

1. - Introdução

Somos professores do século XXI e perante essa realidade imutável, encarar o ensino da mesma forma que este se perspectivava há três décadas atrás, será ao mesmo tempo um retrocesso pedagógico e um retrocesso civilizacional. Vivem-se tempos diferentes e através dos novos media e da Internet, em particular, os alunos têm acesso a informação de forma quase imediata, provida por diversas fontes mas, em grande parte, de origem questionável e conteúdo insuficiente. O corpus de conhecimentos do docente poderá, assim, entrar em conflito com o conhecimento livre que o aluno tem ao seu dispor, mas para além disso, ao longo do tempo, tem-se vindo a verificar uma alteração na própria forma como o aluno concebe a sua educação e a sua intervenção, enquanto pessoa que aprende, recusando um papel passivo e disfrutando de uma maior liberdade. Perante tal facto, um professor preso ao mesmo paradigma de ensino e conceções de identidade profissional do passado, correrá o risco de se tornar obsoleto.

Face ao contexto educativo de mudança e modernidade em que nos encontramos inseridos, uma tarefa, capacidade ou característica que todos os docentes deverão possuir e nunca poderão relegar, é a capacidade de reflexão, pois como referem Zeichner e Liston (1996) "the process of understanding and improving one's own teaching must start from reflection on one's own experience" (p.6).

Deste modo, no relatório que aqui se apresenta, procurámos refletir sobre a prática letiva que levámos a cabo no ano de 2010-2011, considerando as diferentes variáveis do processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer a sua complexidade, com o objetivo de analisarmos as nossas práticas, revermos estratégias e metodologias e considerarmos opções que resultaram melhor ou pior. Tudo isso, com vista a repensar as atitudes e abordagens que tiveram um resultado insuficiente, repetir as atividades e estratégias que promoveram desempenhos elevados e procurar novas conceções que permitam facilitar aprendizagens de forma mais imediata e consequente. Villarino (2004) salienta que,

A la hora de reflexionar sobre la lengua en el aula de E/LE, el profesor debe tener en cuenta las variables pedagógicas (el contexto en el que desarrolla su labor profesional, en especial el tipo de alumnado), lingüísticas (mediante un análisis de la lengua atento a las repercusiones comunicativas de la elección entre un elemento lingüístico y otro, que va mucho más allá del nivel oracional) y

psicolingüísticas (los diferentes tipos de reflexión sobre la lengua y el grado de adquisición que fomentan). (p.781)

Assim sendo, e em plena concordância com o supracitado, procurámos analisar a ampla dimensão do que significa ensinar e dos diferentes aspetos em inter-relação que influenciam a aprendizagem. Ainda mais importante do que a forma como se ensina, devemos equacionar se o aluno aprende e através de que processos.

2. - Preparação científica, pedagógica e didática.

Ao idealizarmos a prática letiva, devemos refletir sobre como ensinar e como permitir ao aluno consolidar, de forma mais adequada, as suas aprendizagens, pensar sobre as nossas práticas enquanto docentes, analisar diferentes perspetivas e implementar novos métodos, pois a identidade profissional de um docente não é estática, é algo que se constrói e reconstrói ao longo dos anos. De facto, o presente relatório incide sobre isso mesmo, o desempenho de uma profissão e a (re)criação de uma identidade, como tal, não nos podemos esquecer que o ensino é regido por documentos relevantes que oferecem clarificações e opções metodológicas, relativamente ao desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. Assim, no que diz respeito ao Espanhol e no âmbito do Ensino Básico, considerámos os seguintes documentos: a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1); o *Programa e Organização Curricular do Espanhol no 3º Ciclo* (2); o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (3); e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*. A *Lei de Bases do Sistema Educativo* data de 14 de Outubro de 1986 e apesar de se terem passado mais de 25 anos, continua a ser o documento base regulador de todo o sistema, tendo sido, recentemente, alvo de duas adendas pontuais, a primeira introduzida pela Lei Nº 49/2005, em que se reorganizam aspetos do Ensino Superior, nomeadamente no âmbito do processo de Bolonha; e a segunda introduzida pela Lei Nº 85/2009 que, essencialmente, prolonga a escolaridade obrigatória até ao 12º ano do Ensino Secundário ou até que o aluno perfaça 18 anos de idade.

A lei referida, anteriormente, consagra princípios basilares do Ensino em Portugal, por

1) Também designado, no presente relatório e de forma abreviada: Lei de Bases;

2) Também designado, no presente relatório e de forma abreviada: Programa, ou Programa de Espanhol do 3º Ciclo;

3) Também designado, no presente relatório e de forma abreviada: Quadro Comum de Referência, ou Quadro Comum.

exemplo, o direito à educação em igualdade de parâmetros, critérios e oportunidades para todos, ao “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (Assembleia da República, 1986, Art. 2º); e o reconhecimento e respeito pela diferença ao “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Assembleia da República, 1986, Art. 3º). Deste modo, estamos perante um enquadramento que continua a adequar-se aos dias de hoje.

Por sua vez, o *Programa e Organização Curricular do Espanhol no 3º Ciclo*, ao ter como referência a lei sobre a qual incidimos há pouco, radica o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em três dimensões fundamentais: desenvolvimento de aptidões; aquisição de conhecimentos; e apropriação de atitudes e valores. Assim, este triunvirato de atributos procura assegurar que o aluno aprenda na plenitude do termo, ou seja, que este adquira as capacidades necessárias a um desempenho linguístico adequado, tendo também em conta fatores sociais e culturais.

O desenvolvimento de aptidões está intrinsecamente ligado ao *saber-fazer* e consagra os procedimentos específicos de cada língua que um aprendente deverá dominar, pelo menos parcialmente, de modo a conseguir “Compreender globalmente as mensagens orais procedentes de diferentes fontes” (Ministério da Educação, 1997, p.12) ou “Produzir mensagens adequadas à situação e ao interlocutor” (Ministério da Educação, 1997, p.14).

No que concerne a aquisição de conhecimentos, esta incide, obviamente, sobre os conteúdos que serão contemplados no ensino da língua e que o Programa de Espanhol do 3º Ciclo especifica com detalhe.

Finalmente, é focada a dimensão das atitudes e valores, dimensão que ganha cada vez mais importância na época em que vivemos, pois contempla o vetor do *saber-ser*, ou seja, compreender como interagir em comunidade, respeitando-se a si mesmo e aos outros.

Alguns dos pressupostos anteriormente mencionados têm-se vindo a deteriorar nas salas de aula, especificamente, o comportamento menos correto e a indisciplina são um problema crescente. Enquanto pedagogos, trata-se de algo que podemos e devemos tentar combater, procurando que os alunos se apropriem (termo utilizado de forma pertinente no Programa) de atitudes e valores de cordialidade, simpatia, entreatajuda, entre outros. No fundo, valores pelos quais também nós nos devemos reger, não só na nossa prática letiva, como também, na vida, uma

vez que, da mesma forma que servimos de referência linguística, que os alunos poderão ter como fundamento, também poderemos ser esse “modelo” no que diz respeito a uma conduta correta.

Ressalve-se, que a dimensão das atitudes e valores, tal como é perspectivada no Programa de Espanhol do 3º Ciclo, não se restringe apenas a aspetos de conduta geral, mas principalmente de conduta específica, nomeadamente, no que concerne a valores e atitudes em relação à língua estudada e à aprendizagem da mesma, entre os quais, “Mostrar atenção e respeito pelas mensagens orais articuladas em Espanhol por diferentes interlocutores.” (Ministério da Educação, 1997, p.14), assim como, pela sua cultura, algo referido claramente no Programa (1997) ao defender que se deve “valorizar o enriquecimento pessoal que decorre do relacionamento com pessoas de outras culturas” (p.19).

O Programa de Espanhol do 3º Ciclo caracteriza-se pelo enfoque no paradigma comunicativo. Assim, podemos constatar ao percorrer o Programa, que se privilegia a macrocompetência comunicativa, encontrando-se esta subdivida em cinco competências de diferentes tipos: linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística, que derivam da macrocompetência global e central de função comunicativa, referida anteriormente. Este paradigma metodológico fulcral que visa um desempenho comunicativo, escrito e oral, acima de tudo o resto, é de facto algo de grande importância no ensino de uma língua estrangeira, pois conhecer apenas alguns conteúdos teóricos/gramaticais não nos permite ter desempenho algum ao nível do uso de uma língua, como está referido no próprio Programa, “*Dizer algo e utilizar a língua para algo* são, pois, elementos chave no ensino-aprendizagem da língua estrangeira” (Ministério da Educação, 1997, p.5). Deste enfoque no paradigma comunicativo, podemos depreender, também, que a abordagem metodológica principal deve basear-se no uso, ou seja, na componente prática do ensino da língua e na interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-falante nativo.

De facto, a prática adquire cada vez maior importância nas aulas que lecionamos, não só porque o Programa e outros documentos que regem a atividade docente o defendem, mas também, porque a experiência nos demonstra que desta forma os alunos aprendem mais e aprendem melhor. Portanto, quotidianamente, nas aulas que temos vindo a lecionar, os alunos põem em prática os conhecimentos que já possuem, ao mesmo tempo que aprendem novos conhecimentos e consolidam outros, previamente adquiridos, quer seja através do desempenho de tarefas simples, como fazer uma questão ao professor em língua estrangeira, com mais ou

menos apoio na língua materna, ou tarefas de complexidade elevada, como participar num *juego de rol*, ou ainda, de grau intermédio, como a preparação e execução posterior de um diálogo com fins específicos, por exemplo: convidar alguém para ir ao cinema. A interação na sala de aula é pois, na nossa perspetiva, fundamental.

Algumas das finalidades do Programa de Espanhol do 3º Ciclo são proporcionar o contacto com outras línguas e culturas; promover o desenvolvimento de uma consciência de identidade linguística e cultural e fomentar a educação para a comunicação enquanto processo de interação social. Assim, o Programa tem como grande propósito, o desenvolvimento equilibrado do aluno, tanto a nível intelectual, como a nível humano, ao procurar fomentar características pessoais de inter-relação com os outros, nomeadamente, “o sentido da entreatajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p.7).

No que concerne os conteúdos, estes foram especificados tendo em conta seis domínios que englobam a aprendizagem de uma língua estrangeira, na sua plenitude:

- Compreensão oral;
- Expressão oral;
- Compreensão escrita;
- Expressão escrita;
- Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem;
- Aspetos socioculturais.

Os domínios referidos comportam diferentes conteúdos sendo que os primeiros quatro partilham os mesmos parâmetros essenciais:

- Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana;
- Elementos que configuram a comunicação; o discurso, adequação ao contexto e elementos de coesão;
- Estrutura da frase;
- Vocabulário relativo aos temas mais comuns.

Deste modo, estamos perante conteúdos comuns aos diferentes domínios que recebem depois um tratamento diferente, ao nível da operacionalização em cada domínio. Por exemplo, relativamente aos atos de fala no domínio da *Expressão oral*, o primeiro procedimento é “participar em conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula” (Ministério da Educação, 1997, p.14), enquanto relativamente ao

mesmo conteúdo, mas no âmbito do domínio da *Expressão escrita*, o procedimento correspondente é “produzir textos escritos com a finalidade de satisfazer necessidades pessoais de comunicação (convites, pedidos, felicitações, avisos, encomendas, etc.)” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Assim, apesar da operacionalização diferente de cada conteúdo que deriva da natureza específica de cada domínio, é possível constatar que os vários conteúdos estão interligados e oferecem ao docente uma ideia da progressão transversal que se deverá verificar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Embora a repetição de conteúdos, de domínio para domínio, possa, à primeira vista, suscitar dúvidas para quem lê e executa o Programa, pois cada domínio tem uma natureza própria e específica, deveremos ter em conta que os domínios presentes no Programa são de natureza diferente, mas complementar, uma vez que uma língua é algo em que todas as competências e conteúdos se articulam na criação de um saber comum.

Posteriormente, são especificados uma série de conceitos nociofuncionais e gramaticais no *Anexo I – Actos de Fala* e *II – Conteúdos Gramaticais*, que especificam com grande detalhe os conteúdos aos quais os alunos devem conseguir recorrer no final de cada ano do 3º Ciclo. Há ainda a referir, que se trata de um programa pensado em espiral, na medida em que os conteúdos se repetem e aprofundam, de ano para ano, sendo que alguns apenas são introduzidos em anos e conseqüentemente em níveis de proficiência, distintos, mas é possível que um aluno apenas adquira determinado conteúdo no ano seguinte, caso não o tenha conseguido no ano anterior, uma vez que como vimos, incide-se sobre determinado conteúdo transversalmente, procurando-se que todos estejam consolidados no final do 3º Ciclo.

Relativamente aos dois anexos, que complementam os aspetos sobre os quais nos temos vindo a debruçar, constatamos de imediato que aquele que se dedica à gramática é cerca de quatro vezes maior que o anexo que se debruça sobre os atos de fala, este facto poder-se-á compreender pela necessidade de fixar conteúdos gramaticais específicos, mas indica, também, um enfoque bastante acentuado relativamente à componente gramatical. Qualquer docente reconhece que o funcionamento da língua é importante e indispensável no ensino de uma qualquer língua estrangeira, no entanto, também sabemos que é possível fazê-lo conferindo-lhe um relevo maior ou menor, e sabendo nós que a gramática também se adquire por indução, nomeadamente através da leitura e compreensão oral ou partindo de um texto para aprender a

regra por inferência, esta preocupação do Programa, no seu final, em esquematizar com tanto detalhe e em tão grande número, cada noção gramatical a adquirir, parece-nos exagerada.

Além de finalidades, objetivos gerais e conteúdos, o *Programa e Organização Curricular do Espanhol no 3º Ciclo* contempla ainda orientações metodológicas e incide sobre a avaliação. Por conseguinte, no que diz respeito às metodologias a adotar no processo de ensino-aprendizagem, vigentes no Programa do 3º Ciclo, o grande enfoque reside em metodologias ativas e adaptáveis, fazendo uso de diferentes recursos e colocando o aluno no plano central. Assim, “caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos.” (Ministério da Educação, 1997, p.29). Portanto, estamos perante perspectivas metodológicas diferenciadas em que existe um nível padrão, relativamente aos conteúdos que o aluno deve reter e competências que conseguirá articular, sem esquecer que este nível não terá de ser tratado de igual forma para todos os alunos, perante diferentes contextos e características: pessoais, sociais, cognitivas, entre outras, específicas de cada aluno.

Ainda neste âmbito, outros dos aspetos a salientar é o reforço de que a abordagem metodológica basilar deve centrar-se na comunicação e na interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-falante nativo, pois é de fulcral importância que um qualquer aprendiz de uma língua estrangeira “seja sujeito a exposição à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, a fim de que possa elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interação.” (Ministério da Educação, 1997, p.30). Por conseguinte, para que este paradigma metodológico tenha êxito, ao nível do processo de ensino-aprendizagem, deve procurar-se manter na sala de aula e na prática letiva quotidiana, um ambiente o mais imersivo possível, relativamente ao uso da língua estrangeira.

O professor deverá permitir a criação das condições necessárias para que os alunos aprendam o melhor possível, nesse sentido, não deve adotar uma postura de protagonismo exacerbado em que é o docente que monopoliza as atividades a desenvolver e os conhecimentos a pôr em prática. O aluno, enquanto pessoa que aprende, está no centro do processo de ensino-aprendizagem, realidade que é contemplada no Programa quando este incide sobre o trabalho autónomo, reiterando que “Para conseguir que os alunos desenvolvam a capacidade de autonomia é necessário ter presente a sua diversidade, no que diz respeito a atitudes, motivações,

expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade” (Ministério da Educação, 1997, p.31). Deste modo, o Programa remete, mais uma vez, para uma perspectiva premente de ensino diferenciado em que o processo de ensino-aprendizagem se adequa aos interesses e necessidades do aluno.

No que concerne o trabalho autónomo, salientamos que sempre fomos defensores da sua importância, como tal, este adquire um lugar de relevo na nossa prática letiva, tanto ao nível de uma interação simples na sala de aula, em que o aluno expressa a sua opinião sobre determinado tema ou conteúdo, apesar de eventuais erros linguísticos; assim como, ao nível de tarefas de trabalho autónomo mais complexas, como sejam a realização de trabalhos/projetos para uma posterior apresentação oral.

O Programa refere diferentes estratégias de modo a aperfeiçoar a compreensão e a expressão oral e escrita, por exemplo, interpretar o contexto visual e verbal de modo a facilitar a compreensão da mensagem, ou substituir formas linguísticas mais complexas por outras mais simples. Não obstante esse facto, há duas estratégias com as quais estamos menos de acordo, uma delas é “ignorar as palavras que não são necessárias para realizar uma tarefa” (Ministério da Educação, 1997, p.31), já que, embora compreendamos como esta estratégia é aplicável, no sentido de remeter para um segundo plano os termos que se desconhecem, de modo a facilitar a compreensão do significado global da mensagem ou a realização da tarefa, pensamos que o aluno não deve ignorar as palavras que não conhece. Acreditamos que não o deverá fazer porque desta forma está a limitar, deliberadamente, o léxico de que dispõe e poderá, também, levar o professor a acreditar que o aluno possui um vocabulário mais vasto do que aquele que realmente tem ao seu dispor, por exemplo. Deste modo, defendemos que deve ser incutida no aluno a consciência de que deverá, sempre que possível, esclarecer as palavras que não conhece, perguntando o seu significado diretamente ao professor ou recorrendo ao dicionário.

Outra das estratégias que consideramos algo desadequada, diz respeito à dedução do “significado de uma palavra por analogia com o seu equivalente na língua materna” (Ministério da Educação, 1997, p.31), a nossa menor concordância radica-se na especificidade do Espanhol, relativamente ao Português, uma vez que, embora entre os dois idiomas exista um elevado grau de proximidade linguística, facilitando a analogia, também nos deparamos perante um número bastante significativo de falsos amigos, como sejam: *rato*, *vaso*, *embarazada*, *suceso*, *pelo*, *rojo*, *fecha*, *oficina*, *doce*, *firma*, *largo*, entre outros. Assim, pensamos que se poderá usar a analogia,

mas com as devidas reservas, pois muitos dos erros que se verificam a Espanhol ocorrem por interferência e o uso recorrente à analogia poderá agravar este facto. Ao considerarmos este ponto, reconhecemos que vários estudos têm vindo a provar que a interferência não desempenha um papel tão importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, como se julgava há alguns anos atrás (Lobato & Gallardo, 2004). Enquanto estudantes e conhecedores de várias línguas, para além do Espanhol: Inglês, Alemão, Francês, reconhecemos que tal afirmação é real, apesar disso, a experiência demonstra-nos, enquanto professores de Espanhol, que muitos dos erros e falhas ocorrem por interferência, da mesma forma que enquanto professores de Inglês, verificamos que isso ocorre com frequência muito mais diminuta no âmbito dessa língua. Portanto, a proximidade linguística parece aumentar o relevo da interferência na aprendizagem de uma língua estrangeira, da mesma forma que o afastamento parece conferir-lhe menos relevância. Martínez e Climent (2010) vão de encontro à perspectiva anterior ao afirmarem que,

la proximidad interlingüística resulta en un elemento motivador y ventajoso a la hora de encarar una traducción, pues actúa de manera decisiva en la comprensión del texto en la L2 facilitándola, pero no lo es menos que esas mismas afinidades pueden actuar negativamente y provocar problemas de interferencia. (p.38)

De natureza diversa, sem funções prescritivas e de espectro mais amplo que o Programa de Espanhol do 3º Ciclo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* assume grande importância na clarificação da prática de ensino-aprendizagem, no que a uma língua estrangeira diz respeito, uma vez que “descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p.19). Deste modo, o documento fornece uma base comum para a Europa no que concerne a explicitação de conteúdos, competências e métodos a ter em conta, aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Uma das noções principais que o Quadro Comum de Referência introduz é o plurilinguismo, conceito que assenta numa forte conexão entre a aprendizagem de uma língua e o contexto cultural, assim como, na interação entre várias línguas no sentido de construir “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p.23). Esta noção introduz uma mudança de paradigma no ensino das línguas, uma vez que não se trata

já de adquirir mestria numa determinada língua, aproximando-se do nível de desempenho de um falante nativo, mas sim de desenvolver competências e capacidades linguísticas em várias línguas, pois apenas assim, é possível desenvolver a competência plurilingue. Desta forma, o documento supracitado, promove de imediato o ensino das línguas, em geral, assim como, a oferta diversificada de várias línguas a diferentes interessados, com o objetivo de fomentar a experiência intercultural no âmbito global de uma Europa do século XXI.

Tal como acontecia no Programa, a perspectiva metodológica essencial, veiculada através do Quadro Comum de Referência, centra-se na comunicação. Assim, estamos perante uma abordagem “orientada para a ação, na medida em que se considera, antes de tudo, o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p.29).

Ao contrário do Programa, o Quadro Comum de Referência desenvolve, marcadamente, a noção de competência, “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções.” (Conselho da Europa, 2001, p.29), tanto no que diz respeito a competências gerais, que permitem realizar acções de diferentes tipos, para além do domínio linguístico; como naquilo que concerne a competência comunicativa, específica do uso de uma língua estrangeira. No que diz respeito a actividades linguísticas concretas, no plano da competência comunicativa, são defendidos quatro conceitos essenciais: receção, produção, interacção e mediação, conceitos estes que são transversais à oralidade e à escrita. Estes processos inter-relacionam-se numa qualquer actividade de comunicação e, mais uma vez, reforçam o papel que lhes é conferido no documento supracitado, privilegiando-se a prática e o uso, comparativamente aos conhecimentos declarativos.

Outra das introduções de relevo que o Quadro Comum veio trazer, relativamente ao ensino das línguas estrangeiras, foram os níveis comuns de referência: nível de iniciação (A1), nível elementar (A2), nível limiar (B1), nível vantagem (B2), nível de autonomia (C1) e nível de mestria (C2). Deste modo, os níveis A1 e A2 são indicadores de um nível de proficiência elementar; os níveis B1 e B2 representam um grau de proficiência intermédio que corresponde a uma utilização independente da língua; e finalmente, os níveis C1 e C2 indicam um nível de competências avançado, apropriado à realização de tarefas complexas.

A estrutura de níveis, tal como é apresentada no Quadro Comum de Referência, é importante por vários motivos, de imediato porque é transversal a todos os países europeus, o que possibilita que no âmbito das competências requeridas para determinado nível, o grau de proficiência equivalente seja idêntico, independentemente do país, tipo de governo, política educacional ou outros fatores.

Para além desse facto, a referência em vigor abandona a segmentação clássica de nível que recorria a numeração simples (nível 1,2,3...), substituindo esta estrutura tradicional pela atual, em que os níveis são agrupados dois a dois, relativamente ao grau de proficiência: utilizador elementar (A1 e A2), utilizador independente (B1 e B2), utilizador proficiente (C1 e C2). Esta situação reflete, de forma mais realista, a aprendizagem de uma língua e a evolução daquele que a estuda. Assim, enquanto os níveis anteriores indicavam que a evolução era feita em igual medida, levando a crer que a progressão do nível 1 para o nível 2 e posteriormente para o nível 3 seria linear, a conceção atualmente em vigor evidencia que a progressão do nível A2 para o B1, por exemplo, envolve um desempenho mais complexo do que a passagem do nível A1 para o A2, uma vez que estes se situam no patamar elementar, enquanto o B1 remete já para um nível de proficiência intermédio.

As características do Quadro Comum, enquanto referência para o ensino das línguas, não se esgotam no que foi mencionado, pois este contempla outros vetores, como propostas de tarefas a realizar, ou exemplos de recursos para a avaliação (grelhas, listas de verificação, entre outros), baseados em descritores de proficiência (aspetos relacionados com competências linguísticas específicas). Para além do que já foi mencionado, o documento procura responder à questão ampla e ambivalente: o que é necessário aprender ou adquirir no estudo de uma determinada língua, algo que é apresentado como variável dependente de vários fatores, como o esquema cognitivo do aprendente, por exemplo. Assim, neste ponto, o Quadro Comum acaba por remeter para a especificidade de cada pessoa que aprende, “Deve decidir-se (de forma consciente ou não) que competências, tarefas, atividades e estratégias, como objetivos ou como meios, deverão ter algum papel no desenvolvimento de um dado aprendente” (Conselho da Europa, 2001, p.186), focando uma perspetiva de ensino diferenciada, adaptada às características de cada aluno.

Nas aulas que temos vindo a lecionar, este último aspeto foi algo que sempre tivemos em conta, uma vez que determinada estratégia pode resultar com um grande número de alunos, mas

com outros pode não surtir efeito algum, pode até ser adversa à aprendizagem. Deste modo, ao longo do tempo, preocupamo-nos sempre em utilizar diferentes recursos, normalmente audiovisuais, de modo a despertar o interesse dos alunos, mas compreendemos também que para alguns deles, assistir a um vídeo em Espanhol ou escutar uma música não era motivador, porque ou não viam filmes, ou não gostavam de música espanhola. Da mesma forma, existiam alunos que preferiam o estudo da componente teórica ou a leitura, à interação na sala de aula, embora em número reduzido e por uma questão de timidez, provavelmente.

Face à constatação referida, tentámos sempre, corresponder às necessidades dos alunos, por exemplo, num caso particular de três alunos que não consideravam filmes ou músicas como algo motivante, foram questionados sobre jogos de vídeo, a resposta foi positiva, a questão seguinte foi sobre RPG's (género que contem uma grande quantidade de texto e voz, em diálogo) e neste ponto, mais uma vez, houve receção favorável, uns jogavam "Wow" e outros "Final Fantasy". No que concerne a pertinência destas questões, é importante considerar que,

Se ha calculado que los niños actuales asisten unas 700 horas al año a las escuelas pero se pasan más de 1000 horas delante de la televisión o el computador o sus juegos digitales. La capacidad de impacto que tenemos los profesores no es comparable con la que ejercen los medios" (Zabalza & Zabalza, 2012, p.21).

Em virtude disso mesmo, pedimos a esses alunos que durante duas semanas mudassem o idioma do jogo para Espanhol e preparassem uma apresentação oral, para o professor e colegas, que resumisse a história desse jogo e traços relevantes. Esta ação, em modo de encaminhamento para uma atividade extra-aula, embora possa parecer de pequena importância, veio a aumentar em muito o léxico dos alunos, não tanto pelo trabalho que apresentaram no final das duas semanas, mas principalmente, porque se aperceberam que a exposição à língua estrangeira lhes permitia obter um melhor desempenho e acabaram por manter a definição de idioma de jogo em Espanhol, para além do período que lhes foi pedido, o que apenas lhes podia trazer benefícios e efetivamente, verificou-se uma melhoria de desempenho, ao longo do ano.

Relativamente àqueles que preferiam a componente teórica (ainda há alguns), requisitámos sempre o seu contributo, em particular, aquando dos exercícios de gramática e por vezes receberam até exercícios extra, caso terminassem os gerais mais rapidamente, se tal não fosse fastidioso e melhorasse a sua proficiência. Embora este último aspeto contribua mais para uma melhoria de desempenho ao nível da expressão escrita do que da oral, são duas áreas que se

complementam e inter-relacionam, pois ambas integram o âmbito da competência comunicativa, conceito que "destaca los aspectos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación y, además, considera que ésta tiene lugar a un nivel textual y no simplemente oracional" (Iragui, 2004, p.462). Assim, mesmo que haja maior incidência sobre uma das competências referidas anteriormente, face à outra, verificamos que a melhoria de desempenho se manifesta em ambas, tanto na escrita, como na oralidade, porque tanto o exercício de uma, como de outra, permite apreender traços do uso correto de estruturas sintáticas e sintagmáticas de uma língua estrangeira.

Contudo, ressalve-se que se queremos trabalhar competências de compreensão e expressão oral deveremos incidir, de modo sistemático e intencional, sobre tarefas específicas que promovam o desenvolvimento dessas competências, tais como, apresentação de trabalhos orais ou diálogos verticais, direcionados sobre diferentes temáticas. Por sua vez, se procuramos desenvolver a compreensão e produção escrita, deveremos incidir sobre tarefas específicas desse âmbito, como atividades de escrita criativa, ou leitura e interpretação de textos, preferencialmente de documentos autênticos: jornais, revistas, textos literários (de pequenos contos nos níveis iniciais a pequenas obras nos níveis avançados). Acima de tudo, numa aprendizagem de uma língua, há que trabalhar as quatro *skills* da linguagem: ouvir, falar, ler e escrever.

Outro objetivo do Quadro Comum de Referência é fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.” (Conselho da Europa, 2001, p.19). Assim aconteceu com Portugal, uma vez que a secção do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, destinada à aprendizagem das línguas estrangeiras, baseou-se, em grande medida, naquilo que é defendido no documento supramencionado. Algo que não só corresponde ao que é proposto pelo mesmo, mas que também revela uma preocupação, por parte do Ministério, em aproximar-se daquilo que se faz na Europa, ao nível do ensino das línguas estrangeiras. No entanto, após leitura atenta, verificamos que alguns aspetos do Quadro Comum de Referência foram pouco focados, nomeadamente, a questão do plurilinguismo que no Quadro Comum é de importância central. Apesar disso, a noção de competências que vigora no Quadro Comum foi importada, em grande medida, e tornou-se na principal característica orientadora do *Currículo Nacional do Ensino Básico*.

Com efeito, o documento acima referido, coexiste com os outros documentos, já mencionados, na articulação e regulamentação do ensino do Espanhol em Portugal, adota os níveis de referência europeus e centra-se no conceito de competências, gerais e essenciais. Zabala e Arnau (2007) definem competência, no âmbito educativo, como

aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de maneras interrelacionadas, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (p.45)

De facto, a noção de competência que é fulcral no desenvolvimento dos pressupostos do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, incide sobre o saber posto em prática, sobre um conjunto de conhecimentos que desenvolvem aptidões e aos quais os alunos podem recorrer, com vista a realizar um objetivo, que tratando-se de uma língua, se presumirá de ordem comunicativa.

Entre as várias competências gerais, salientamos três, que vão de encontro a este pressuposto:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.

Ressalve-se que poderíamos ter recorrido a outros exemplos, pois as dez competências gerais, contempladas no referido documento, são transversais às várias disciplinas ou áreas do saber e como tal, aplicáveis, de igual modo, ao processo de ensino-aprendizagem do Espanhol. O presente relatório reporta-se ao ano letivo de 2010-2011, mas parece-nos importante salientar que, presentemente, as competências a que nos referimos foram já revogadas pelo Despacho N.º 17169/2011, de 23 de dezembro e serão substituídas por metas curriculares, como determinado no Despacho N.º 5306/2012, de 18 de abril. No entanto, por agora, apenas se fixaram e explicitaram metas de referência para seis disciplinas do Ensino Básico, sendo que para as línguas estrangeiras e para o Espanhol, em particular, as metas de aprendizagem não foram ainda delimitadas, concretamente. Sobre esta temática, esperemos apenas que, mais uma vez, não se

verifique que "a escola faz reformas, a medicina progressos" (Perrenoud cit. Meirieu, 2002, p.107), estando esperançados que esta mudança não seja apenas uma operação de cosmética estilizada, mas um passo em frente, efetivo, no sentido de tornar as bases que regem a educação, mais pertinentes e adequadas à sociedade atual.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* contempla, também, processos de operacionalização, como proceder e que ações desenvolver, de modo a promover o exercício e a aprendizagem de determinada competência. Estas propostas de operacionalização têm como denominador comum o facto de se centrarem no aluno, indo de encontro aos seus interesses, nomeadamente ao “Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens;” e ao “Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objetivos visados, em articulação com os seus interesses” (Ministério da Educação, 2001, p.18).

Para além das competências gerais, no que ao Espanhol diz respeito, teremos de ter em contas as competências essenciais, específicas do ensino de diferentes disciplinas. Neste âmbito e no que concerne o Espanhol, são contemplados três pressupostos essenciais de um paradigma comunicativo: compreender, interagir, produzir. Ao nível da compreensão, temos as competências *Ouvir/Ver* e *Ler*. Por sua vez, no que concerne a interação, são focadas as competências *Ouvir/Falar* e *Ler/Escrever*. Finalmente, no que à capacidade de produzir diz respeito, incide-se sobre *Falar/Produzir* e *Escrever/Produzir*.

Roldão (1999) caracteriza o termo currículo, no sentido clássico, como algo a que se associam sempre dois significados: a passagem de algo a outrem e "o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efetivamente ocorra” (p.15). Com efeito, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* insere-se perfeitamente nestes parâmetros, na medida em que se trata de um documento amplo, em que são abrangidas todas as aptidões essenciais ao desenvolvimento de uma competência comunicativa geral, englobando todas as vertentes necessárias à evolução de um aprendente no domínio de uma determinada língua. Para além disso, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* delimita ainda desempenhos que os alunos deverão conseguir atingir no final do 3º ciclo. Desta forma, propõe um caminho que aluno e professor deverão trilhar, até o aluno demonstrar as competências correspondentes ao nível de proficiência que procura atingir.

As linhas orientadoras de todos os documentos referidos, até este ponto, foram tidas em conta quando preparamos e planificamos as unidades didáticas que foram lecionadas ao longo do ano. Dos documentos mencionados, destacamos dois deles, o *Programa e Organização Curricular do Espanhol no 3º Ciclo* e o *Currículo Nacional do Ensino Básico*; pois partilham semelhanças, evidenciam diferenças, mas ainda assim, são complementares, e foi, principalmente, com base na articulação das diretrizes de ambos que pusemos em prática a atividade letiva do ano transato.

No que concerne uma abordagem metodológica central, tanto o *Programa e Organização Curricular do Espanhol no 3º Ciclo*, como o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, defendem o paradigma comunicativo, aliás, este último salienta, especificamente, que deverão ser utilizadas “estratégias de apropriação da língua estrangeira enquanto **instrumento de comunicação**,” (Ministério da Educação, 2011, p.53).

Por conseguinte, a prática letiva que procurámos desenvolver, assentou também num paradigma comunicativo, a língua foi vista essencialmente como um instrumento de comunicação e o objetivo da sua aprendizagem baseou-se, precisamente, nos elementos necessários a que a comunicação se verifique, nomeadamente a capacidade de compreender, produzir e interagir em língua espanhola. Não obstante, os conteúdos gramaticais e lexicais não foram esquecidos, incidindo-se sobre a aprendizagem dos mesmos, mas sempre na medida em que estes permitissem a consolidação de aspetos funcionais, ou seja, em que se verificasse a utilização destes conteúdos em situações específicas de comunicação. Na nossa perspetiva, não é de particular importância conhecer apenas a definição de um artigo, de um nome ou de um adjetivo, é bastante mais importante saber utilizá-los corretamente na construção de uma frase, de modo a expressar uma mensagem; ou saber reconhecer o seu uso semântico, ao ler um texto, ouvir uma música, ou ver um vídeo, em Espanhol.

Embora o Programa já se aproxime de uma noção basilar de competência, ao remeter para o desenvolvimento de aptidões, a verdade é que este documento centra-se bastante mais na especificação de conteúdos do que o *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Por sua vez, este último, enfatiza as competências essenciais a adquirir, relegando para um segundo ou terceiro plano os conteúdos específicos, daí encontrarmos neste aspeto uma complementaridade entre os dois documentos, reconhecendo, apesar disso, que a noção de competência é mais englobante e

incisiva sobre aquilo que o aluno demonstra saber, enquanto uma noção simplificada de conteúdo é mais limitativa.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* é, também, bastante mais abrangente, no que a uma operacionalização do processo de ensino-aprendizagem diz respeito, na medida em que delimita ações a desenvolver por cada professor, relativamente a cada competência e traça ainda, perfis de saída para cada aluno. Deste modo, são clarificadas as competências que o aluno deverá ter adquirido no final de cada ciclo de aprendizagem.

A questão da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é focada superficialmente no Programa, ao contrário do que acontece no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, este último salienta, também, que se deve “Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras.” (Ministério da Educação, 2011, p.20). Nesse sentido, realizámos no ano transato e em conjunto com o colega Horácio Ramos, da Escola Básica Santa Clara, e com a colega Rita Mesa, do *Instituto Maestro Juan Calero* de Monesterio, um intercâmbio em que os alunos de Espanha vieram conhecer Évora, enquanto cidade histórica e no contexto dessa disciplina. Por sua vez, os alunos de Espanhol tiveram a oportunidade de interagir e confraternizar com colegas que são nativos do idioma que eles estudam como segunda língua, de faixas etárias idênticas e que partilhavam interesses comuns. Os alunos, embora fossem todos de nível elementar: A1 e A2, esforçaram-se por manter o diálogo com os colegas espanhóis e verificamos que o conseguiram, tendo sido uma experiência positiva para todos, não só porque lhes permitiu consolidar aprendizagens, mas também, porque foi do seu agrado e como tal, reforçou o seu interesse pela aprendizagem da língua.

Ao nível da avaliação, ambos os documentos comportam as diferentes modalidades (avaliação direta e indireta, avaliação formativa e sumativa) e ambos conferem, também, um papel bastante significativo à componente formativa, na medida em que devido ao seu carácter contínuo, progressivo e sistemático, é possível, através da mesma, proceder a adequações e correções no processo de ensino-aprendizagem, que permitam potenciar a aquisição de conteúdos e competências, por parte dos alunos. Estamos assim, perante um modelo de avaliação que se centra na aprendizagem real, ao invés da mera classificação quantitativa, que muitas vezes não reflete aquilo que os alunos verdadeiramente conseguem articular.

Durante o último ano letivo, foram seguidas as orientações curriculares de todos os documentos normativos em vigor, procurando acima de tudo que os alunos desenvolvessem

competências no plano comunicativo e que ao fazê-lo, consolidassem aprendizagens e adquirissem procedimentos ao nível do *saber-fazer*, para que o conjunto de aquisições linguísticas, apreendidas ao longo do ano, tivesse reflexo numa progressão, ao nível da proficiência oral e escrita, no que ao Espanhol diz respeito.

3. - Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Ao longo do tempo o ensino tem vindo a transformar-se, tal como o mundo em que vivemos. Assim, de um método de ensino tradicional, centrado essencialmente na figura do professor que dominava e controlava o processo de ensino-aprendizagem, passamos a ter o aluno no centro, pois é ele o fim último da aprendizagem, é ele quem procura aprender, cabendo ao professor a tarefa de facilitar essa aprendizagem, na medida em que adota estratégias e entende as características específicas de cada indivíduo.

O processo de ensino-aprendizagem assenta numa dialética entre aluno e professor, sendo que, na nossa visão, se a aprendizagem não é conseguida, isso deve-se à forma como ambos encaram esse processo. Dever-se-á a problemas que tanto poderão ter ocorrido ao nível da motivação intrínseca ou extrínseca por parte do aluno, por exemplo, como ao nível de uma abordagem insuficiente do professor que demonstrou incapacidade em tentar promover ou despertar essa motivação, já que "el impacto de la motivación en la activación de los procesos de adquisición desencadena una actuación del sujeto diferente tanto cuantitativa (en términos de intensidad) como cualitativamente en función de los tipos de mecanismos de procesamiento de la lengua meta" (Bergillos, 2004, p.311). Não nos podemos esquecer que, hoje em dia, estamos perante alunos com dificuldades sérias a nível cognitivo e de outra ordem, que são alvo de necessidades educativas especiais, mas mesmo nesses casos a dialética mantem-se e caberá ao professor adaptar os recursos, o currículo, ou ambos, a esses alunos.

Desta forma e apesar da vertente inter-relacional de um processo, em que alunos e professor partilham deveres e responsabilidades, caberá ao docente o ónus de causa maior se a aprendizagem não se verificar. Uma vez que a "cualidad de ser capaz de creer en nuestros estudiantes, de proponerles objetivos relevantes para su vida y de motivarlos a hacer el esfuerzo requerido para conseguirlo es, probablemente, lo mejor que podemos hacer por ellos y por ellas"

(Zabalza & Zabalza, 2012, p.64). Não só porque ao não existir aprendizagem ocorrerá uma negação do objetivo principal da função docente, mas acima de tudo, porque parte do papel do professor, talvez o papel mais importante, seja precisamente corresponder às necessidades dos alunos, indo de encontro aos seus interesses e ter a capacidade de adaptar estratégias e metodologias que se aproximem das suas expectativas e potenciem as suas aprendizagens.

Saliente-se, no que à aprendizagem diz respeito, que não estamos apenas perante uma simples veiculação de conteúdos ou de promoção do desenvolvimento de competências de raiz específica, a função do professor vai muito para além disso,

para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (Esteve, 1999, p.100)

Perante este facto, no que ao Espanhol diz respeito, cabe ao professor não apenas a tarefa de promover competências do domínio linguístico, fluência discursiva e proficiência global no uso da língua, mas também competências ou características do foro humano, como respeitar o próximo, trabalhar em conjunto, ser autónomo, responsável e criativo. No fundo, através de um conjunto de atividades como trabalhos de grupo, apresentações orais, pesquisa e (re)organização de informação, e produção de textos criativos, não só promovemos aprendizagens do domínio de referência da língua espanhola, procuramos também que o aluno aprenda a ser, a integrar-se e a coexistir melhor com o mundo que o rodeia.

Refira-se ainda, que a carga cada vez maior de funções e atributos nas mãos dos professores, nem sempre é benéfica, pois atuar sobre um tão vasto espectro a nível educativo pode levar a papéis contraditórios e a uma fragmentação excessiva da identidade docente. Lecionar, como todos sabemos, é uma função complexa, por acarretar um tão grande número de vetores multi-influenciais, mas torna-se ainda mais complexa pelo acréscimo de tarefas burocráticas que vão muito para além do âmbito pedagógico, pois "incluso en ocasiones se exige al profesorado que resuelva problemas para los que no tiene solución porque le faltan medios, no está suficientemente preparado o en realidad son competencias de otras instituciones." (Martínez, 2010, p.46). No entanto, não é menos verdade, que ao longo dos tempos recentes, à medida que mais peso foi sendo conferido à escola e ao professor, no âmbito da educação dos alunos, os

professores sempre se esforçaram por estar à altura desse acréscimo de responsabilidades. De facto, uma característica que pensamos possuir e que julgamos ser muito importante para qualquer docente, hoje em dia, é a resiliência, uma capacidade de adaptação e superação, como Zabalza e Zabalza (2012) referem, é algo a que

deberíamos adherirnos, tanto en lo que respecta a nosotros mismos y el cumplimiento de nuestra función profesional (para poder sobrevivir con entusiasmo personal y prácticas profesionales de alto nivel pese a las circunstancias adversas en las que debamos actuar) como en lo que se refiere a nuestros estudiantes (transmitiéndoles el mensaje de que *ellos pueden lograrlo*, al margen de cuáles sean sus propias condiciones de partida). (p.74)

Pessoalmente, acreditamos sempre que qualquer aluno tem a capacidade de aprender e de desenvolver determinado conjunto de competências, ao longo do ano letivo, por isso mesmo, procurámos preparar cada aula, tendo em conta o papel central do aluno na aprendizagem e articular as áreas de conteúdo com o desenvolvimento de atitudes positivas face à disciplina e à vida. No global, consideramos que fomos bem sucedidos.

Quando um docente se predispõe à múltipla tarefa de ensinar, surge a questão do método, qual será o método que lhe permite ensinar melhor e aos alunos aprender mais e de forma bem consolidada. Com todo o relativismo que tal questão implica e focando-nos, essencialmente, em aspetos do ensino de uma língua estrangeira, conhecem-se vários métodos, desde o método tradicional, que se caracteriza por um grande enfoque no ensino da gramática e na tradução de vocabulário; ao método nocional/funcional, cuja base assenta em conceitos da gramática gerativa e teoria da comunicação; passando pelo método direto, cuja principal característica é a imersão linguística; sem esquecer o método audio-oral e audiovisual, em que o primeiro privilegia recursos audio-orais e o último materiais audiovisuais, partilhando ambos o ênfase na aquisição de estruturas linguísticas por exposição e repetição.

A grande variedade de métodos que foram sendo implementados ao longo do último século surge, na grande maioria dos casos, como resposta e contraponto ao método anterior, numa tentativa de responder às falhas evidenciadas.

Naquilo que concerne uma abordagem metodológica, ao nível da prática letiva que temos vindo a desempenhar, consideramos ter sido influenciados por cada um dos métodos referidos, mesmo o tradicional, beneficiando da especificidade das contribuições de cada um deles e

daquilo que têm de positivo, uma vez que algo não é negativo "simplesmente por *ser velho*, como nada é bom apenas por *ser actual*. O critério deverá ser, isso sim, encontrado dentro de parâmetros da qualidade e da eficácia, respondendo-se, desse modo, às necessidades verificadas na escola e na aula" (Mira & Silva, 2007, p.296). Assim, se numa aula de revisões, se procurou que o papel fosse partilhado na clarificação de conteúdos, entre aluno e professor, nalguns casos ou face a alguns conteúdos, aconteceu que os alunos acabaram por ter uma postura de maior passividade e inadvertidamente, aproximamo-nos do método tradicional, situação passageira que procurámos sempre evitar, já que reconhecemos que entre o método tradicional e a inexistência de metodologia, a diferença é reduzida.

Em todas as aulas se comunicou, na sua quase totalidade, em Espanhol, desde a saudação à despedida e esse ambiente imersivo que procurámos instaurar, assim como, o recurso a diálogos orientados sobre diferentes temáticas, é uma metodologia que manifestamente se aproxima mais do método direto. Já o método audio-oral e audiovisual teve um papel de maior relevo aquando do uso de canções e vídeos em Espanhol. Apesar do referido, se tivéssemos de eleger um método que mais se aproximasse da nossa prática letiva quotidiana, na sua globalidade, esse método seria o nocional/funcional, na medida em que o princípio orientador de todas as atividades e tarefas propostas, ao longo do ano letivo, foi o desenvolvimento de uma competência comunicativa, cujo objetivo principal foi "o uso da língua falada atual em situações significativas, através do diálogo; em que o domínio da língua se consiga pela aquisição de hábitos linguísticos corretos, por treino intensivo e variado e de dificuldade progressiva relativamente às estruturas da L2" (Mira & Mira, 2002, p.8).

A aproximação ao método nocional/funcional resulta não só da evidencia que a experiência nos demonstrou, ao verificarmos que se trata de uma abordagem metodológica central que traz melhores resultados, mas também, porque os documentos legislativos em vigor vão de encontro, claramente, a este tipo de método, nomeadamente, quando remetem para conceitos como ato de fala e competência comunicativa,.

Não obstante o facto da abordagem nocional/funcional ter um papel de destaque nas nossas aulas, procurámos sempre, como referimos anteriormente, incutir alguma diversidade nas tarefas e nos métodos, adaptando um pouco de cada um, sem seguir nenhum em absoluto, cegamente, porque mais importante do que uma abordagem didática dirigida pelo método, será uma que se centre no aluno e na consolidação efetiva de aprendizagens.

Pensamos que uma das características primordiais do ensino de qualquer língua estrangeira, hoje dia, ou até de qualquer disciplina de outro departamento de saberes, é a interação, tanto entre aluno-professor, como entre aluno-aluno. De facto, o grande objetivo da interação numa aula de Espanhol é permitir que o aluno se expresse nessa língua, para tal, devemos apostar em metodologias ativas, ou seja, aquelas em que o aluno não é um mero sujeito passivo, permitindo e promovendo que este emita a sua opinião sobre diferentes assuntos, se aperceba das suas falhas e melhore a sua capacidade de autocorreção.

Acima de tudo, a interação permite que a situação de aprendizagem se aproxime do uso real da língua, tornando assim, essa aprendizagem mais efetiva. Nesse sentido, devemos, sempre que possível, recorrer a documentos autênticos, uma vez que a competência comunicativa só será verdadeiramente atingida se for trabalhada em contexto real e se evidenciar concordância "com um sistema (complexo) de relações que se estabelecem entre o enunciado, os interlocutores e o mundo" (Mira & Mira, 2002, p.55). Assim, nas aulas que lecionámos, para trabalhar a leitura e interpretação, recorreremos a alguns textos de jornais e revistas, tais como a secção desportiva e cultural do *El País* e artigos da *Hola*. A utilização deste tipo de recurso, foi facilitada pelo facto de personalidades portuguesas terem vindo a ser alvo de algum destaque em publicações jornalísticas espanholas, assim como, figuras de Espanha estão em voga em Portugal, como é o caso dos Príncipes de Espanha ou, presentemente, do cantor Pablo Alborán. Ainda ao nível da leitura e interpretação, foram também usados pequenos contos, como *Hansel y Gretel*, *Rapunzel* e *El ratón del campo y el ratón de la ciudad*; no que concerne a exploração de recursos audiovisuais foram usadas músicas de cantores espanhóis e filmes espanhóis, ou dobrados em língua espanhola, para além de análise de imagens. Através de todas estas fontes, autênticas, ao mesmo tempo que se trabalhavam competências específicas e essenciais ao domínio da língua, conhecia-se algo mais sobre a vida em Espanha e aprofundavam-se elementos da cultura espanhola.

Reconhecemos que ensinar Espanhol não se restringe a desenvolver a capacidade de expressão nessa língua, como em qualquer outra disciplina, também nós, docentes de uma língua estrangeira, deveremos promover a aprendizagem do *ser*. Naturalmente, existem várias estratégias para o fazer e algumas das que pusemos em prática assentaram na elaboração de trabalhos de grupo ou pares, de modo a promover a cooperação e o respeito pelo outro, e atividades de pesquisa na biblioteca, para posterior apresentação de trabalhos, de modo a

promover a autonomia do aluno. Ao professor coube um enfoque numa autorregulação da aprendizagem do aluno, efetivado na função de o guiar na tarefa de aprender a aprender, enquanto o recurso a diálogos sobre diferentes temas, possibilitou a expressão de opiniões individuais e por vezes divergentes, para além de fomentar a participação ativa. Desta forma, estamos perante estratégias que embora se radiquem na função primordial de aprender uma língua estrangeira, possibilitam, também, ao aluno, desenvolver características do âmbito pessoal, relacional e humano, possuindo assim, uma função dupla e complementar.

Para além do referido, outro vetor que nos parece importante é a criatividade, esta "tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes. Supõe-se, quase por definição, que os próprios professores são criativos" (Woods, 1999, p.127), mas como sabemos, nem sempre assim é. No que à nossa prática letiva diz respeito, esta é uma das áreas que poderíamos melhorar, talvez pelo método/métodos de ensino, aos quais fomos expostos, estimularem essa característica muito pouco, um aluno poderia até ser "demasiado criativo" e isso era visto como algo pernicioso. Feita esta análise, também nos parece que embora não sejamos os mais criativos dos docentes, estamos longe de ser os menos criativos.

Deste modo, tentámos colmatar alguma falta de originalidade imaginativa, através da diversidade de estratégias, métodos e até do espaço físico, tanto de aula para aula, como da passagem de um momento de aprendizagem para outro, numa mesma aula. Consubstanciando, procurámos, entre um conjunto de aulas, alternar entre a leitura e a interpretação de textos, diálogos, visionamento e exploração do excerto de um filme, exploração de uma canção, ensino de gramática contextualizado (partindo de um conto em que predominavam verbos no passado para trabalhar o *pretérito indefinido*), e produção de um texto escrito criativo (Anexo I).

Quanto à mudança de espaço físico, há uns tempos atrás, julgávamos que sair do espaço sala de aula, com alguma frequência, para ensinar uma língua estrangeira era difícil. Devido à componente marcadamente comunicativa, considerávamos que tal apenas poderia ocorrer numa atividade estruturada progressivamente, por exemplo, a representação de uma peça, ou através de atividades de intercâmbio com falantes nativos que, por definição, são pouco frequentes.

Estávamos equivocados e essa crença, acabou por ser desmistificada pelos próprios alunos. No ano transato, questionaram-nos se poderiam ter aulas na biblioteca, verificámos a viabilidade e através dessa sugestão, esse passou a ser o espaço primordial para qualquer tipo de

atividade de pesquisa ou preparação de trabalhos para apresentação oral, já que não só a maior parte, senão a totalidade, das bibliotecas escolares possibilitam o uso das tecnologias de informação, para além de livros, dicionários e gramáticas; como também, é possível dessa forma, ao professor, acompanhar melhor o trabalho autónomo do aluno, em vez de direcionar a totalidade ou parte desse trabalho, para uma tarefa pós-aula. Devermos ter em consideração, que lecionar na biblioteca limita a componente de interação oral, até porque esta terá de ser feita aluno a aluno, em vez de o professor se dirigir ao grupo, no entanto, tem muitos benefícios ao nível do desenvolvimento do trabalho autónomo, estruturação e produção próprias. Desde logo, porque os alunos têm um interesse renovado, depois, porque têm ao seu dispor todas as ferramentas necessárias para realizar um bom trabalho e finalmente, porque a nós docentes, é possível incidir mais sobre a estruturação da tarefa a realizar, uma vez que as ferramentas que são benéficas para os alunos são, de igual modo, um recurso útil para nós.

A diversidade parece-nos assim, o princípio orientador mais importante das estratégias de aprendizagem que utilizámos, tal como, o recurso às tecnologias de informação, compreendendo que o mundo mudou e os alunos mudaram com ele, a informação chega de forma rápida e imediata, através da TV e da Internet, ou mesmo através do próprio telefone, no intervalo. Por tudo isso, hoje em dia, um aluno encara o uso de um dicionário clássico como algo estranho e em desuso, mas o uso de um dicionário online é quase intuitivo, com os benefícios que acarreta o facto da pronúncia da palavra poder ser ouvida de imediato, por exemplo. Como salienta Esteve (2009), "desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros materiales con los que discutir la información recibida" (p.23), por vezes, os professores "competem" com estas tecnologias, mas essa competição é fútil porque está condenada à derrota e é desnecessária, porque ao recorrer a estratégias que integrem esses veículos de conhecimento, com os quais os alunos estão habituados a lidar, estaremos a potenciar, em muito, as suas aprendizagens.

Os alunos para os quais desempenhámos funções docentes, durante um ano, foram cerca de 180, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, repartidos por dois níveis: A1 no 7º ano e A2 no 8º ano; sendo que, quatro turmas estavam integradas no 7º ano e três delas no 8º ano do Ensino Básico. Em grande parte dos casos, tratavam-se de alunos que provinham de um meio socioeconómico desfavorecido, assim nos foi sendo caracterizado, a nível contextual, pelos diretores de turma respetivos, nas reuniões antes da abertura do ano letivo e que, como tal, eram

alunos problemáticos. Devemos salientar que estamos em profundo desacordo com este tipo de classificação, em geral, pois "consonante com as diferentes socializações, corporizadas nas atitudes e comportamentos da criança/aluno, a escola constrói desde o início uma expectativa diferenciada para cada um" (Ferreira & Santos, 1994, p.23), algo que poderá influenciar, negativa ou positivamente, a forma como perspectivamos aqueles para quem vamos ensinar. O aspeto anterior parece-nos particularmente erróneo na altura do ano em que foi levado a cabo, quando o professor acabou de chegar à escola e nem teve ainda o primeiro contacto pessoal com os alunos. Assim, consideramos este tipo de caracterização, para além de uma perda de tempo, algo marcadamente pernicioso, pois não só estamos a rotular determinados alunos, como alunos que têm dificuldades em aprender ou que não querem aprender, como também, poderemos entrar no círculo vicioso de uma profecia autorrealizável. Ou seja, poderemos perspetivar determinado aluno ou grupo de alunos como alunos "fracos" e perante essa constatação, mesmo que esses alunos tenham desempenho igual a um aluno considerado "bom", a nossa avaliação não vai ser correspondente e o aluno do contexto favorecido será beneficiado, enquanto o aluno do contexto desfavorecido será prejudicado.

Tal contextualização, faz-nos lembrar o determinismo Queirosiano de finais do século XIX, que ironizava com uma certa mentalidade portuguesa, típica de um pensamento retrogrado que, por vezes, ainda se manifesta. Esta situação, parece-nos ser prejudicial para os alunos e para os professores, podendo até atuar como fator desculpabilizante para os mesmos, caso as aprendizagens não se verifiquem. Inadvertidamente, corremos o risco de aderir a um efeito de Pigmalião, adotando uma visão desfasada do real, pois ao criarem-se expectativas negativas, não será surpresa que essas expectativas passem a corresponder à realidade, uma vez que, "variáveis como a classe social, o poder económico, a etnia, a estrutura familiar e o percurso escolar, favorecem a criação de estereótipos que vão influenciar as interações professor-aluno" (Ferreira & Santos, 1994, p.33). Enquanto docentes, procurámos ignorar estes dados subjetivos, porque como a própria Lei de Bases refere, a educação é igual para todos e como tal, devemos acreditar que todos os alunos podem aprender de igual modo, até porque têm esse direito, na mesma proporção que nós temos o dever de os considerar de igual forma. Caso tais dificuldades vaticinadas se verifiquem, faz parte da nossa tarefa incidir, ainda mais, sobre esses alunos, de modo a que as possam ultrapassar.

Como vimos, o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e complexo, esta dinâmica entre professor e alunos envolve uma simultaneidade e imediatismo de tarefas e comportamentos: questões, correções, feedback, explicações, indisciplina, etc; que fazem com que até o mais bem concebido dos planos, possa necessitar de ajustes quando é posto em prática. O professor deverá ter essa capacidade, a capacidade de rever determinadas tarefas ou atividades, face à informação oral e linguagem corporal que a turma lhe passa. Recorremos a um exemplo, quando trabalhamos com alunos dos níveis iniciais, A1 e A2, e usamos filmes em língua espanhola, não utilizamos unicamente filmes de realizadores espanhóis e, por vezes, recorremos a filmes americanos na sua versão espanhola, porque, em geral, os alunos mais novos acham a maioria dos filmes espanhóis demasiado complexos e com um ritmo de evolução na ação excessivamente lento. Desta forma, consideramos que não é produtivo forçar os alunos a estarem atentos a algo que deveria ser motivacional, mas que, pelo contrário, corre o risco de se tornar ainda mais desmotivante.

Apesar de termos isso em linha de conta, lembramo-nos que, em uma aula do ano transato, projetámos um excerto do filme *La Gran Aventura de Mortadelo y Filemón*, mas verificámos, logo nos primeiros minutos, que os alunos não percebiam a mensagem do filme, talvez por as vozes serem demasiado caracterizadas e estilizadas e por a linguagem recorrer muito a expressões idiomáticas. Ao apercebermo-nos disso, pela falta de interesse visivelmente notória e generalizada, tivemos um comportamento reativo e simplesmente abortamos o visionamento, utilizando uma banda desenhada com as mesmas personagens, para trabalhar a leitura e as expressões idiomáticas. Esse seria o momento seguinte da aula, simplesmente antecipámo-lo. Se uma das características do processo de ensino-aprendizagem é a sua imprevisibilidade, deveremos ter capacidade de reação e, acima de tudo, reconhecer que é errado insistir numa estratégia ou num recurso que não resulta, ou então, apenas estaremos a tornar a nossa prestação, enquanto docentes, mais difícil e tortuosa, e o mesmo acontecerá com a aprendizagem dos alunos, podendo mesmo ocorrer a negação da mesma.

No entanto, mais importantes que os comportamentos reativos são os proactivos, ou seja, aqueles em que se tenta prever situações e adequar estratégias, pois como refere Ferreira e Santos (1994), está demonstrado que "a diferença entre professores mais ou menos eficazes se situa na capacidade de evitar os comportamentos perturbadores do funcionamento das actividades e na capacidade de estruturar as situações de ensino-aprendizagem em função das necessidades de

todos os estudantes" (p.40). Como tal, devemos aprender com aquilo que resulta menos bem e procurar corrigir esses aspetos nas planificações, sem esquecer a importância de ter um "plano B" para quando surgem dificuldades.

Outro fator, muito importante, a considerar no processo multidimensional de ensinar e aprender, é a relação pedagógica, devemos procurar manter uma relação de proximidade com os alunos, ouvi-los, interagir, repreendê-los quando é necessário, respeitá-los e "tratarlos como personas que toman decisiones" (Zabalza & Zabalza, 2012 p.112), de modo a manter uma relação pedagógica favorável. Pressuposto este que, caso não ocorra, diminuirá, em muito, a eficácia do professor e conseqüentemente a sua capacidade de promover aprendizagens, pois um ambiente adverso leva, naturalmente, a uma aversão a aprender. Aí reside um dos problemas da escola, atualmente, o facto desta ser perspectivada, pelos alunos, como um ambiente adverso, adversidade que se manifesta não tanto no espaço escola, como um todo, mas concretamente, no espaço sala de aula. Caberá ao professor, através do conjunto de estratégias e metodologias, sobre as quais temos vindo a explicar e de outras com objetivos semelhantes, amenizar essa situação e possibilitar um contexto pedagógico propício à aprendizagem. O foco do ato de ensinar está em permitir que o aluno aprenda, pois é ele a figura central.

A forma como um docente planifica as aulas que irá lecionar, ao longo do ano, é algo que tem um impacto profundo na forma como essas aulas irão decorrer, não só porque a planificação adequada de conteúdos, estratégias e competências, facilitará a aplicação das mesmas, durante a prática letiva, mas também, porque os alunos se identificam, mesmo que a um nível meramente intuitivo, com o nível de detalhe envolvido na planificação do trabalho letivo. Uma planificação de unidade (a médio prazo) mal estruturada, poderá ser vista pelos alunos como um conjunto avulso de aulas semnexo de causalidade, enquanto um plano de aula (a curto prazo) elaborado de forma apressada, poderá ser percebido pelos alunos como uma aula aborrecida e inconsequente. Por exemplo, ao integrar-se o visionamento de um filme em determinada aula, sem proceder depois à exploração do mesmo, através de algum tipo de tarefa de compreensão e interpretação, irá dar a ideia aos alunos que naquela aula o "professor não se quis cansar". Assim, podemos constatar que o ato de planificar, corretamente, está intrinsecamente ligado a noções de eficácia e competência que transparecem para os alunos, e caso essas noções não se verificarem, poderão ocorrer situações negativas para a aprendizagem.

Foi tendo este facto em conta, que procurámos adequar, dentro daquilo que melhor sabíamos, as planificações a longo, médio e curto prazo, ao nível dos alunos para os quais iríamos lecionar e ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação em língua espanhola, considerando os documentos normativos em vigor, que contêm pressupostos basilares, a partir dos quais essas planificações foram elaboradas.

No que concerne a planificação a longo prazo (Anexo II), vigoram na mesma, primeiramente, competências essenciais, específicas da aprendizagem de uma língua estrangeira, em conformidade com o exposto no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, sendo que em seguida e no mesmo parâmetro, foram integradas as competências gerais que nos pareceram mais pertinentes, com vista a promover a competência global de *aprender a ser*. Deste modo, optámos por não compartimentalizar, em lugar distinto, competências gerais e essenciais, por serem de igual modo aplicáveis e trabalhadas em cada aula e por na prática letiva, quotidiana, se manifestarem em inter-relação. Os conteúdos foram definidos de acordo com os pressupostos do Programa e do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, esquematizados entre conteúdos temáticos e ao nível do funcionamento da língua. Por uma questão de transversalidade e consequente perceção facilitada da sua consecução, a forma como estes foram operacionalizados evidencia-se através dos indicadores e experiências de aprendizagem, que aqui surgem integrados no mesmo âmbito, por se tratar de uma planificação geral, encontrando-se divididos em vetores separados nas planificações a médio e curto prazo. Procurou-se contemplar e utilizar todos os recursos didáticos que a escola tinha ao seu dispor e no que concerne a avaliação tiveram-se em conta os critérios gerais e específicos da disciplina.

Ao planificar para o ano letivo ao qual este relatório se reporta, tivemos sempre a preocupação de desenvolver e propiciar um contexto comunicativo. As competências visadas, desde o plano mais geral, ao mais específico, incidiram sobre esse aspeto, ao procurar trabalhar e desenvolver a compreensão, a interação e a produção de linguagem oral e escrita, em Espanhol. Em simultâneo, pela natureza inerente dessas competências, o aluno teve um papel muito ativo no desenrolar das aulas, pois a maior parte das tarefas a pôr em prática seriam de realização impossível, face a alunos passivos.

No entanto, não basta planificar tendo em conta competências, pois se a sua operacionalização for inconsequente, estas não serão verdadeiramente trabalhadas e a aprendizagem não se verificará. Assim, ao longo do ano e ao longo da Unidade 4 (Anexo III),

procurámos pôr em prática estratégias e desenvolver atividades que trabalhassem, verdadeiramente, o uso da língua, ao permitirem o exercício das quatro *skills* da linguagem: ouvir, falar, ler, escrever. Algo que foi efetivado através de tarefas como, exploração de imagens, leitura e interpretação de textos, exploração de vídeos, exercícios de compreensão oral e diálogos sobre diferentes temáticas, sendo que o denominador comum a estas atividades foi, naturalmente, a comunicação e a interação.

Algo que considerámos ao planificar, aquando da incidência sobre aspetos do funcionamento da língua, e em particular, do uso de verbos e tempos verbais, foi que essa aprendizagem fosse contextualizada, tendo em conta princípios da gramática comunicativa, entendida como "la descripción de las unidades tradicionales de análisis lingüístico (artículos, modos y tiempos verbales, preposiciones, pronombres, etc.) bajo la perspectiva de la comunicación" (Villarino, 2004, p.775). Desse modo, trabalhámos, por exemplo, o verbo *gustar* e o seu uso particular, dentro da Unidade que contemplou a expressão de agrado e desagrado, recorrendo ainda, ao uso de um meio audio-oral em que predomina, de forma recorrente, o uso do verbo cuja compreensão pretendíamos que fosse alcançada (Anexo IV).

Planificámos ainda, tendo em conta várias atividades de leitura, interpretação e produção escrita, acreditamos, que tal como refere García (2007) devemos "aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo" (p.5). Deste modo, referimos como exemplo, a utilização de um excerto de um conto original dos irmãos Grimm e conseqüente interpretação, como ponto de partida para o visionamento de uma adaptação cinematográfica moderna desse mesmo conto, assim como, para a produção de um texto criativo e apresentação oral de uma versão alternativa dessa história clássica, por parte dos alunos (Anexo V). As tarefas a realizar, foram organizadas tendo em conta diferentes níveis de proficiência, existindo uma progressão na dificuldade e nas competências a trabalhar, sendo que, todas as atividades de "postvisionado" foram, efetivamente, realizadas após o visionamento e não em simultâneo, pois como refere Nunez (2012) num estudo sobre a compreensão audiovisual, "efectuar la actividad y ver el video simultáneamente genera un conflicto de atención" (p.10).

A atividade referida, foi integrada na Unidade 5, do nível A2, na qual se incidiu sobre aspetos das relações pessoais entre os jovens e sobre como reportar algo no passado, tendo-se já

remetido para a mesma no anexo anterior. Assim, tirámos partido do facto de se lecionar numa segunda-feira em que era também dia de S. Valentim, para integrar esta atividade na temática que iria ser desenvolvida e na prática letiva do dia.

Ao desenvolvermos o nosso trabalho, numa dada escola, devemos conhecer, além dos documentos normativos, o Projeto Educativo que essa escola procura implementar. Na época, o Projeto Educativo da Escola Básica Santa Clara tinha como grandes objetivos, em traços gerais, diminuir o insucesso, educar na aquisição de métodos de trabalho e promover o desenvolvimento integral das capacidades do aluno. Tais princípios foram ao encontro do trabalho que procurámos realizar, dia a dia. Desse modo, na condução das aulas, pretendeu-se que o aluno, para além de trabalhar competências da língua espanhola, manifestasse um desenvolvimento do ponto de vista social, cultural e intelectual. Consequentemente, ao facilitarmos um ambiente em que existiam regras, mas em que predominava a livre expressão, tentámos desenvolver o trabalho autónomo, através do qual o "alumno desempeña un papel activo e investiga con la guía de su profesor; se convierte en un joven indagador, pensador, crítico y reflexivo" (Caballero, 2010, p.61), e desta forma, aprende, verdadeiramente, a aprender.

Acreditamos que o trabalho autónomo é muito importante, tal como Zabalza e Zabalza (2012) referem, torna-se difícil que os nossos alunos "den sentido a cosas que solamente escuchan (en clases magistrales) o leen (en sus manuales). La probabilidad de que el aprendizaje resulte efectivo va incrementándose a medida que la intervención directa del propio estudiante es mayor" (p.89). Tendo em conta essa perspetiva e no âmbito de atividades que permitissem trabalhar, de forma precisa, a expressão escrita e a expressão oral; introduzimos, em primeiro lugar, algumas noções basilares sobre cultura Espanhola e figuras atuais de Espanha, como, Rafael Nadal, Joaquín Cortéz ou figuras incontornáveis, casos de Picasso, Dalí ou Gaudí. Em seguida, esses aspetos introdutórios foram complementados com aulas de pesquisa orientada e preparação de pequenos textos na biblioteca. Realizadas essas tarefas prévias, cada aluno escolheu um tema livre de cultura espanhola, para trabalhar e apresentar na sala de aula, podendo recorrer a todos os recursos que a escola tinha ao seu dispor, dicionários, computador, projetor, entre outros. Cada aluno preparou e apresentou, dois trabalhos deste tipo, por Período.

Tarefas assim concebidas, realizadas individualmente e autonomamente, dentro de parâmetros livres, pois a única obrigatoriedade assentava sobre o tema estar relacionado com Espanha, foram muito compensadoras. Por um lado, porque estimularam métodos de trabalho

nos alunos, que tendem a estar cada vez mais em desuso, especialmente em alunos mais jovens, como foi o caso; e por outro lado, porque foi muito benéfico para as suas aprendizagens, tanto a nível linguístico, como cultural. Foram apresentados trabalhos sobre temas diversos (Enrique Iglesias, *El Flamenco*, David Bisbal, entre outros) com maior ou menor dificuldade de expressão linguística, mas acima de tudo, registou-se o esforço dos alunos em expressarem-se, o melhor possível, em língua espanhola, ao apresentarem algo que era do seu interesse. Uma tarefa assim concebida, permitiu um enriquecimento cultural mútuo, ao qual o professor não foi imune, pois, até então, desconhecia quem era a atleta Gemma Mengual, por exemplo. Fazemos assim, um balanço muito positivo deste tipo de estratégia.

Ao propor e desenvolver tarefas educativas, cabe ao professor o papel de guiar o aluno, aula a aula, no domínio de uma área de saber específico e no âmbito de uma melhor compreensão do mundo, "la educación debe proporcionar las cartas náuticas en un mundo complejo y en permanente agitación, al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él y el ansia para detenerse, anticipar y valorar rutas a seguir" (García, 2010, p.31). Devemos reconhecer, que seguir estes princípios orientadores é importante, mas nenhuma aula será propícia a que os alunos desenvolvam aprendizagens, se o ambiente que se manifestar na sala de aula ou espaço educativo, não for benéfico para que os alunos possam aprender.

Ao utilizar o termo benéfico, convém esclarecer, que não nos referimos a um contexto desregrado, nem a um professor demasiado benevolente, a ponto de não se aperceber que está ser demasiado permissivo, prejudicando assim, tanto ou mais, as aprendizagens dos alunos, do que ao procurar implementar um ambiente repressivo. No nosso entendimento, um ambiente propício a ensinar e aprender, reside sobretudo no saber controlar e perspetivar diferentes momentos de aprendizagem durante uma aula, antecipando reações e correspondendo em concordância. Sem esquecer que, acima de tudo, dever-se-á respeitar a liberdade do aluno em expressar-se e emitir a sua opinião, encarando-o como aquilo que ele é, um indivíduo em período de crescimento e formação, pessoal e intelectual.

Diferentes momentos de aprendizagem, levam a alterações, menores ou maiores, do ambiente de trabalho, por exemplo, um trabalho de grupo é algo em que existe um maior nível de ruído devido à necessária discussão de ideias, *un juego de rol* ou execução de um diálogo, é algo que poderá provocar uma alteração na disposição espacial dos alunos, enquanto no extremo oposto, o visionamento de um vídeo ou audição de uma canção requerem silêncio e atenção.

Deste modo, situações distintas tiveram lugar, ao longo do ano, de aula para aula e de momento para momento, trabalhou-se individualmente, em pares, em grupos, promoveu-se a produção escrita, leitura, apresentações orais, pesquisa, diálogos; todo um conjunto de situações que dependeram da tarefa proposta e perante as quais, coube ao professor, certificar que o ambiente se mantinha positivo.

Face a tudo isto, nem sempre foi fácil assegurar que esse ambiente se mantinha propício à aprendizagem. Estamos perante jovens e devemos compreender que ao permitir e promover um contexto baseado na interação e livre expressão, será mais difícil manter o equilíbrio entre o que é permitido e o que não o é. Cabe assim, ao professor, como nos coube a nós, a tarefa incansável de estar atento a comportamentos menos corretos, atuar no sentido de os corrigir, assegurar-se que as tarefas propostas são realizadas com empenho, possuir flexibilidade suficiente para entender as reações dos alunos e rigidez adequada para sancionar ações prejudiciais, quando é necessário. Perante tais variáveis, duas características parecem-nos indispensáveis: adaptabilidade e correção, seria assim que caracterizaríamos a nossa função, enquanto docentes, ao gerir o ambiente de trabalho.

Parte fulcral de um ambiente de trabalho positivo foi, naturalmente, o conseguir manter uma relação pedagógica positiva, ou seja, interagir de forma favorável com o grupo/turma, mantendo uma relação saudável com os alunos, através da qual consideramos que estes reconheceram rigor no trabalho proposto, ao mesmo tempo que se sentiam confortáveis para esclarecer dúvidas, emitir pontos de vista e exercitar corretamente as competências a desenvolver, mesmo aquando momentos de maior exposição, como diálogos ou apresentações orais. Tudo isto, num contexto de comunicação didática, em que o aluno foi o alfa e o ómega do processo.

Na primeira aula, procedeu-se à apresentação e foi feito o primeiro contacto com os alunos, em Espanhol, desde logo, mesmo no nível A1. Em virtude de sermos portugueses e de por esse facto, disfrutarmos de uma proximidade linguística, é possível comunicar em língua estrangeira de imediato, sendo um primeiro momento para esclarecimento de vocabulário, despertar de curiosidade, reforço de interesse e até para a clarificação de algumas assunções erróneas: que o Espanhol é muito difícil ou muito fácil, muito semelhante ou muito diferente, dependendo de quem as interpreta.

Para além do contacto inicial com a língua-alvo, foram apresentados aos alunos os critérios de avaliação, assim como, as unidades que iram ser contempladas, conteúdos, competências e algumas das atividades que seriam desenvolvidas. Sugeriu-se ainda aos alunos, que tecessem considerações sobre o apresentado e estes assim fizeram, algumas pertinentes, como relativamente ao peso dos testes escritos face às provas orais e outras menos, como: "para falar Espanhol não é preciso saber verbos". A apresentação à turma e clarificação de como está previsto que decorram as aulas, ao longo do ano, foi e é, em geral, muito bem recebida pelos alunos e até pelos pais, os últimos porque gostam de saber os critérios mediante os quais o aluno será avaliado, enquanto os primeiros acham pertinente conhecer como as aulas se irão desenvolver e opinar sobre isso, sentindo assim, que têm um papel mais central e ativo no processo de ensino-aprendizagem, como, de facto, se procurou que tivessem.

Posteriormente, na prática letiva quotidiana, as aulas decorreram conforme o previsto, não estando, ainda assim, imunes a sobressaltos ocasionais que foram sendo corrigidos. Em geral, todas as aulas se iniciavam com um pequeno diálogo com os alunos, sobre assuntos contextuais, sobre acontecimentos do dia anterior em Portugal, notícias de Espanha, acontecimentos da escola ou vivências situacionais periódicas, introduzidas por perguntas do género: *¿Cómo te ha ido hoy?* ou *¿Qué tal el fin de semana?*, por exemplo. Esta interação ou preparação psicológica inicial é importante, porque atua como fator de descompressão, ao mesmo tempo que funciona, também, como preâmbulo às atividades a desenvolver. Assim, seguiram-se atividades diversas, delineadas nas planificações correspondentes e cujo objetivo último foi sempre, trabalhar os quatro *skills* da linguagem, no âmbito do desenvolvimento de uma competência comunicativa. Ressalve-se, que embora se escrevesse o número de lição e data no início de cada aula, o sumário seria escrito e elaborado, em conjunto com os alunos, apenas no final da mesma, pois trata-se de

um segmento discursivo, em linguagem verbal escrita, que se elabora, em contexto de ensino-aprendizagem, para, após a realização de uma síntese final da aula, se fazer registo sintético e estruturado daquilo que nela se realizou, respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais. (Mira & Silva, 2007, p.297)

De facto, ao redigir-se o sumário no final da aula, este não fica reduzido, apenas, à sua função clássica de síntese mas, com importância ainda maior, será mais um momento de

aprendizagem em que os alunos trabalham competências específicas e transversais do uso da língua, evitando também, desta forma, quebrar o interesse que o desvendar imediato de toda a estrutura da aula, no seu início, poderá ocasionar.

Existiram aulas e/ou momentos de aprendizagem, em que se procedeu a uma abordagem mais clássica, com recurso a fichas de trabalho, através das quais se deu azo a atividades de leitura e interpretação (Anexo VI), focando também aspetos culturais; ou descrição de imagens e uso lexical contextualizado (Anexo VII), por exemplo. Outras aulas houve, em que se utilizaram suportes diferentes e mais dinâmicos, por exemplo, nos trinta minutos finais de um tempo letivo, uma semana após a atividade de intercâmbio supramencionada, resolvemos propor aos alunos uma deslocação à biblioteca para contactarem com alguns dos seus colegas espanhóis, através do *Facebook*. Por este meio, ao colocarem *posts* em língua espanhola, ou comunicarem diretamente, através do *chat*, com falantes nativos, os alunos trabalharam competências importantes do uso da língua e até da interação social. Embora reconheçamos que ainda existe um vazio sobre como utilizar este tipo de recursos na aprendizagem de uma LE, parece-nos que têm um grande potencial para os alunos, face ao tempo que estes "atesoran en la interacción en redes sociales, incluirlas en su aprendizaje beneficia en grado sumo su productividad y motivación" (Sampedro y Muñoz, 2012, p.2), trata-se por isso, de uma área sobre a qual pretendemos aprofundar conhecimentos. Um outro recurso, no qual acreditamos bastante, embora não seja inovador, é o cinema, como refere Manzanera (2009),

centrándonos en el punto de vista de adquisición de segundas lenguas, el cine nos brinda la posibilidad de poner a prueba nuestras habilidades orales, especialmente las de *comprensión*, nos da un contexto de uso de *vocabulario* y nos hace de puente entre el aprendizaje de la lengua y la *cultura* que la representa. (p.231)

Anteriormente, abordámos já a forma como se operacionalizou o visionamento do filme *Enredados*, no entanto, não se tratou da única aula em que recorreremos ao cinema e incidiremos, em seguida, sobre outro exemplo. Deste modo, durante a época natalícia, pareceu-nos pertinente recorrer a uma curta metragem do cinema espanhol, relativamente conhecida: *Una Feliz Navidad*, com o objetivo de complementar o tratamento dos costumes e tradições natalícias em Espanha (Anexo VIII). Por esta via, foram trabalhadas competências no âmbito da compreensão e expressão oral, leitura e produção oral e escrita, os alunos ficaram a conhecer ou relembrou os costumes da quadra natalícia no país vizinho e opinaram sobre uma curta-metragem de humor

negro, que refletiu, também, um pouco daquilo que é a cultura cinematográfica Espanhola. Os diferentes momentos de aprendizagem ocorreram de acordo com o previsto, e devido ao facto de a curta-metragem ser, essencialmente, uma sátira irónica aos costumes do Natal, deu azo a que várias e diferentes opiniões fossem manifestadas. A relativa controvérsia tinha sido prevista, daí a inclusão do exercício 2, que visava, essencialmente, a expressão de uma opinião pessoal e análise da temática do filme.

Realizar este tipo de atividade, com um público alvo entre os 14-15 anos, tinha o seu risco, pela complexidade de recursos mentais e pessoais, para além de linguísticos, que teriam de ter ao seu dispor. Ainda assim, seguimos em frente, porque acreditamos que apenas é possível que os alunos atinjam um nível de proficiência elevado, se a abordagem prática for exigente, para além disso, se maiores dificuldades surgissem, contribuiríamos no sentido de as atenuar. No entanto, foi com agrado que verificámos que os alunos compreenderam a temática do filme e com maior ou menor dificuldade, com o apoio de dicionários, conseguiram resolver com sucesso a ficha de compreensão audiovisual. Surgiram contos curiosos, sobre o desenrolar hipotético da história que tinham visto, a maior parte com um final feliz, outros com um final trágico e um aluno partilhou, também, que tinha visto um filme americano, recente (na época), que era muito semelhante. Globalmente, pensamos que foi uma experiência de aprendizagem positiva, ao desenvolverem-se atributos do domínio linguístico, em conjunto com uma partilha de opiniões e diferentes visões do mundo, entre alunos e professor, num ambiente imersivo de língua e cultura Espanhola.

Ainda assim, tendo em conta que conduzimos este conjunto de atividades com três turmas diferentes, reconhecemos que, com determinados alunos de cada turma e com maior ênfase numa dessas turmas, em particular, os objetivos propostos foram mais difíceis de alcançar. Por isso mesmo, aquando da realização de uma atividade de tipo semelhante, cerca de um mês e meio depois, procedeu-se a uma simplificação ligeira, do recurso cinematográfico utilizado e da ficha de compreensão audiovisual, como é possível verificar no anexo v, para o qual já remetemos anteriormente.

Salientamos, que embora os dois guiões de visionamento, que aqui apresentamos, com respetiva ficha de compreensão, apenas foquem o bloco de noventa minutos em que se iria, efetivamente, visionar o vídeo/filme, a tarefa final de comunicação à turma dos textos realizados, embora iniciada ainda no decurso dessa aula, acabou por ser concluída na aula seguinte.

Defendemos que a gestão precisa do tempo é relevante e, por isso mesmo, estruturámos as aulas tendo em conta o tempo aproximado de cada momento: entrada na sala, preparação psicológica e pedagógica, conteúdos focados, tarefas a realizar e súmula final através do sumário. No entanto, apesar do esforço em planificar e gerir o tempo de aula, de forma exata, a prática letiva "carateriza-se pela multidimensionalidade, a simultaneidade, a imediatez, a imprevisibilidade, a singularidade e carácter avaliativo das atividades" (Ferrer cit. Martín, 2002, p.98). Assim sendo, por vezes, os planos a curto prazo estenderam-se por mais de uma aula, uma vez que o tempo disposto foi sempre sendo alvo de reformulações, face às necessidades dos alunos e capacidades evidenciadas.

De facto, uma das razões pelas quais o cinema não é mais vezes utilizado, radica na gestão do tempo, porque relativamente às diferentes atividades, interdependentes, de *previsionado*, *visionado* e *postvisionado*, a única que tem o tempo perfeitamente delimitado é o *visionado*, por razões óbvias, sendo que as restantes, assentando, neste caso, na expressão de opiniões, diálogos e produção própria, têm tendência a prolongar-se e a variar de aluno para aluno. Para além disso, há que também ter em conta, o tempo despendido na preparação das atividades a desenvolver, pois "otro de los inconvenientes de llevar cine al aula, es el tiempo que ha de dedicar el profesor para preparar, seleccionar, organizar y adaptar actividades a su grupo" (Manzanera, 2009, p.229). Não obstante, pensamos que os benefícios superam as dificuldades, pois trata-se de uma atividade interessante, agrada à maior parte dos alunos, diminui em muito a aversão contextual ao ambiente: sala de aula; permite trabalhar um grande número de competências e finalmente, possibilita uma apreensão de conteúdos linguísticos por indução, contribuindo assim, para uma maior consolidação dos mesmos, "aprovechando la enorme fuerza de penetración de los materiales audiovisuales" (Esteve, 2009, p.23).

Durante a realização das diversas atividades propostas, ao longo do ano, a figura do professor assentou sempre na sua mobilidade. Assim, por opção nossa e por necessidade dos alunos, deslocávamo-nos pela sala esclarecendo dúvidas, observando que alunos tinham maiores dificuldades e em que aspetos, estando atentos, também, ao comportamento individual, não sendo tolerada qualquer tipo de agressão, física ou verbal. Por vezes, foi necessário incidir sobre a gestão do espaço, nomeadamente ao colocar as mesas em U, aquando da apresentação de trabalhos orais, de modo a promover a atenção, proximidade e interação, entre quem envia a mensagem e quem a apreende. No início de cada aula, como preparação pedagógica, professor e

alunos, em conjunto, reviam os temas abordados e conteúdos trabalhados na aula anterior, através de uma atividade de *repaso*, que funcionava como ponte entre o que já tinha sido abordado e o que iria ser tratado, para que temáticas anteriores não caíssem no esquecimento e novas aprendizagens se pudessem formar a partir de áreas previamente focadas.

Ao observar que determinados alunos evidenciavam maiores dificuldades que outros, uma das estratégias utilizadas foi juntar um aluno com um nível de proficiência baixo, a outro que, pelo contrário, evidenciava um domínio elevado da língua. Assim, optámos por juntar alunos de níveis de desempenho inverso, em vez de os agruparmos por nível de desempenho idêntico. Fomos ao encontro dessa opção, porque muitos dos problemas desses alunos, radicavam numa atenção diminuta e hábitos de trabalho inexistentes ou reduzidos. Desta forma, o facto de os alunos já não terem a seu lado alguém que os suportava em atividades divergentes à participação e ao trabalho na sala de aula, mas sim o seu inverso, fez com que esses alunos demonstrassem um empenho renovado. Para além disso, quando necessitassem de esclarecimentos menores, o próprio colega poderia funcionar como suporte. Salientamos ainda que o empenho renovado, referido acima, se deveu, em parte, à insistência com a participação oral e maior atenção ao trabalho realizado que o professor dedicou a estes alunos, com o objetivo, em grande medida conseguido, de que estes entendessem a importância da aprendizagem e desenvolvessem o domínio da língua.

Com efeito, numa aula de língua estrangeira a importância da participação ativa é essencial, por razões que temos vindo a tratar, no entanto, o nível de participação varia muito em função do tema e verificamos que muitos dos temas tratados no manual escolar, ou a forma como eram tratados, não era agradável para os alunos, parecia-lhes trivial, distanciado e formalizado, embora estes documentos tivessem sido pensados para ser precisamente o contrário. Ainda assim, é natural que tal aconteça, porque os alunos, ao longo da sua escolaridade, foram muito expostos a manuais e a textos tópicos de informação temática. Por isso mesmo, preferimos utilizar documentos autênticos que fossem de encontro aos seus interesses, tais como, uma página web do *El Corte Inglés*, para trabalhar a unidade temática que focava as *tiendas* e *ir de compras*; uma receita em vídeo para trabalhar a alimentação; notícias sobre o Real Madrid e futebol, para focar as atividades de tempo livre e desportos; uma notícia sobre a Penélope Cruz, para abordar o cinema espanhol, entre outros. Apesar disso, pensamos que o manual, adotado por cada escola, pode ser um recurso útil, ao servir como base de fácil acesso para o esclarecimento

de alguns conteúdos e também, porque hoje em dia, a maior parte dos manuais oferece já, como complemento, uma grande variedade de suportes dinâmicos e atividades interativas.

Ao longo do ano letivo, tivemos, naturalmente, de lidar com problemas de indisciplina, por diferentes motivos, na maior parte dos casos, apenas face a uma manifestação natural da necessidade de rebeldia característica do adolescente. Assim, sempre que nos deparámos com problemas desse tipo, encarámo-los como "oportunidades de transformación, creando alternativas de solución pacífica y equitativa, en aras de mejorar la convivencia en el centro educativo" (Torrego, 2001, p.37), compreendendo que quando estamos perante uma situação adversa, o extremar de posições deve ser a última ação a tomar. Como tal, pretendemos sempre ouvir o que o aluno tinha a dizer quando problemas de comportamento ocorreram e o conflito surgiu, perspetivando o papel do outro e entendendo a sua posição. Desta forma, nunca interpretámos a indisciplina como um ataque pessoal, procurando dialogar com o aluno e resolver o problema através da integração e estimulação.

Pensamos que a melhor maneira de lidar com os problemas de indisciplina é preveni-los, já que "a investigação tem demonstrado que uma boa organização e gestão da aula (*management*) está intimamente ligada ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição dos desvios à norma" (Amado, 2001, cit. Freiberg et al., 1995, p.84). Deste modo, além das estratégias de gestão do espaço que abordámos previamente, uma das grandes medidas que parece resultar, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de competências do domínio linguístico, será manter o aluno ativo, envolto em diferentes atividades e tarefas, pois como refere Amado (2001), "a comunicação pedagógica orienta as percepções dos alunos sobre o que foi dito ou mostrado, estimula o desenvolvimento das competências linguísticas, desafia as capacidades de aprendizagem, define a relação entre os comunicantes e exprime processos de controlo de comportamento" (p.86). Por isso mesmo, no ano transato, ao terem sido propostas atividades de âmbito diverso que envolviam a participação dos alunos, e ao incidir-se mais sobre os alunos com maiores dificuldades, algo que coincidia, também, com aqueles que mais problemas de indisciplina revelavam, os problemas a nível disciplinar passaram a ser raros. Pensamos que tal diminuição de ocorrências de indisciplina, se deveu ao facto de os alunos passarem a considerar o comportamento menos adequado a Espanhol, como algo que não lhes trazia benefícios. Afinal, ouvia-se musica, via-se filmes, nem sequer existia o fator de repetição do espaço, já que pelo menos uma vez por mês, existiria uma aula na biblioteca. Sendo

assim, ser sancionado numa aula deste tipo poderia ocorrer, mas não era algo que, verdadeiramente, lhes agradasse.

A escola em que levámos a cabo a prática letiva, que este relatório espelha, era antiga e adaptada, pois tratava-se de um antigo convento. Por conseguinte, as condições espaciais nas salas de aula não eram as melhores, nem as mais modernas, assim como, a configuração do espaço escola em si mesmo, que chegava a ser arquitetonicamente claustrofóbico e adverso à coexistência de alunos dos 10 aos 18 anos, pois a escola integrava cursos CEF e PIEF, para além de alunos do ensino regular. Apesar destes pontos, menos favoráveis, cada sala de aula tinha um computador e, para além do costumário quadro e giz, cada sala dispunha, também, de um projetor de vídeo, e existia uma biblioteca escolar que estava bem equipada. Portanto, pensamos que a escola, no seu global, tinha todas as condições necessárias para o desempenho, o mais correto possível, da atividade docente, permitindo-nos desempenhar funções letivas de forma adequada.

4. - Avaliação das aprendizagens dos alunos

Avaliar é, em simultâneo, um dos processos mais ingratos e mais importantes da atividade docente, pois não é uma tarefa fácil "medir", com exatidão, aquilo que o aluno demonstra saber, ou delimitar, de forma precisa e inequívoca, o seu nível de proficiência, tendo em conta os diversos vetores linguísticos e humanos que enquanto "avaliadores", teremos de ter em conta.

A avaliação é uma prática quotidiana e permanente da atividade letiva, uma vez que decorre ao longo do ano e em todas as aulas, nas suas diferentes modalidades; e para além de quantificar de uma forma qualitativa o desempenho do aluno, é também, um meio que devemos utilizar para proceder a reformulações, adaptar estratégias e selecionar recursos, face às capacidades que os alunos demonstram. Assim sendo, procedemos, no início de cada ano, Período e Unidade a uma modalidade de avaliação diagnóstica (Anexo IX), que permitisse verificar a consolidação das competências trabalhadas anteriormente, reformular metodologias, caso necessário, e (re)incidir sobre aspetos em falta. Realizar este tipo de avaliação diagnóstica permitiu, também, adequar tarefas específicas face a diferentes níveis de proficiência, já que para o aluno consolidar aprendizagens, é necessária "uma situação na qual se sinta em segurança, face

a uma tarefa que tenha suficientemente sentido para o mobilizar, que esteja ao seu alcance, que lhe permita progredir (Perrenoud, 2002, p.118). Deste modo, ao detetarmos que grande parte da turma errava determinado conteúdo ou recorria de forma insuficiente a determinada competência, essa área de carência seria, de imediato, revista e trabalhada pela turma, no seu todo. Pelo contrário, caso se tratasse de uma insuficiência restrita a um grupo pequeno de alunos, procurava-se corresponder à mesma, no sentido de a suprir, através de um esclarecimento no final da aula, através das atividades de apoio educativo extra-aula, e/ou através de materiais de consolidação e tarefas posteriores.

A pedagogia diferenciada tem, verdadeiramente, uma importância vital no tipo de ensino em que acreditamos, no qual o aluno se encontra no centro e até mais importante do que uma focalização em como se ensina, será relevante perspetivar de que forma se aprende. Portanto, estamos perante um processo que, invariavelmente, estará dependente dos traços pessoais e cognitivos de cada aluno. Assim sendo, como referimos, esforçamo-nos por adequar estratégias e tarefas em função de dificuldades específicas, mas é importante salientar, que este tipo de ensino se transforma, cada vez mais, em algo utópico, porque face a medidas educativas recentes, um número cada vez menor de professores depara-se com um número cada vez maior de alunos e funções laborais, realidade pela qual "não se pode pedir aos docentes para diferenciar muito a sua pedagogia num sistema, no qual a organização do trabalho não foi concebida nessa perspetiva" (Perrenoud, 2002, cit. Perrenoud, 1999). Trata-se de uma situação que não devemos esconder e que devemos tentar mudar, não pelo benefício da profissão docente em si mesma ou pelo número de horas letivas atribuídas, mas pelo bem do ensino em Portugal, uma vez que, "if teachers did not question the goals, values and assumptions that guided their work and did not examine the context in which they taught, then they were not engaged in good reflective teaching" (Zeichner & Liston, 1996, p.77).

Além de permitir uma pedagogia diferenciada que não se radicasse em conceitos abstratos, mas que derivasse de necessidades constatadas, a avaliação diagnóstica possibilitou, também, a identificação de erros específicos, ao nível lexical e funcional. Não defendemos que os erros devam ser esquecidos, sancionados ou postos de lado, como se nunca tivessem ocorrido, "son inevitables, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo, es decir conlleva la formulación de hipótesis y la comprobación o refutación de las mismas, y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a efecto" (Gargallo, 2004, p.394). O erro é assim,

tanto um processo, como um momento de aprendizagem, devemos partir do mesmo para a uma clarificação da razão pela qual ocorre e de qual o mecanismo/mecanismos a ativar, para permitir a sua correção. Ao identificar e agir sobre erros específicos de cada aluno, evita-se que esses erros se repitam e consolida-se a aprendizagem.

Roldão (2003) afirma que "uma das objeções que emergem quando se levanta a questão das competências como referencial de ensino, aparece em torno da alegada dificuldade em articular tal orientação com a existência e necessidade da avaliação dos alunos" (p.69). Embora reconheçamos que tal dificuldade possa existir, no caso do Espanhol e se levarmos a cabo a perspectiva de ensino que temos vindo a tratar, o docente verá essa função facilitada, na medida em que se a avaliação, nas suas diferentes modalidades, for feita numa base diária e tendo em conta uma abordagem prática e comunicativa, escrita e oral, é simples verificar e avaliar o recurso a competências essenciais da língua, evidenciadas no seu uso quotidiano. Desta forma, "ensinar para desenvolver competências *não reduz*, antes *aumenta*, a necessidade de domínio consistente de conteúdos" (Roldão, 2003, p.69), portanto, na prática letiva que fomos desempenhando, qualquer tipo de instrumento ou estratégia utilizado: leitura de textos, comentário de imagens, diálogos, exercícios de compreensão e produção escrita, exercícios de compreensão e produção oral, entre outros, teve funções de elemento de avaliação, ao mesmo tempo que cumpria o objetivo de trabalhar competências específicas do Espanhol.

De acordo com os pressupostos que temos vindo a abordar, a avaliação teve, necessariamente, um carácter contínuo, para além disso, o grande enfoque centrou-se num tipo de avaliação formativo, cujo grande objetivo, mais do que quantificar, foi proceder a correções e adequações ao nível de métodos e estratégias, ao verificar-se a consolidação, proveitosa ou deficitária, das aprendizagens.

Recorreu-se, também, à avaliação direta e indireta, tendo ambas assentado em dados que o professor recolheu através da observação. Relativamente à modalidade direta, exemplos do uso da mesma foram o recurso a uma ficha de registo, dividida em critérios de proficiência e destinada à avaliação da oralidade (Anexo X); ou o recurso a uma ficha de observação do comportamento e postura global do aluno na sala de aula, face às diferentes atividades propostas (Anexo XI). Quanto à avaliação por observação indireta, fez-se uso da mesma, aquando da correção de um exercício de interpretação textual, por exemplo. No que concerne a avaliação da compreensão oral utilizaram-se fichas de compreensão baseadas em canções espanholas e com

exercícios do tipo: *rellenar huecos*; para além disso, tivemos, como suporte, bibliografia de cariz prático destinada a esse efeito, como foi o caso de *Comprensión Oral* de M. Pérez-Andujar. Ainda no âmbito da avaliação da expressão e compreensão oral, foram sempre tidos em conta critérios linguísticos, tais como o nível de vocabulário e o domínio intuitivo de regras de funcionamento da língua, mas ponderámos, também, a forma como determinada temática era apresentada, tudo isso, tendo em conta o nível de língua no qual o aluno se encontrava inserido, pois como refere Martínez (2004) "para que una prueba se considere válida, deberá proporcionar muestras de lengua hablada que reflejen la capacidad del aprendiz para producir lengua propia, correcta y adecuada a su nivel" (p.984).

A avaliação sumativa teve a sua expressão em duas provas escritas, por Período, em que um maior número de conteúdos foi focado e maior peso lhe foi atribuído, distinguindo-se, nestes dois traços, das atividades de avaliação formativa, cujo o carácter foi sistemático e direcionado para um determinado conjunto restrito de conteúdos ou unidade temática. Apesar desse facto, no nosso entender, toda a avaliação tem uma função formativa, pois até um teste sumativo adquire esse valor, aquando da posterior correção de erros e esclarecimentos de dúvidas.

Perante tudo isto, os alunos tiveram a oportunidade de expressar o seu ponto de vista e fazer um balanço sobre a sua aprendizagem, através dos momentos de autoavaliação, que normalmente tiveram lugar no final de cada Período, recorrendo-se a uma ficha pensada para esse efeito (Anexo XII), mas que foram, também, sendo realizados ao longo do ano, sempre que foi necessário ao aluno repensar a sua atitude, estratégias de estudo e métodos de trabalho.

Finalmente, os dados recolhidos através de cada instrumento e de cada modalidade foram ponderados e considerados na grelha final de avaliação (5) (Anexo XIII). Todas as atividades de avaliação realizadas, tiveram como objetivo eliminar a subjetividade, o mais possível, proceder a readequações ao nível de estratégias e competências, a necessitarem de maior ou menor reforço, e procuraram espelhar, corretamente, o desempenho de cada aluno.

5. - Análise da prática de ensino

Ao refletir sobre o trabalho realizado, apercebemo-nos daquilo que fizemos bem e daquilo que fizemos menos bem, de aspetos que tiveram um aproveitamento e retorno positivo e,

5) Trata-se de um documento em formato Excel e pensado para operacionalização digital, conseqüentemente, a versão em anexo é apenas representativa e encontra-se escalada a 1/2.

como tal, deverão ser repetidos e de outros que, pelo contrário, foram alvo de um menor aproveitamento e deverão ser evitados. Da mesma forma, o diálogo com colegas de profissão foi um momento para comparar estratégias e metodologias, ao permitir relatar experiências e comparar abordagens. Portanto, enquanto os alunos estarão perante competências a desenvolver no âmbito do Espanhol, nós, enquanto docentes, deveremos ter a noção que também podemos melhorar a nossa própria competência, a um nível global e específico; interiorizando que há sempre espaço para melhoria e aprendizagem, no sentido de nos tornarmos melhores profissionais, sem nunca esquecer que, "the process of learning to teach continues throughout a teacher's entire career, a recognition that no matter how good a teacher's education program is, at best, it can only prepare teachers to begin teaching" (Zeichner & Liston, 1996, p.6).

Ao analisar a prática letiva, como um todo, existe um conjunto de fatores e variáveis a ter em conta, nomeadamente, as atividades propostas, as tarefas realizadas, as competências a desenvolver, o feedback dos alunos, as características de cada aluno e a especificidade de cada turma. O processo de ensino-aprendizagem que procurámos promover, assentou, em grande medida, no desenvolvimento de uma competência comunicativa e, por isso mesmo, as aulas caracterizaram-se por um grande envolvimento dos alunos e por um enfoque na prática e no uso da língua, através da interação oral e da produção escrita. Parâmetros relevantes, consubstanciados em apresentações sobre diferentes temas, diálogos verticais e partilha de opiniões, textos criativos, entre outros, pois como ressalva Fernández (2004) "La idea principal es que el conocimiento de la L2 no se ha de entender como algo que se da en el cerebro del individuo, sino como algo que se construye en la interacción" (p.297).

Para além do referido, os alunos estiveram, também, perante uma acentuada componente de trabalho autónomo, no que diz respeito a pesquisa e produção. Essa componente teve, provavelmente, um maior destaque do que estavam à espera, tendo em conta o papel tradicional de maior passividade que acabam por ter a algumas disciplinas. Perante tal conceção, a reação inicial dos alunos foi de alguma estranheza e dificuldade na realização das tarefas propostas, isto porque quase todas envolviam uma exposição acentuada de trabalho próprio, crenças e valores perante a turma, através do uso da língua espanhola; ou envolviam métodos de trabalho consistentes com atividades de pesquisa e produção, que os alunos preferiam evitar, por requererem tempo e esforço. Não obstante, ao longo do ano, os alunos acabaram por readequar as suas próprias estratégias e metodologias de trabalho, no sentido de se aproximarem do que era

pretendido e foi com agrado que verificámos, que não só participavam com maior empenho nas atividades, como também, evidenciavam um maior nível de proficiência ao fazê-lo.

Para que tal conceção tivesse resultado, não bastou desenvolver atividades ou tarefas em consonância com um enfoque comunicativo, o mais importante foi pensar nos recursos ou suportes que iriam ser utilizados, certificando-nos que iam de encontro aos interesses dos alunos. Por essa via e ao utilizarmos diferentes estratégias, metodologias e recursos, do cinema ao *Facebook*, passando pela criação de pequenos contos, interpretação de imagens e textos e até pela realização de uma atividade de intercâmbio, as aulas que lecionamos caracterizaram-se pelo recurso a uma multiplicidade de estratégias e metodologias. Pensamos que foi essa a chave para manter os alunos interessados, evidenciando um empenho crescente e demonstrando um bom desempenho ao nível do uso da língua espanhola.

Todas as atividades propostas foram levadas a bom termo e nenhuma ficou por realizar, respeitando as planificações, embora, nem sempre, a gestão do tempo tenha correspondido ao previsto. Em cada aula, o professor teve sempre a abertura e disponibilidade suficientes, para reformular estratégias e adequar metodologias, com vista a que estas, efetivamente, tivessem um resultado positivo, fossem bem aceites pelos alunos e face a tudo isto, cumprissem o objetivo pelo qual foram concebidas: potenciar aprendizagens, trabalhar conteúdos, desenvolver competências.

Agora que realizamos um balanço final, consideramos que o aluno foi sempre o centro do processo de ensino-aprendizagem e nesse sentido, o professor foi mais um recurso que teve ao seu dispor, provavelmente, o recurso mais importante, ao guiar o aluno por todo o processo. A maioria dos alunos evidenciou o recurso às competências previstas e, aquando da última avaliação, revelou um desempenho superior aquele que tinha manifestado num primeiro momento e no momento imediatamente anterior. Deste modo, ao longo de um ano, vimos os alunos crescer enquanto pessoas e enquanto falantes de Espanhol e fazemos, portanto, uma análise positiva da prática de ensino levada a cabo.

6. - Participação na escola

A Escola Básica Santa Clara, onde lecionámos em 2010-2011, integrava e era sede do Agrupamento N° 3 de estabelecimentos de ensino de Évora, tratava-se de uma escola situada em

pleno centro histórico dessa cidade e acolhia alunos de diferentes quadrantes sociais e faixas etárias. Deste modo, ingressámos num estabelecimento de ensino que além de integrar o currículo e percurso normal do Ensino Básico, do 5º ao 9º ano de escolaridade, contemplava também percursos alternativos (PCA, CEF e PIEF), onde estavam inseridos, em geral, jovens de idade superior aos restantes alunos e que procuravam uma inserção direta no mercado de trabalho, enveredando por um percurso educativo orientado para o mesmo. O Agrupamento defendia e procurava promover as aprendizagens de cada aluno, na plenitude do termo, tanto ao nível de uma aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos, como ao nível de um crescimento pessoal e humano.

Face ao referido, entendemos que o Agrupamento tinha uma função importante na comunidade, não só porque acolhia alunos de alguns bairros considerados problemáticos e socialmente desfavorecidos, mas também, porque procurava que o processo de formação de todos os alunos fosse integral e equitativo. A relação com a comunidade foi de uma proximidade relevante e incisiva, por várias vezes, por exemplo, os pais foram convidados a participar em ações de sensibilização sobre a diabetes ou violência doméstica, que decorreram na escola, dinamizadas pela psicóloga educacional e por alguns professores; representaram-se peças de teatro, abertas a todo o público, e promoveu-se um sarau de dança com alunos da escola. Outras atividades, de plena interação com a comunidade e com o espaço físico envolvente, nas quais também participamos, embora não as tenhamos idealizado, foram: um *rally paper*, focando zonas históricas e monumentos de Évora e a participação na *Pig Parade* que decorreu, nesse ano, em Évora. Para além do já exposto, os pais foram convidados a opinar, através do seu representante, sobre a estrutura e objetivos propostos no Projeto Educativo do Agrupamento; existia um horário de atendimento semanal para cada Diretor de Turma receber os pais interessados, abordando, individualmente, a aprendizagem dos seus educandos; e em todas as atividades desenvolvidas procurou-se que os pais integrassem e/ou assistissem ao seu desenrolar, para que entre a escola e a casa, a "vida da criança não seja separada em espaços e tempos antagónicos, mas que se estabeleça um contínuo enraizado em objetivos comuns" (Ferreira & Santos, 1994, p.99).

Enquanto docentes de Espanhol, tivemos um papel de maior relevo em algumas atividades específicas dessa área disciplinar, requerendo, também, o contributo de outras disciplinas no sentido de promover a aproximação entre diferentes áreas do saber (Anexo XIV).

Das atividades de âmbito extralectivo, a que mais se destacou, foi a atividade de intercâmbio com alunos Espanhóis, pois esta permitiu a alunos que iniciavam, naquela época, o estudo de uma segunda língua estrangeira, contactar e partilhar experiências com falantes nativos da sua faixa etária, num contexto real de comunicação. Algo que julgamos ser muito positivo para as suas aprendizagens, para além de todos os participantes envolvidos terem considerado essa atividade, como algo interessante, agradável e motivador.

No âmbito do Espanhol e por se tratar de uma disciplina de opção, verificámos que esta apenas existia pelo segundo ano no estabelecimento de ensino em que ingressávamos. Como tal, fomos o único professor dessa área disciplinar, nesse ano. Assim, assumimos por inteiro e sem receio as responsabilidades inerentes, sendo responsáveis pelo cargo de Representante da Disciplina de Espanhol, colaborando de perto com os Órgãos de Gestão e Administração, com a Coordenadora do Departamento de Línguas e com a Representante da Disciplina de Inglês. Para além do referido, desempenhámos ainda as funções de Secretário do Diretor de Turma do 7º D e os Órgãos de Gestão conferiram-nos a tarefa de elaborar dois relatórios finais de âmbito estatístico, transversais a todos os docentes e disciplinas (Anexo XV). Como parte integrante da componente considerada não-letiva, que todos os docentes desempenham, foi-nos dada a escolha entre tarefas de substituição docente ou aulas de apoio educativo a Espanhol, optando pela última, por considerarmos que estaríamos a proporcionar um melhor serviço à comunidade e aos alunos, possibilitando um suporte face às dificuldades que estes evidenciassem. Assim, os três tempos de apoio letivo extra-aula que nos foram atribuídos, permitiram atuar de forma diferenciada sobre os alunos com maiores dificuldades e suprir as suas necessidades.

Enquanto Representantes da Disciplina de Espanhol, tivemos a nosso cargo todas as funções específicas do Grupo Disciplinar, desde a elaboração de uma proposta de critérios de avaliação, à redação do regimento de disciplina, passando pelos vários aspetos de intervenção didática específica. Longe de julgarmos ser amplos conhecedores da pedagogia e donos absolutos da verdade, procurámos sempre interagir e coordenar estas atividades, em consonância com o trabalho realizado nos restantes Grupos, de modo a que as atividades realizadas no âmbito do Departamento de Línguas fossem caracterizadas pela uniformidade de critérios, parâmetros e abordagens.

Tendo em conta todas estas funções, para além da letiva, de importância primordial, pensamos que o Agrupamento, como um todo, confiou no nosso trabalho e o achou meritório,

assim como nós confiamos e achamos merecedor de elogio, todo o ambiente imersivo e cooperativo que a comunidade educativa, em que nos encontrávamos inseridos, proporcionou aos docentes, funcionários, pais e alunos que a integravam.

7. - Desenvolvimento profissional

Optámos, desde logo, pela carreira docente, no âmbito de uma língua estrangeira, ao ingressarmos no curso de Humanidades no Ensino Secundário. Tratava-se de um momento ainda precoce, talvez, mas tal escolha deveu-se ao facto de considerarmos ter uma apetência natural para esse domínio do saber e por evidenciarmos um gosto inerente à partilha de conhecimentos. Para além disso, perspetivávamos a figura do professor na sala de aula como algo idílico, desde a interação com os alunos, ao esclarecimento de conteúdos, o professor parecia-nos um veículo imenso de conhecimentos em que não subsistiam dúvidas. Volvidos quinze anos, sabemos que fizemos a escolha certa, mas reconhecemos agora que o professor é apenas humano e que não só tem dúvidas, como é a existência destas que vai permitir reformulações que podem tornar o seu desempenho melhor. Um docente só com certezas será um docente estagnado e um inimigo da aprendizagem, já que a nossa identidade profissional, enquanto "concepto que los maestros forjan de si mismos en relación a su profesión y su trabajo y que sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza , como a su percepción de eficacia" (Avalos, et al. 2010, p.238), deverá ser constantemente atualizada e revista, no sentido de aperfeiçoarmos a prática letiva.

Como professores da era moderna, temos a nosso cargo várias responsabilidades, longe de sermos apenas um recetáculo de conhecimentos, avaliadores gradativos de um desempenho ou figuras que modelam comportamentos. Muito para além disso, o docente atual encontra-se perante uma multiplicidade de vetores na educação do aluno e um peso muito grande na mesma, contribuindo para a sua formação, como um todo. No nosso caso, no último ano, enquanto docentes de Espanhol, a nossa função não foi simplesmente ajudar o aluno a articular conhecimentos e a desenvolver competências no âmbito do uso da língua, foi também, prepará-lo para a vida para além da escola, potenciar uma melhor desenvoltura social, exercer o respeito pelos outros, desenvolver autonomia, no fundo, permitir que o aluno crescesse, enquanto pessoa.

Face ao que referimos, devemos ter em conta que o papel do professor não é estático, mesmo que a sua atitude o seja, pois este poderá optar por manter-se imperturbável perante a mudança, mas essa opção apenas conduzirá à fossilização. O contexto que rodeia os docentes irá alterar-se, os alunos irão mudar, assim como os seus interesses e a própria forma como se ensina, irão de encontro a essas transformações, como progressivamente aconteceu, ao longo dos últimos vinte anos, por exemplo. Nesse sentido, todos os professores deverão ter em conta que

La carrera docente no puede separarse de un proceso de actualización permanente y de enriquecimiento personal que, llegado el momento, nos capacite para afrontar con suficiente madurez personal procesos como la necesidad de formación a lo largo de la vida, los riesgos de *burnout* profesional, la acomodación y/o atascamiento a mitad del proceso, o la tendencia a la nostalgia en las fases finales. (Zabalza & Zabalza, 2012, p.61)

Perante o exposto, trata-se de algo que deverá ter importância fundamental para um professor, não basta empenho, não basta vocação, não basta o domínio dos conteúdos, pois complementar a tudo isto está a necessidade de formação, ao longo da carreira e da vida. Com efeito, esta é fulcral para um desempenho adequado das nossas tarefas, pois permite uma atualização de abordagens práticas e metodologias, no sentido de aperfeiçoar a nossa visão pessoal do processo de ensino-aprendizagem e a forma como idealizamos as atividades que procuramos implementar quotidianamente, com o objetivo imprescindível, de que nós passemos a ensinar de forma mais adequada e os alunos a aprender de maneira mais intuitiva e consolidada. Nesse sentido, frequentámos, ao longo dos anos, várias ações de formação, algumas de âmbito pedagógico geral, como foi o caso de formações em educação inclusiva, e outras de âmbito específico da língua espanhola, como o *IV Congreso de la enseñanza del español en Portugal*. Para além de participarmos, meramente, em formações ocasionais que determinado Agrupamento ou Direção Regional de Educação nos possibilitaram, ingressámos, também, em formações que fossem de encontro à nossa perspetiva do processo de ensino-aprendizagem. Assim, por acreditarmos no trabalho autónomo e nos benefícios do mesmo para a aprendizagem dos alunos, frequentámos, no ano transato, várias ações de formação acreditadas, ao longo de 25 tempos letivos, conduzidas pelo núcleo do MEM (Movimento Escola Moderna) de Évora. Estas assentavam, precisamente, sobre o trabalho autónomo dos alunos no 3º Ciclo e Ensino Secundário, através do ensino por projetos. Este tipo de formação procurou fazer uma

ponte entre aquilo que é já, amplamente, posto em prática pelos professores que defendem as metodologias do MEM, ao nível do 1º Ciclo, adaptando-as agora para escalões etários e níveis de ensino superiores. A transplantação referida não é fácil, face a constrangimentos programáticos, mas penso ser particularmente viável na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para além do mencionado, o próprio mestrado de 2º ciclo que temos vindo a frequentar na Universidade de Évora e que agora se aproxima do seu término, tem sido uma fonte importante de formação complementar à licenciatura em Espanhol que possuímos, assim como, a redação do presente relatório é, também, um veículo de formação. De facto, elaborar o referido documento foi relevante, não apenas pelo grau académico e profissionalização de âmbito específico que confere, mas porque a sua redação, pesquisa bibliográfica e leituras efetuadas, possibilitaram-nos, enquanto docentes, conhecer metodologias diferentes e estratégias diferenciadas que irão, sem dúvida, enriquecer a nossa prática letiva futura.

Saliente-se, que o desenvolvimento profissional de um docente não se processa apenas através de formação, no sentido literal e clássico do termo, pois ao trabalhar-se com colegas integrados num mesmo Grupo Disciplinar, ao comparar-se metodologias, ao estruturar planificações ou definir critérios de avaliação; se todas estas tarefas forem realizadas, tendo em vista a partilha de opiniões e pontos de vista, evidenciando um espírito de abertura, o próprio contato entre pares, será um excelente meio e oportunidade para nos tornarmos melhores profissionais.

Como referimos, no ano de 2010-2011, fomos os únicos docentes a lecionar Espanhol na Escola Básica Santa Clara, no entanto, trabalhámos de perto tanto com a Coordenadora do Departamento de Línguas, como com o Grupo Disciplinar de Inglês e com os professores dos vários Conselhos de Turma a que pertencíamos, mantendo um espírito de cooperação e ajuda mútua. Nesse sentido, promovemos, também, algumas atividades interdisciplinares, sobre as quais já incidimos e cuja descrição está presente no anexo XVI, para o qual já remetemos anteriormente. As atividades supramencionadas, integraram uma exposição de cartazes que contemplavam receitas de pratos típicos espanhóis, de modo a celebrar o dia da alimentação; um projeto de intercâmbio com o *Instituto Maestro Juan Calero* de Monesterio; e uma atividade de jogos didáticos, no âmbito da semana das línguas. Todas as atividades referidas, foram bem recebidas pelos alunos e pelos colegas, tendo sido positivas para as aprendizagens dos alunos e

para o seu enriquecimento cultural, assim como, para o dinamismo da comunidade escolar a que pertencíamos.

8. - Conclusão

Ser professor envolve uma multiplicidade de desempenhos e tarefas. Deveremos conhecer os documentos legislativos que regem a nossa profissão, interpretando-os e pondo-os em prática, ao mesmo tempo que mobilizamos um elevado número de conhecimentos e um conjunto de competências específicas de diferentes domínios. Para além disso, teremos de conseguir lidar com situações adversas e conflitos, tendo a capacidade de as solucionar e finalmente, enquanto pedagogos, possuir espírito crítico e capacidade de análise, para encontrar a abordagem didática que melhor se adequa às aprendizagens que pretendemos promover e ao paradigma de ensino-aprendizagem que defendemos.

Ao longo deste documento, analisamos todos esses parâmetros e chegado agora o momento de proceder a uma súmula, existem dois aspetos da dialética entre ensinar e aprender que nos parecem ser de uma importância notória, desde logo, que o aluno é o centro da aprendizagem e que essa aprendizagem se radica, não apenas em pressupostos teórico-práticos, mas também, humanos, como referem Zabalza e Zabalza (2012) "Educar y formar como tarea docente es abrir caminos a nuestros estudiantes. Caminos intelectuales y morales. Ayudarles a superar las limitaciones y fronteras que, con frecuencia, les impone su origen familiar y social" (p.155). Para que tal ocorra, consideramos fundamental que o aluno evidencie autonomia, que o professor diversifique e adequa estratégias, métodos e suportes, e que a conceção de ensino, como um todo, vá ao encontro dos interesses de quem aprende.

Acreditamos que "grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas" (Nóvoa, 1999, p.319), deste modo, sentimos que temos um papel privilegiado, enquanto professores, por podermos guiar e apoiar no seu desenvolvimento humano e intelectual, aqueles que serão o futuro da nossa sociedade.