



Universidade de Évora

Departamento de Pedagogia e Educação

**Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol / Francês nos Ensinos Básico e Secundário (cód: 198)
(sigla: B_M_EPEF)**

Especialidade em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário

Helena Reis

Aluna nº9423

Relatório apresentado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino
Supervisionada

Orientadora: Professora Doutora

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora, 2012

Índice

	Págs.
1 – Resumo	1
2 – Introdução	2
3 - Preparação científica, pedagógica e didática	4
4 - Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens	17
5 - Participação na escola	33
6 - Desenvolvimento profissional	37
7 – Conclusão	42
8 - Referências Bibliográficas	45

Índice de Anexos

- Anexo 1** – Planificação anual da disciplina
- Anexo 2** – Planificação a médio prazo
- Anexo 3** – Plano de aula
- Anexo 4** – Exercício de compreensão oral
- Anexo 5** – Ficha de trabalho
- Anexo 6** – Grelha de observação diária
- Anexo 7** – Grelha de avaliação da expressão oral
- Anexo 8** – Teste de avaliação
- Anexo 9** – Critérios de correção

1 - Resumo

Pretendemos com este relatório refletir sobre o que foi a nossa prática letiva ao longo do ano transacto, o que fez parte da nossa atividade em contexto de sala de aula, no contacto com os alunos, no envolvimento na escola bem como analisar a nossa preocupação constante com a formação e desenvolvimento profissional.

Ao trabalharmos com crianças/adolescentes, e tendo um papel importante na sua formação académica e pessoal, cada qual com as suas características e especificidades é importante pensar constantemente a nossa prática, no sentido de proporcionar oportunidades de ensino-aprendizagem o mais adequadas possível a todos eles e que lhes permitam de igual maneira alcançar os seus objetivos.

Este relatório integra-se na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada.¹

Report presented in the scope of the Practical Curricular Unit of Supervised Education

Abstract

With this report we intend to reflect upon what our teaching practice throughout the previous year was, which was part of our activity in the classroom context, in the contact with students and in the involvement at school, as well as to reflect on our constant concern with training and professional development.

Working with children / teenagers, and having an important role in their academic and personal formation, each one with its characteristics and particularities, it is important to perform a constant reflection of our practice, in order to provide the most suitable teaching and learning opportunities to all of them and that enable them to achieve their aims in an equal way.

This report forms part of the course of Supervised Teaching Practice.

¹ Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada; al. o) do nº 1 do artº 92º do RJIES (Lei nº 62/2007, de 10 de setembro) e na alínea n) do artº 22º do Despacho Normativo nº 54/2008.

2 – Introdução

“ Assim como, há apenas vinte anos, o professor constituía a fonte quase exclusiva de informação e transmissão do saber, no momento atual qualquer das suas afirmações pode ver-se disputada quando não discutida, com recurso a informações, valores ou tomadas de posição recebidas desses novos canais de socialização. Muitos professores têm sabido integrar e utilizar com harmonia as vantagens que esses novos agentes oferecem; enquanto muitos outros se obstinam em manter o seu papel tradicional ignorando a enorme força de penetração e o interessante potencial educativo que os novos canais de informação poderiam pôr ao seu serviço.”

José Manuel Esteve

Pensar que os conhecimentos que adquirimos ao longo do nosso percurso académico serão sempre suficientes para a nossa prática profissional, torna-nos arrogantes e irrealistas. Acreditar que o aluno é um ser passivo que apenas tem como função ouvir-nos e cumprir as tarefas pedidas é ainda mais arrogante. A sociedade muda constantemente e os nossos alunos acompanham essa mudança. Estão informados e atentos a determinados aspetos, que há uns anos atrás passavam despercebidos aos alunos de então.

Por outro lado, e como diz José Manuel Esteve, obstinarmo-nos em manter a nossa postura arrogante só contribui para desvirtualizar a nossa prática e impede a progressão dos nossos alunos.

Ao longo deste trabalho pretendemos analisar a nossa atuação em aspetos tão diversos como o científico, o pedagógico e o didático.

A nossa prática tem de estar baseada e fundamentada, em documentos que constituem os pilares da nossa atuação, nomeadamente o *Currículo Nacional do Ensino Básico*; o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*; o programa da disciplina para os diferentes níveis de ensino; as *Metas de Aprendizagem* ou a *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Todos estes documentos serão referenciados e analisados ao longo deste trabalho, bem como as várias leituras efetuadas com o intuito de fundamentar a nossa prática, a escolha das nossas estratégias

e a nossa metodologia de atuação, pois é a partir deles que partimos para a planificação da nossa atividade tendo em conta as especificidades e necessidades dos nossos alunos. Pretendemos também relatar o que foi o nosso ano de trabalho, planificação e execução das atividades, tentando transmitir uma visão crítica, distanciada e fundamentada da condução das nossas aulas e da avaliação das aprendizagens dos alunos. Devemos ter sempre em conta que, quando um aluno não consegue resultados positivos, o problema não está apenas numa das partes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. É a partir desta ideia que devemos sempre pensar a nossa prática pedagógica, avaliar o que não foi tão bem conseguido e o que podemos melhorar ou pôr em prática de forma diferente, para que esses resultados possam ser positivos no futuro.

O nosso trabalho não estaria completo se não referíssemos também aspetos vitais da nossa profissão, como a participação na vida da escola, pois a nossa atuação não se limita ao contexto de sala de aula, visto que estamos integrados em grupos disciplinares, departamentos curriculares e outros órgãos organizacionais que compõem a escola e que estão direta e indiretamente relacionados com a nossa prática. Todos estes aspetos mencionados serão fundamentados com bibliografia adequada, que revela a nossa constante preocupação com a atualização dos nossos conhecimentos e melhoria do nosso desempenho.

Pretendemos, no final, que esta análise, pesquisa e reflexão nos dê ainda mais ferramentas para realizar o percurso que ainda temos pela frente. Assim como nos permita, ao mesmo tempo, identificar pontos menos fortes da nossa prática e tentar colmatá-los no futuro, nos permita avaliar o que foi bem conseguido e que poderá ainda ser melhorado, e nos permita, no final, desenvolver ainda mais o gosto pela nossa profissão e, sobretudo, nos deixe ainda mais despertos para o mais importante – a formação de jovens a todos os níveis (académico, social e cultural), como um todo repleto de especificidades e particularidades.

Averiguar, afinal, que o processo de ensino-aprendizagem não é, nem nunca estará, fechado, deve ser pensado, analisado e modificado, com vista a uma aprendizagem rigorosa e efetiva dos discentes.

3 – Preparação científica, pedagógica e didática

*“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.”*

Antonio Machado

Da mesma forma que Antonio Machado considera não existir um caminho pré-definido, mas sim um caminho feito por nós, assim consideramos a aprendizagem das línguas. A aprendizagem das línguas deve ser orientada num caminho o mais autónomo possível e não apenas como um trilho a seguir. O aprendente é quem deve deixar esse trilho. Enquanto docentes, podemos e devemos conduzir o aprendente nesse caminho e para o fazermos da melhor forma, a nossa preparação, planificação das atividades e execução das mesmas devem também elas ser orientadas por documentos basilares para a nossa profissão. Estes documentos são a base da nossa prática letiva, na planificação da nossa atividade, no desenvolvimento da mesma, no(s) ajustamento(s) que realizamos consoante as necessidades dos nossos alunos e também na avaliação, tanto das metodologias usadas, como do desenvolvimento e evolução evidenciados pelos alunos. O Currículo Nacional do Ensino Básico, os Programas da disciplina, o Projeto das Metas de Aprendizagem e o Quadro Europeu Comum de Referência constituem a base que alicerça todo o desenvolvimento do ano letivo, ou seja, são o apoio à planificação anual de determinado ano letivo e determinado nível de ensino. O Quadro Europeu Comum de Referência é um guia de consulta que orienta as atividades a desenvolver ao longo do ano e é através deste documento que adequamos determinada atividade/tarefa

a determinado grupo de alunos. Todas estas referências são fundamentais, mas sem esquecer a Lei de Bases do Sistema Educativo que, na sua primeira edição, visava a integração do estudo de uma língua estrangeira no currículo como algo primordial no desenvolvimento do aluno e na sua integração em sociedade; *“Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda.”* (LBSE, artigo 7º, alínea d).

O processo de ensino /aprendizagem de uma língua é muito mais que o funcionamento da língua em si, é uma poderosa ferramenta de comunicação e de entendimento, comunicação essa que permite ao aluno desenvolver as competências linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. *“Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como refletir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer.”* (CNEB, 2001: 26). E é nesta ótica que devemos utilizar e pôr em prática estes documentos. Que seria do ser humano sem uma das suas mais poderosas e essenciais competências – a comunicativa?

O professor de línguas entende a importância daquilo que ensina, entende o valor daquilo que ensina e tenta transmiti-lo ao aluno. O que existe ainda é um longo caminho a percorrer no intuito de que o aluno entenda a importância da aprendizagem das línguas. Quando observamos uma sociedade global, onde já não existe o conceito de fronteira, limitação ou impedimento em todos os aspetos, incluindo o linguístico, assistimos a alunos totalmente desmotivados e relutantes em aceitar a importância do estudo das línguas. Ouvimos constantemente falar em transversalidade, na existência de competências transversais e na existência de conteúdos transversais, mas ao que de facto assistimos é à crescente importância de determinados conteúdos lecionados, em detrimento de outros. *“O presente documento concebido como um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, visa fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras.”* (CNEB, 2001: 25). O nosso sistema de ensino tende a

sobrevalorizar o ensino das ciências exatas em detrimento das línguas ou ciências sociais e humanas, prova disto é o constante incremento de tempos letivos dedicados, por exemplo, ao estudo da Língua Portuguesa. Tudo isto se reflete no crescente desinteresse do aluno pelas restantes matérias que deveriam ser igualmente importantes na sua formação académica e pessoal. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, “*procura-se promover a educação nas suas três dimensões essenciais: desenvolvimento de aptidões, aquisição de conhecimentos e apropriação de atitudes e valores*”. Ao estudar uma língua, o aluno desenvolve as suas aptidões, adquire conhecimentos, tanto culturais como de funcionamento da língua, e apropria-se de atitudes e valores, ao estudar uma cultura e sociedade diferente da sua.

O processo de ensino/aprendizagem das línguas não se resume à repetição exaustiva do sistema verbal, ou à sua norma sintática. Ensinar/aprender uma língua supõe uma aprendizagem pluricultural, uma vez que é impossível ensinar uma língua desprovida de um contexto cultural no qual ela se insere e do qual é uma parte vital para a compreensão do mesmo. Um falante de determinada língua não consegue separar o que é a sua realidade cultural do que é a sua realidade linguística, pois a língua, a sua língua, é como que o “passaporte” que comprova a sua pertença a determinada sociedade, a determinada cultura. “... o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. (...) O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. (...) Permite, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.” (QECR, 2001: 73)

É muito importante que o aprendente de uma língua entenda esta importância vital e, ao mesmo tempo, entenda este enquadramento cultural da língua como um aliciante a estudá-la, a descobrir novos mundos e novas culturas.

Esta importância que é dada, ou deveria ser dada ao estudo das línguas, não é de, forma alguma uma “ideia nova”, um modernismo. Se recuarmos no tempo veremos que já os nossos antepassados consideravam este estudo de capital importância. Recuemos até à primeira corte da Segunda Dinastia, a corte de D. João I, uma dinastia de extrema importância na história do nosso país, a dinastia de Avis. É aqui que tem origem a denominada “Ínclita Geração”, que marcou a história de um povo, não só pelos feitos

que conseguiu, como também pela sua formação. E é aqui onde queremos chegar, à formação. Já nesta época, século XV, existia a ideia de que era importante saber várias línguas e prova disto é a obra deixada por D. Duarte e D. Pedro que, para além das obras que escreveram, demonstraram possuir conhecimento relativamente a autores latinos e italianos. Fazem também parte da obra de D. Pedro algumas traduções e adaptações. (Mattoso, 1993: 540,541,542) O importante na altura, na qual devemos sublinhar não existia a mobilidade que existe hoje, era receber uma formação o mais completa possível e isso não se limitava apenas à arte de cavalgar, caçar, ou aos assuntos relacionados com o reino, mas abarcava também um conhecimento mais global. Tudo isto remete-nos para a importância que devemos atribuir, hoje em dia, ao estudo das línguas, num mundo global, de negócios, comunicações e mobilidade de pessoas. *“Em virtude da grande mobilidade pessoal, é cada vez mais frequente mudar de sistema educativo, no fim ou mesmo no meio de um certo período estabelecido, numa determinada instituição. Por isso, é cada vez mais importante a existência de uma escala comum, para descrever os níveis de êxito dos aprendentes.”* (QECR, 2001: 39). Não se deve pensar apenas na hipotética possibilidade de que os nossos aprendentes venham a necessitar de deixar o país e ter de procurar, ou querer procurar, um futuro profissional fora do mesmo. Com efeito devemos também prestar atenção ao crescente número de falantes de outras línguas que chegam ao nosso país, de tal forma que não é muito raro, hoje em dia, encontrarmos na rua um falante de outra língua que se dirige a nós para pedir uma informação e não nos referimos, neste caso, às grandes metrópoles, mas sim a qualquer localidade mais pequena.

Falamos da importância de aprender uma língua e do poderoso meio de desenvolvimento pessoal que o aluno tem diante de si, que lhe proporciona integração social, aquisição cultural e comunicação. Ao entrar em contacto com outras culturas, através de uma abordagem intercultural, o aluno desenvolve o respeito por outras formas de pensar e de atuar, e tal facto proporciona-lhe a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade que o rodeia. *“As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).”* (QECR, 2001: 31).

O Quadro Europeu Comum de Referência é um ótimo documento para estandardizar a aprendizagem, e, posteriormente, os conhecimentos de um estudante de línguas; *“Este Quadro constitui (...) um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.”* (QECR, 2001: 7). Este documento é uma excelente referência pois permite que um estudante de determinada língua possa mudar de país (dentro da Europa) enquanto realiza esse mesmo estudo e o possa continuar a desenvolver a partir do patamar em que se encontrava no país de origem. Imaginemos um estudante que se encontra no nível B1, patamar B1.1, pode continuar o estudo da língua se o país para o qual se dirige seguir as diretrizes preconizadas neste documento. É também muito útil a nível de referência pessoal, ou seja, num currículo, a pessoa pode referir o seu nível de proficiência na língua ou línguas que estudou e pode referir um determinado nível. Por exemplo, um profissional pode candidatar-se a um emprego e referir no seu currículo que o seu nível de proficiência em língua espanhola é B2, sendo que este nível tem a mesma especificidade em Portugal, Espanha e outros países europeus; *“Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o QECR reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. (...) A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia.”* (QECR, 2001: 19)

Por outro lado, quando adaptamos o referido documento à nossa prática letiva, temos de lhe adaptar alguns aspetos. Por exemplo, numa turma em que os alunos começam a estudar uma língua pressupõe-se que, no final desse ano, estejam no nível A1. Todavia, ainda que não tenham estudado essa mesma língua há alunos que já se encontram nesse nível de proficiência no início do ano, por terem contacto com a língua, em função de terem viajado para o estrangeiro, ou até por terem familiares emigrados que, ao regressarem, lhes permitem que estejam em contacto com essa mesma língua. Ao aprender uma língua, o aluno pode fazê-lo em três domínios, da mesma forma que, ao utilizá-la, também o pode fazer nesses mesmos três domínios, ou seja, no domínio público, privado e educativo. Aqui entra o professor em ação e adapta as referências do QECR, do programa e inclusivé do manual adotado, para que as metodologias e

estratégias usadas em sala de aula possam ser aliciantes e envolvam todos os alunos, os que apresentam mais dificuldades e os que apresentam mais desenvoltura; “ ... *para além disso, a utilização de métodos e de estratégias adequadas tem permitido a jovens com dificuldades de aprendizagem atingir os objetivos apreciáveis de aprendizagem na língua estrangeira.*” (QECR, 2001: 137). Muitas vezes, e como foi o caso deste ano letivo que terminou, deparamo-nos com alunos com Necessidades Educativas Especiais enquadrados nas turmas de ensino regular. Ora não podemos, de forma alguma, distinguir a aprendizagem de uns da aprendizagem de outros, ou seja, não devemos prejudicar os alunos que não apresentam estes condicionantes, obrigando-os a seguir metodologias demasiado básicas para eles e não devemos “perder” os alunos com estas especificidades, por não conseguirem acompanhar os demais colegas. Como é referido várias vezes ao longo deste documento, a atitude correta a tomar é ajustar as tarefas ao(s) aluno(s) de modo a que consigam alcançar os objetivos pretendidos naquele(s) conteúdo(s) e, ao mesmo tempo, possam trabalhar a par com os seus colegas sem se sentirem descontextualizados. No entanto, os manuais escolares nem sempre têm em conta esta situação. Por exemplo, a maioria dos manuais existentes são um pouco incompletos, do nosso ponto de vista. Os exercícios de expressão oral propostos nem sempre podem ser realizados conforme sugerido, pois haveria alunos que não conseguiriam realizá-los e para outros seria demasiado fácil. Há manuais que contêm poucos exercícios de leitura, textos muito curtos e, por vezes, com vocabulário demasiado fácil, o que não permite realizar a prática de leitura se não se trouxer outro tipo de texto para a aula. Também no que se refere ao funcionamento da língua, por vezes, o conteúdo a lecionar surge sem fundamentação teórica, apenas com a indicação da sua operacionalização e é sempre necessário acrescentar a explicação por escrito relativamente àquilo que é apresentado, de modo a que, quando o aluno estude esse conteúdo, possa fazê-lo com material de apoio. Ainda no que se refere ao funcionamento da língua, os exercícios destinados à consolidação das aprendizagens também são insuficientes, ainda que o manual seja complementado pelo caderno de atividades, pois este nem sempre é levado para a aula pelos discentes o que impossibilita a prática destes conteúdos e dificulta a apreensão do funcionamento da língua, uma vez que sem prática regular não é possível assimilá-lo de forma eficaz.

Os documentos em questão são ferramentas muito necessárias e úteis, mas é ao professor que, baseando-se nestes, cabe a criação de condições adequadas que propiciem a aprendizagem de todos e de igual forma.

Ora se o domínio das línguas facilita o intercâmbio de estudantes e profissionais dentro da Comunidade Europeia, pretende-se que o objetivo principal da aprendizagem de uma língua seja o desempenho e desenvolvimento da capacidade comunicativa, desenvolvendo assim a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada e em diferentes situações, tanto oralmente como por escrito. Logo, deve proporcionar-se ao estudante de uma língua situações o mais próximo possível da realidade, para assim permitir que este desenvolva um conhecimento declarativo, o saber; uma competência de realização, o saber fazer; uma competência existencial, o saber ser e saber estar e uma competência de aprendizagem, o saber aprender. Este conjunto de aprendizagens que o estudante realiza vai permitir-lhe atuar nas diferentes situações do quotidiano; *“Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”* (CNEB, 2001: 7).

É para estas mesmas situações do quotidiano que o estudo das línguas permite ao aluno desenvolver o seu plurilinguismo e pluriculturalismo. Ouvimos dizer frequentemente, hoje em dia, que somos cidadãos europeus, mas para que esta consciência esteja deveras enraizada, o estudo das línguas é fulcral. O estudante de línguas estuda uma língua e estuda a cultura envolvente, desenvolvendo a capacidade de reconhecer, aceitar e atuar conforme as regras de determinada cultura e sociedade que não a sua.

Algo que também é comum a estes documentos é a questão da avaliação. Não se pode ensinar uma língua sem proceder a uma avaliação dessa aprendizagem, até porque o objetivo deste estudo é atingir determinado nível de proficiência, o que só é possível depois de realizada uma avaliação às competências desenvolvidas e adquiridas.

A avaliação é algo que levanta sempre algumas questões, pois ela deve ser o mais clara, objetiva e imparcial possível, o que, no entanto nem sempre é conseguido.

No QECR defende-se a ideia de que a avaliação da aprendizagem das línguas deve ser sobretudo uma avaliação formativa, pois a avaliação sumativa não é uma avaliação de proficiência, mas sim a tomada de decisão numa determinada altura e é uma avaliação de resultados segundo uma meta estabelecida. A avaliação formativa é contínua e destina-se a melhorar a aprendizagem, é mais orientada para o mundo real e para o

produto, acompanhando a evolução do nível de proficiência do estudante. Da mesma forma se destaca a importância da autoavaliação dos aprendentes “*Faz-se também apelo (...) à autoavaliação dos aprendentes, quer para organizarem e planearem a sua aprendizagem quer para informarem outros sobre a sua capacidade para comunicar nas línguas...*” (QECR, 2001: 43).

Consideramos que uma competência é inerente ao aprendente, que deve, isso sim, ser desenvolvida, o que só se consegue estabelecendo objetivos concretos na aprendizagem. Estes devem ser definidos no sentido de alcançar algo e é quando esses objetivos são alcançados que podemos fazer uma avaliação formativa dos vários momentos de consecução dos mesmos. Só passo a passo, objetivo a objetivo, a avaliação, neste caso formativa, poderá ser clara, precisa e imparcial, pois não estará sujeita a um momento exato, como por exemplo um teste, mas representa sim, um caminho que foi sendo percorrido, que foi sendo alcançado e aperfeiçoado e isto, sim, é uma avaliação clara da aprendizagem de uma língua. Por exemplo, se tomarmos como avaliação da aprendizagem de uma língua a realização de um teste, correm-se determinados riscos. Esse teste estará sujeito a muitos condicionantes, o que pode não propiciar o ambiente mais adequado ao avaliado. No entanto, se aula a aula, exercício a exercício, o estudante for desenvolvendo a sua aprendizagem, mostrando evolução e aperfeiçoando dia após dia as suas intervenções, existirá um caminho trilhado e evidente de evolução que facilitará bastante a sua avaliação. Será possível avaliar a evolução, o percurso e o produto, e ao ser um caminho progressivo, uma aprendizagem progressiva, esta tornar-se-á mais aliciante e efetiva para o estudante, que não enfrentará o constrangimento de estar sujeito a um momento estanque de avaliação, como acontece na realização de um teste.

Como na maioria dos documentos institucionalizados, também os referidos anteriormente têm o seu carácter mais prático e passível de aplicação e por outro lado um carácter mais teórico que requer adaptações no momento de serem colocados em prática. O que acontece com o QECR é justamente este facto. É uma ótima base de apoio para a aprendizagem e ensino de uma língua, além de que permitir que vários países trabalhem de acordo com uma norma comum, o que se revela sempre muito profícuo. No entanto, quando aplicável à realidade do nosso ensino, somos obrigados a realizar alguns ajustes para que tudo funcione. Parece-nos que algumas estratégias, ou algumas formas de

operacionalizar algumas estratégias presentes neste documento, estão mais direcionadas para estudantes com características diferentes das dos nossos alunos, dos discentes que fazem parte do nosso sistema de ensino. Há algo que nos parece essencial no estudo/aprendizagem de uma língua, que é o nível de maturidade do estudante, e este é um aspeto que os nossos alunos não revelam, o que por vezes dificulta a aprendizagem, tanto na parte linguística, como na compreensão e aceitação da parte cultural que faz parte do estudo da língua.

Com o “*alargamento da escolaridade mínima obrigatória para o ensino secundário ou 18 anos de idade a partir de 2009-2010*”, (Lei 85/2009 de 27 de agosto), é possível realmente constatar tal facto. Tanto podemos lecionar uma língua estrangeira a um estudante com 13 anos, como a um com 17 anos e esta faixa etária tão diferente permite-nos trabalhar de uma forma com uns e de outra forma com outros. Por exemplo, podemos ter um nível de iniciação num 7º ano, com alunos de 12/13 anos, e podemos ter o mesmo nível de iniciação num 10º ano, com alunos de 15/16 anos. A forma como trabalhamos determinados conteúdos que são coincidentes a este nível é totalmente diferente numa faixa etária e na outra.

Partimos do geral, para ir particularizando o uso que realizamos com cada um dos documentos anteriormente referidos. Dizemos do geral para o particular, pois parece-nos que o QECR representa o universo global de estratégias e objetivos a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, sendo que alguns deles se encontram depois mais especificados noutros documentos, como as Metas de Aprendizagem ou o Currículo Nacional do Ensino Básico.

O CNEB visa estipular competências gerais e específicas a serem seguidas nas diferentes disciplinas que constituem o currículo de estudos de um aluno e visa estabelecer “*a mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem*” (CNEB, 2001: 25). Este documento, tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo, refere que “*os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.*”

É a esta flexibilidade que nós, enquanto docentes que planificamos os conteúdos a estudar ao longo do ano letivo, vamos retirar as competências gerais e específicas que consideramos essenciais para os nossos alunos, juntamente com o Programa da

disciplina. É fundamental que, não descurando o que está estipulado a nível nacional, saibamos adaptá-lo à realidade regional dos nossos alunos. Até porque de nada nos serve que os nossos alunos sejam muito competentes em língua estrangeira, para que logo essa competência não tenha uma aplicabilidade concreta no seu quotidiano. Como refere Maria do Céu Roldão, “*qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida. O conjunto das aprendizagens pretendidas constitui o currículo e para um dado currículo “é forçoso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura”*”. (Roldão; 2003, 28)

Em Portugal, o Currículo Nacional é de cariz mais estrito, prescritivo e centralizado, igual em países como Espanha ou França, o que faz dele um documento mais aberto, orientado para competências comuns a alcançar, e que, ao mesmo tempo, permite alargar a autonomia das escolas, permitindo-lhes que construam projetos curriculares próprios, que lhes possibilitem otimizar o máximo de aprendizagens dos seus alunos, no que respeita a essas competências comuns.

São estas competências comuns que traçam as linhas orientadoras do nosso ano letivo. É com vista à otimização máxima de aprendizagens que os nossos alunos poderão desenvolver que devemos adaptar o currículo nacional às suas especificidades, aquando da planificação do ano letivo. A nossa organização curricular não deve ser apenas uniformista e transmissiva, pois assim estaríamos a reduzir a nossa função docente, que é proporcionar o máximo de aprendizagens aos nossos alunos, a todos eles sem exceção. Nos últimos cinco anos a nossa prática letiva tem sido planificada tendo por base este documento, que. No entanto, vimos alterado no final do ano civil transacto. A 23 de dezembro do ano passado o Despacho nº 17169/2011 entrava em vigor, revogando o Currículo Nacional do Ensino Básico, ou seja, o documento que havia dez anos regulava a planificação curricular do ensino básico, deixaria de o fazer.

Segundo este Decreto, “*O documento, contudo, continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino (...) erigindo a categoria de competência como orientadora de todo o ensino.*”

Este Decreto acrescenta ainda, respetivamente nas alíneas a) e d), que “*O documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir*

documento orientador do Ensino Básico em Portugal” e que “Os Serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas.”

Até então este documento era o guia orientador do Ensino Básico, no qual se baseava a planificação do ano letivo, embora tenha, desde sempre levantado algumas questões, pois as competências apresentadas como essenciais, não eram apresentadas por ano letivo e sim por ciclo. De facto, a primeira questão que aqui se colocava era a questão da planificação ser anual, pois se as competências que delineávamos neste documento poderiam ser alcançadas ao longo do ciclo, a nossa planificação deveria sempre ter em conta o que foi planificado no ano anterior e permitir efetuar alterações necessárias que possibilitassem o desenvolvimento e aquisição dessas mesmas competências. Por outro lado, sabemos que num ciclo nem sempre os discentes são acompanhados pelo mesmo docente, visto que a mobilidade docente é uma constante no nosso sistema de ensino, o que reveste de especial importância planificar e fazê-lo como algo em constante aperfeiçoamento.

Se, por um lado, a planificação letiva ia retirar as competências gerais e específicas a adquirir a este documento, por outro lado, os conteúdos a lecionar seriam selecionados com base no programa da disciplina. Também aqui a palavra “adaptar” deve ser a palavra de ordem, pois existe sempre a possibilidade de selecionar e organizar por ano letivo os conteúdos a lecionar que sejam mais adequados à realidade dos alunos, sem prejuízo dos mesmos. Por exemplo, há conteúdos, especialmente gramaticais, que estão previstos no programa de espanhol do 3º Ciclo e que aparecem como conteúdos a lecionar em mais de um ano de escolaridade, como é o caso do *pretérito perfecto compuesto* e *pretérito perfecto simple*. Estes dois conteúdos estão programados, respetivamente, para os 7º e 8º anos de escolaridade e, diz a experiência, que um aluno de 12/13 anos não tem maturidade suficiente para apreender as diferenças de uso dos dois tempos verbais, mas que num 8º ano (13/14 anos) já o consegue fazer e pôr em prática. Falamos de um dos conteúdos mais fundamentais em atos de fala, pois no correto uso destes dois tempos verbais podemos distinguir o falante que realmente aprendeu a língua e aquele que não o fez, pois o seu uso é muito específico em língua espanhola.

Sendo de vital importância na prática letiva, o programa da disciplina não é visto como um meio para atingir um fim, mas sim como uma imposição a ser cumprida. A questão que sempre surge no final de cada período letivo não deixa margem para dúvidas: “A *planificação foi cumprida, ou há alguém que vá com atraso?*” ou então no final do ano: “*Todos cumpriram o programa ou alguém deixou conteúdos por lecionar?*”.

O programa deveria ser tido como um guia que orienta o percurso das aprendizagens que o aluno deve realizar e não apenas como algo que deve ser cumprido. De que serve um programa cumprido na totalidade, se o resultado desse cumprimento não for a aquisição de aprendizagens planeadas para os alunos?

“*Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda tem sido muito largamente preterido em favor de «dar matérias»*” (Roldão; 2003: 17), cumprir o programa e dar conteúdos tornou-se algo primordial, quase mais importante que ensinar e, por isso, olhamos para o programa como algo a cumprir, como se o nosso trabalho ficasse concluído com o cumprimento do programa, “*Daí a dificuldade de olhar o programa naquilo que ele é – um instrumento a «usar», capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas. Ou seja, um meio, não o fim.*” (Roldão; 2003: 28). Ao converter o programa em fim e não no meio o professor deixou de centralizar a sua ação principal em ensinar e passou a centrá-la em cumprir trabalho, “*Ao relacionarem-se com o ensino como o «cumprimento de um programa» - e não como a ação individual sobre um currículo pretendido através de um programa que se usa e sobre o qual se tomam decisões – os professores têm sido desapossados da sua função profissional e transformados em funcionários sem autonomia profissional. O programa é um auxiliar de ação, não é um decreto.*” (Roldão; 2003: 29)

Assim, de acordo com Maria do Céu Roldão, “*Um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado.*” (Roldão; 2003: 29)

Dos documentos considerados basilares na prática letiva resta falar no Projeto das Metas de Aprendizagem. Este projeto prevê, de acordo com o QEQR, o CNEB e o Programa da disciplina, estipular metas de referência que os alunos de Língua Estrangeira II devem atingir em cada momento da sua progressão no 3º Ciclo. Este projeto organiza-se em metas de aprendizagem, divididas em domínios que remetem para as competências de compreensão, interação e

produção orais e escritas. Para cada uma das competências referidas, são apresentadas metas a atingir num total de 6 metas de aprendizagem para o 3º Ciclo. *“As metas servem de referencial à comunidade educativa e visam, em particular, orientar os professores na seleção de estratégias de ensino e na avaliação dos resultados das aprendizagens.”* (Projeto Metas de Aprendizagem; 2009)

Este projeto não é algo estanque, pois os níveis apresentados podem ser ajustados no quadro de autonomia de cada escola ou agrupamento. Deste modo, é uma referência na prática letiva tanto para o professor como para o aluno, uma vez que este pode ir acompanhando o seu nível de proficiência em cada competência, bem como pode programar a sua aprendizagem com vista àquilo que lhe falta atingir para chegar a determinado nível. O projeto é ainda uma referência, na medida em que apresenta o nível a atingir no final de ciclo por competência, mas também porque apresenta patamares intermédios para os anos intermédios de ciclo. O Projeto das Metas de Aprendizagem foi criado em 2009, para ser aplicado faseadamente até 2013. No entanto, este projeto foi alterado, através do Despacho nº 10874/2012 e do Despacho nº 5306/2012, e, no passado dia 28 de junho de 2012, o Ministério da Educação e Ciência apresentou, aos representantes das sociedades científicas, associações profissionais de professores, Conselho de Escolas, autores de programas, consultores e editoras a proposta de Metas Curriculares do Ensino Básico para as disciplinas de Português, Matemática, Educação Visual, Educação Tecnológica e Tecnologias da Informação e Comunicação.

A abordagem destes documentos foi aqui realizada de uma forma que vai do geral para o particular. Quer isto dizer que iniciámos a mesma analisando a Lei de Bases, seguimos com a abordagem ao QECR, depois o CNEB, seguimos pelo Programa da disciplina e concluímos esta análise com o Projeto das Metas. Parece-nos ser este o percurso a realizar na planificação de um ano letivo, começar pelo que é mais geral e analisar e adaptar, segundo a realidade que enfrentamos, todo o nosso trabalho.

4 - Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Quando se planifica um ano letivo deve ter-se em conta uma série de condicionantes. Primeiro devemos criar uma planificação que funcione como um guia de trabalho e não como algo que é efetuado e fica fechado, pois tal seria um erro. A planificação do ano letivo deve basear-se nos documentos referidos no ponto anterior e, ao mesmo tempo, refletir o que é o Projeto Educativo da escola/agrupamento em que nos encontramos a trabalhar, pois, ao planificarmos, ainda não conhecemos os destinatários da nossa planificação, pelo que apenas com base no Projeto poderemos começar desde logo a proceder às adequações que forem necessárias. A elaboração das planificações deve ser feita de acordo com os conteúdos programáticos e com as orientações curriculares, adequando as mesmas às especificidades de cada turma e concretizando-se na realização de atividades diferenciadas que visem as diferentes competências alvo da disciplina. Daqui deve resultar a planificação anual da disciplina, contendo as linhas orientadoras do que se pretende ensinar e do que se pretende que fique assimilado no final do respetivo ano, tal como evidencia o anexo 1.

No entanto, estas linhas orientadoras só surtirão efeito se forem as adequadas aos alunos que estamos a acompanhar e, caso algumas delas não o sejam ou requeiram algumas adaptações, estas mesmas adaptações podem ser realizadas na planificação a médio e curto prazo, ou seja, na planificação por unidade temática e no plano de aula que realizamos diariamente. (anexos 2 e 3 respetivamente)

Preparar de forma rigorosa as atividades letivas é fundamental, pois atividades bem planeadas e organizadas são determinantes para que os alunos compreendam os conteúdos lecionados e se sintam motivados para a aprendizagem da disciplina. Também deve ser um objetivo do docente estar atualizado científica e pedagogicamente, bem como pensar a sua prática letiva e adequá-la à realidade de cada grupo/turma, tendo em conta a sua especificidade e dificuldades, desenvolvendo metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas que visem, no final, o sucesso escolar dos alunos. Para tal, deve proporcionar-se, na sala de aula, um ambiente de respeito mútuo com vista a facilitar as aprendizagens e promover um ambiente participativo, dinâmico e enriquecedor. Relativamente ao Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, o objetivo é preparar e organizar as atividades letivas de acordo com as planificações anuais da disciplina, com os conteúdos programáticos e com as orientações curriculares;

diagnosticar as dificuldades dos alunos no decorrer da prática letiva; adequar as planificações, métodos e estratégias de trabalho às especificidades e dificuldades das turmas; elaborar materiais pertinentes do ponto de vista didático, pedagógico e de avaliação; adequar as estratégias de ensino ao nível etário e às dificuldades dos alunos; prestar um apoio mais individualizado, sempre que possível e necessário; promover a aprendizagem autónoma e o ensino pela descoberta; e utilizar uma linguagem cientificamente correta, clara e adequada ao nível etário dos alunos. Ao longo deste ano letivo desenvolvemos, com sucesso, atividades, dedicando-nos de forma empenhada aos alunos, à preparação e concretização das várias atividades, tendo em conta as diferentes dimensões e domínios da avaliação.

Tendo desenvolvido a nossa atividade numa escola básica, os níveis que lecionámos foram apenas os referentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico, pelo que os nossos alunos pertenciam aos 7º, 8º, 9º anos e uma turma de currículo alternativo, uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

No 7º ano tínhamos duas turmas, sendo que uma delas incluía dois alunos com necessidades educativas especiais. Um destes discentes acompanhava o currículo da turma, através de adequações curriculares individuais, e o outro aluno seguia um programa educativo individual, pelo que as atividades que desenvolvia tinham de ser pensadas e planeadas de acordo com as suas especificidades. O 8º ano correspondia apenas uma turma, que resultava da junção de alunos provenientes de duas turmas e onde também tínhamos um aluno com necessidades educativas especiais, que também acompanhava o currículo da turma, através de adequações curriculares individuais. No 9º ano tínhamos duas turmas. Ainda que só tivéssemos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas de 7º e 8º ano, nunca descurámos a especificidade e heterogeneidade que existia nas restantes turmas, pelo que sempre foi uma preocupação constante proporcionar um ambiente de trabalho e aprendizagem propício a todos os elementos da turma. Quanto à turma PIEF, a planificação realizada foi um pouco diferente, pois consistia na elaboração dos chamados PEF individuais (Plano de Educação e Formação). O trabalho com esta turma desenvolveu-se de forma um pouco diferente, uma vez que, após realizarmos uma planificação anual, esta deve ser adaptada a cada elemento da turma através do referido PEF. Para tal, após a elaboração da

planificação, existe um período de diagnóstico que se realiza com os alunos e que servirá de base para a posterior elaboração do PEF individual. Dizemos que aqui o trabalho se desenvolve de forma diferente porque, enquanto no ensino regular seguimos uma planificação e adequamos estratégias de ensino, aqui devemos realizar uma planificação mais ampla que nos permita depois individualizar; é quase como se realizássemos uma planificação individual para cada aluno, pois cada um deles pode e deve desenvolver as suas capacidades ao seu ritmo e de acordo com o seu PEF. Mas centremo-nos agora no trabalho desenvolvido com a turma do 8ºano, nível de continuação, e com a qual já trabalháramos também no ano anterior. Quando temos o benefício de permanecer mais de um ano letivo em determinado estabelecimento de ensino damos-nos conta de que já há muito trabalho realizado anteriormente. O conhecimento prévio que temos dos alunos individualmente e do grupo/turma, apesar dos novos elementos que se lhe juntaram, permite começar a trabalhar de um patamar diferente. Após delinear competências e objetivos específicos que pretendíamos serem atingidos pelos nossos alunos, e uma vez que as competências gerais já estão delineadas pelo CNEB, era nosso objetivo primordial desenvolver a expressão oral dos alunos. Sabemos que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, o “tendão de Aquiles” dos alunos é sempre a expressão oral, o que é ainda mais flagrante quando falamos de jovens como os nossos alunos. Seja por falta de pré-requisitos, de conhecimentos ou até por vergonha, os alunos na faixa etária que compreende o 3º Ciclo resistem sempre ao “falar em espanhol” na aula. Assim, para que tudo isto possa desaparecer e permitir uma aprendizagem completa é necessário criar condições para tal e, muitas vezes, este conhecimento prévio da situação de sala de aula (relacionamento aluno/aluno; professor/aluno) proporciona esse “à vontade” para desenvolver a expressão oral. Considerámos a expressão oral tão importante e privilegiámo-la bastante, uma vez que será a forma de comunicar mais frequente, pois fazemos um uso mais efetivo e mais frequente da oralidade, para comunicar, que da escrita. Temos, contudo, a noção de que a oralidade não deve ser separada da escrita, que ambas são um conjunto e que para haver aprendizagem efetiva de uma será necessário ter em conta a aprendizagem da outra. Desta forma, tentámos sempre conduzir as nossas aulas em língua estrangeira, num registo cientificamente correto, mas acessível a todos, fomentando desta maneira a participação dos discentes, também ela em língua estrangeira.

Da planificação também fez parte integrante o manual adotado pela escola² que, sendo uma ferramenta de trabalho, nos pareceu, no entanto, já um pouco desadequado. Isto não significa que façamos uso absoluto e único do manual escolar, mas ele deve representar a base do nosso trabalho diário, que será depois complementado com outros materiais sempre que seja necessário. Todavia, o manual referido exigia esse complemento com alguma frequência, pois se pretendíamos realizar uma atividade de leitura os textos apresentados no mesmo eram demasiado curtos e simples, o que à partida já não constituía desafio algum para os alunos, no que se refere à sua compreensão. Estes textos não permitiam, da mesma forma, a ampliação de vocabulário devido à sua simplicidade e por outro lado, quando se tratava de trabalhar a língua na sua parte gramatical (a língua como sistema), os conteúdos gramaticais eram apresentados de forma muito breve e a prática que se pretendia realizar estava sempre condicionada. Só se pode interiorizar um conteúdo gramatical através da sua prática e repetição, tal como defendia o método tradicional, mas tal não era possível realizar sem a presença do livro de exercícios (complemento do manual) e várias eram as vezes em que este livro não era trazido para a sala de aula, pelos discentes. Se o manual estivesse complementado com mais alguns exercícios práticos sobre o conteúdo lecionado, seria mais fácil a prática e assimilação do mesmo. Por outro lado, os exercícios propostos para o desenvolvimento da expressão escrita pareciam-nos, por vezes, ter um grau de dificuldade superior ao que os alunos do nível em questão poderiam desenvolver. Apesar de apresentar algumas lacunas, o manual tinha a mais-valia de apresentar prática oral, escrita, funcionamento da língua e aspetos socioculturais em todas as unidades temáticas em que estava dividido e isso permitia trabalhar os quatro “skills” da língua, com as devidas adaptações.

Quando planificamos, sobretudo planificar a curto prazo, temos que ter em atenção tanto os quatro “skills” da língua como o método que queremos utilizar em determinada aula, pois *“a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afetivos e da personalidade.”* (A. Mira, M. Mira, 2002:46).

² Referimo-nos aos manuais *Español I*; *Español II* e *Español III*, da Porto Editora, respetivamente para o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Logo a aula, seja de que cariz for, deve ter todos estes aspetos em atenção e isto só é possível se adaptarmos, a cada aula, o método mais adequado a seguir, no intuito de ensinar e “fazer aprender” aquilo que realmente queremos. Por exemplo, se o conteúdo a lecionar exige uma aula mais explicativa o método que melhor se adaptará será o método tradicional, que nos permite realizar exposição de conteúdos relacionados com o funcionamento da língua, bem como realizar exercícios de repetição e consolidação da mesma forma que é bastante útil na realização de exercícios de leitura ou de aquisição de vocabulário através da elaboração de listas de palavras. Por outro lado, se pretendemos uma aula mais interativa, onde damos primazia ao ouvir e falar, o método adequado será o método direto. Para desenvolver a competência oral podemos utilizar os métodos áudio-visual e, sobretudo, o método áudio-oral, métodos onde a oralidade é o aspeto mais relevante e a escrita é relegada para segundo plano. Por último, existem ainda os métodos situacional e nocional-funcional. O primeiro limita a aprendizagem a uma situação em concreto e gira sempre em torno do mesmo contexto, enquanto o segundo método se baseia em documentos autênticos (orais e escritos), motiva o aluno segundo as suas necessidades comunicativas e dá prioridade à comunicação. Todos estes métodos têm as suas vantagens e desvantagens e seria impensável restringir o processo de ensino-aprendizagem de uma língua a um deles, pois “*pior que adotar um mau método, é não adaptar nenhum...*” (A. Mira e Mira, 2002:59). Como refere Henri Holec citado em A. Mira e Mira (2002: 59) “*Nenhuma maneira de proceder é completamente inoperante e nenhum método é milagroso.*”, pelo que, por vezes, numa única aula é indispensável a operacionalização de mais de um método em simultâneo e, é o contributo dos vários métodos que permite enriquecer a aula, enriquecer as estratégias utilizadas e que se reflete no final na aprendizagem dos alunos.

“*Adapte. Não adopte.*”, seguindo o conselho de A. Mira e Mira, “*não há bons nem maus métodos*” (2002:61), todos eles têm um contributo importante a dar quando se pretende ensinar/aprender uma língua, uma vez que “*nenhuma teoria explica tudo e nenhum método é receita*”. (2002:61).

Planificar, neste caso, significa executar, significa operacionalizar o que foi programado. Como já foi referido anteriormente o facto de ter um conhecimento prévio com o grupo/turma ajuda bastante no arranque dos trabalhos. Assim sendo, o ambiente

de sala de aula já estava à partida criado, apenas houve a necessidade de enquadrar alguns elementos novos que entretanto se juntaram à turma. Sabemos que, para que exista um verdadeiro ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário que se cumpram determinadas regras, entre elas os alunos já sabiam que a entrada na sala deveria ser feita de forma ordeira e ainda que não em silêncio absoluto, respeitando o facto de estarem a entrar na sala de aula e de estarem rodeados de outras aulas. Foi necessário ter em atenção que esta turma apenas se reunia para esta aula, uma vez que provinham de duas turmas distintas, o que por vezes criava a oportunidade de continuar a conversa iniciada antes da entrada. Esta foi uma das novas regras que a turma teve de cumprir, encontravam-se para a aula de espanhol, mas teriam que deixar a conversa fora da sala. Os elementos novos da turma mostraram alguma relutância ao princípio, mas após algumas chamadas de atenção esta situação foi ultrapassada e a entrada em sala de aula fazia-se de forma ordeira, permitindo cumprimentarem-se mutuamente, cumprimentarem o professor e começarem a preparar o material individual para o início da aula. A aula iniciava então com a abertura da lição, o que por vezes permitia rever determinados conteúdos que apenas tinham sido trabalhados em níveis anteriores, como é o caso dos dias da semana ou meses do ano. Apenas tínhamos aula dois dias na semana e inevitavelmente surgia a dúvida do “como se diz” este ou aquele dia da semana em que não tínhamos aula e em seguida a dúvida seguia para os meses do ano. A resposta não vinha do professor, mas sim dos demais colegas, permitindo uma pequena revisão do tema. Da mesma forma o final da aula era dedicado à revisão e síntese do que foi a aula. Através da escritura do sumário realizávamos a “*síntese formativa do que foi trabalhado em cada aula*”. (Mira & Silva, 2007: 303)

De acordo com o conteúdo de cada aula, assim se pretendia que os alunos adotassem determinado comportamento no entanto, o trabalho com crianças/jovens exige alguma flexibilidade e não podemos de forma alguma acreditar que estes permanecem toda uma aula com o mesmo comportamento. Devemos ser flexíveis ao ponto de aceitar que se queremos uma aula participada, ainda que de uma aula explicativa se trate, temos de admitir que por vezes o silêncio tenha de ser quebrado. Contudo, na turma em questão sempre foi possível contornar esta situação, pois uma aula poderia passar de explicativa a participada e voltar de novo à primeira com a total colaboração dos discentes.

Tudo isto era facilitado pelas condições físicas envolventes. As salas de aula propiciavam a aprendizagem, pois eram salas muito bem equipadas, todas as salas dispunham de um aparelho de ar-condicionado, material praticamente novo, estavam equipadas com um quadro interativo e projetor e tudo isto ligado a um computador à disposição de professor e alunos. Uma situação também muito comum, espaço insuficiente para todos os alunos, foi algo que também não aconteceu, por dois motivos, as turmas tinham um número razoável de alunos e as salas eram suficientemente espaçosas para o número de alunos. Tínhamos turmas em que para evitar o ruído e a conversa, nomeadamente no 7º ano, era possível sentar os alunos em separado, cada um em sua mesa. Estas condições físicas permitiam realizar as mais diversas atividades, desde trabalho em pares, em grupo ou até em grande grupo, simulando um debate de ideias. Estas condições apenas eram perturbadas por um motivo, ao estarmos num agrupamento de escolas tínhamos pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo no mesmo edifício e era isto que por vezes perturbava um pouco o bom funcionamento das aulas. Falamos do que nos perturbava, mas certamente também os restantes docentes sentiriam o mesmo. Ao estarem reunidos todos os ciclos os alunos não poderiam estar todos em intervalo ao mesmo tempo, tinham que estar desfasados, o que levava a que a determinadas horas as aulas fossem perturbadas pelo ruído exterior, dos alunos que se encontravam então em período de intervalo.

Enquanto a nível físico estavam reunidas todas as condições, existia um condicionante que por vezes não permitia a completa concretização do que estava planeado, falamos do condicionante tempo e a sua gestão em sala de aula. Desde o primeiro dia que entrámos numa sala de aula, ainda em profissionalização, que este é um aspeto que tentamos aperfeiçoar sempre e que, por vezes, não o conseguimos da melhor forma. Por circunstâncias várias, quando planeamos uma aula nem sempre é possível cumpri-la da forma como tínhamos planeado, contudo parece mais benéfico dar seguimento à aprendizagem dos alunos do que propriamente à planificação. Os planos de aula têm, inevitavelmente, de ser elaborados de modo flexível, a fim de se ajustarem às circunstâncias na ocasião da sua consecução. Consideramos, desde o início, que o fundamental era a relevância das matérias relativamente ao estágio em causa e a consolidação das aprendizagens de forma significativa. Por exemplo se planificamos uma aula onde queremos desenvolver sobretudo a expressão oral, devemos fazê-lo com

todos os alunos, devemos motivá-los a todos a participar. Se a turma tiver um número considerável de alunos, existem sempre os alunos mais participativos e aqueles que se refugiam um pouco nesses para não terem eles mesmos que participar, torna-se assim um pouco difícil cumprir tudo como estava planejado. Uma atividade muito efetiva no desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão oral é uma atividade que designamos como “El dial”. Esta atividade requer uma preparação prévia, como tal solicitamos aos alunos que durante um período de tempo escutem emissoras de rádio espanholas (algo que foi possível realizar com estes alunos devido à proximidade fronteiriça em que se encontram, tanto a escola como as suas residências, o que facilita a sintonização das mesmas). Estabelecemos uma data e até esta mesma data os alunos deveriam realizar essa audição, salientando que teriam de escutar diferentes tipos de programas radiofónicos. Na data marcada para a atividade dividimos a turma em grupos, com quatro elementos cada, seguidamente explicamos no que consiste a atividade, ou seja, dentro do grupo devem eleger um elemento que será o “dial” e os restantes serão diferentes estações de rádio, ou diferentes programas de rádio dentro da mesma emissora. Feita esta separação o professor reúne à parte apenas com todos os “dial” eleitos e explica-lhes que a sua função é estarem constantemente a passar de emissora em emissora, obrigando os colegas a adaptarem o seu relato/programa de cada vez que o “dial” pára na sua posição. Depois de todos os grupos terem realizado a sua atividade é a vez de reunir um grupo com todos os elementos que atuaram de “dial” e, agora com outro colega a tomar essa tarefa, terão de ser eles a realizar a atividade “sob ordem” do novo “dial”. Aparece nesta atividade uma riqueza e diversidade vocabular que não se consegue com qualquer outra, pois surgem-nos programas como relatos de futebol; entrevistas a políticos, celebridades; programas musicais (alunos há que se atrevem a cantar as suas canções favoritas); noticiários, entre outros. Por muito que esta aula seja planejada, digamos para uma aula de 90 minutos, é sempre difícil concretizar tudo e corretamente dentro deste tempo, claro sempre tendo em conta também o número de alunos, no entanto o mais importante aqui não é o tempo, mas sim a consecução da atividade, a motivação que produz nos alunos para comunicarem em língua estrangeira e sobretudo a forma como desinibe aqueles alunos que quando têm de participar individualmente se retraem, pois são o centro das atenções, aqui perdem por completo essa inibição, uma vez que estão incluídos num grupo e a restante turma está mais

“preocupada” nos programas apresentados e no que cada um diz do que propriamente em quem está a falar. Outro aspeto muito positivo é que a preparação que os alunos devem realizar previamente fá-los estar em contacto direto com a língua, falada por nativos, ou seja, ainda que se trata de documentos áudio, são documentos autênticos. Da mesma forma que esse contacto é estabelecido extra aula por um lado e, por outro, vai ser valorizado em aula, pretende-se então que os alunos entendam que a aprendizagem de uma língua não se resume apenas à sala de aula, da mesma forma que não é apenas mais uma disciplina onde têm de obter classificação positiva, mas sim que é uma aprendizagem útil no seu quotidiano e à qual podem dar inúmeras utilizações, como refere o QECR, a aprendizagem de uma língua deve ter vários domínios, o domínio profissional, público e até privado.

Como referimos antes, é nestas aulas, em que se pretende trabalhar a expressão oral que nos damos conta de que há alunos que tentam de tudo para evitar ter de participar. Esta atitude deve-se a vários fatores, sendo que o motivo que mais frequentemente é atribuído ao “não querer participar” é o “não saber falar em espanhol”. Este motivo é apontado inúmeras vezes, mas muitas outras esconde uma série de outros condicionantes como a vergonha, o medo de errar, até a própria reação por parte dos colegas a algum erro que possa ser cometido. Na turma, à qual nos estamos a referir, tínhamos um aluno que sempre se recusava a participar, até naqueles exercícios de repetição que não levantavam grandes dúvidas, todos os colegas respondiam, participavam e expunham dúvidas e este aluno recusava-se constantemente. Tínhamos aqui uma situação que nos levantava dois problemas dentro da turma, primeiro, e mais importante, era a aprendizagem do aluno, que não era a mais efetiva uma vez que ele sempre tentava “escapar” às atividades da aula e, por outro lado, tínhamos já toda uma turma a demonstrar uma certa revolta pela não participação daquele aluno, porque eles sempre participavam e ele nunca tinha de o fazer. Após muitas chamadas de atenção ao aluno em questão, sem nenhum resultado, resolvemos tentar outra abordagem e foi através desta atividade e, de outras similares, que começámos a obter alguma participação deste aluno. Uma vez em grupo obtínhamos a sua participação, individualmente continuava a ser um problema, que só foi ultrapassado após colocar o aluno a trabalhar em todas as aulas a par com outro colega. Assim, permitíamos que trabalhassem os dois em conjunto e quando requeríamos a participação do aluno em

questão já a obtínhamos, o trabalho a pares resultou aqui como um estímulo à autoconfiança deste aluno, motivando a sua aprendizagem e participação nas aulas.

Sabemos que a participação deve ser algo espontâneo, no entanto se nos limitássemos a essa espontaneidade haveria alunos que nunca a realizariam. Por outro lado, este tipo de atividade permite-nos estimular essa participação e, ainda que não seja totalmente espontânea, é efetiva. Até porque um dos critérios de avaliação dos alunos numa língua estrangeira é justamente a expressão oral e, por muitas estratégias que se tente encontrar, apenas se pode avaliar este parâmetro num aluno se o mesmo participar em aula e o fizer em língua estrangeira, de outra forma a sua participação pode ser pertinente e acertada, mas ao não fazê-lo em língua estrangeira prejudica a sua avaliação.

Uma unidade temática que mais nos permite diversificar atividades é justamente a unidade temática “Cinema e Música”, além de permitir esta diversificação é também um tema que desperta interesse nos alunos. Um aspeto interessante que o manual adotado para o 8º ano tem, é o fato de iniciar as unidades temáticas, não com o nome do tema em si, mas com frases que aproximam ao tema, por exemplo, no tema referido o início da unidade diz “¡Vivan los artistas!”. Ao introduzirmos o tema não temos logo que começar a falar de música ou cinema, podemos fazê-lo questionando os alunos sobre o que eles consideram ser um artista e daí partimos para os vários tipos de artista. Inevitavelmente os primeiros artistas mencionados são os artistas de cinema e músicos, no entanto também surgem respostas como pintor, escultor, entre outros, o que proporciona um pequeno debate de ideias. Continuamos a tratar o tema através de uma lista de palavras, para estabelecer as diferenças e similitudes vocabulares relativas ao tema. Esta lista de palavras pode também ser feita com o apoio de imagens que se devem relacionar com o respetivo vocábulo. Como a unidade está orientada sobretudo para o cinema e a música, a partir daqui cingimo-nos mais a estes temas e trataremos dois textos, uma entrevista realizada a um cantor atual e bem conhecido dos alunos e um texto sobre os “Premios Goya”, o galardão máximo atribuído ao cinema em Espanha. Estes textos cativam bastante a atenção dos alunos, o primeiro por conhecimento dos alunos e o segundo porque lhes permite ampliar conhecimentos a nível sociocultural. Além de referir os prémios refere também os atores e filmes a quem os mesmos foram

atribuídos, o que permite depois uma pequena pesquisa sobre determinados nomes e apresentação dos resultados. Trabalhamos desta forma a compreensão escrita e a expressão oral. A compreensão oral pode ser trabalhada através da música. A audição de uma música para preenchimento de espaços em branco é uma atividade sempre muito bem aceite pelos alunos, e que melhor exercício de compreensão oral que este, pois além de estar enquadrado com o tema em estudo permite-nos analisar a facilidade/dificuldade que os discentes possam revelar, uma vez que além de compreender o vocabulário é-lhes exigido um esforço adicional em seguir o ritmo e realizar o que é pedido. Seleccionámos aqui uma canção de um artista muito conhecido dos alunos e, à qual há bastante adesão, trata-se de um canção de Juanes (anexo 4), com a qual pretendemos diversificar o tipo de palavras que os alunos devem preencher, desde verbos a substantivos e outros.

Para introduzir o conteúdo relativo ao funcionamento da língua que pertence a esta unidade, voltámos ao primeiro texto trabalhado, a entrevista. Propomos aos alunos que continuem a entrevista, começando por “Se fosses o repórter que gostarias de perguntar a este cantor?”. Surgem então diversas questões que vamos registando no caderno e no quadro, para que no final possamos assinalar os verbos utilizados e levar os nossos alunos a identificar o tempo verbal que iremos estudar – o condicional. Pela semelhança que este tempo verbal tem com a sua língua materna, é de fácil compreensão, assim como o uso que se faz do mesmo. Trabalhámos então com mais insistência os verbos irregulares e a sua especificidade, seguindo-se exercícios de consolidação do que foi exposto. A gramática não faz parte das preferências dos nossos alunos, assim que tentámos sempre que possível relacionar os conteúdos em estudo com o seu uso.

Terminámos o estudo da unidade com o cinema, onde realizámos uma atividade de compreensão oral e de expressão escrita, que se revela bastante proveitosa, pois os alunos trabalham de forma empenhada. Dissemos aos alunos que iriam assistir a um episódio de uma série juvenil de êxito em Espanha, mas que não iriam assistir apenas por assistir, pretendia-se que estivessem com o máximo de atenção possível porque lhes seria pedido um trabalho no final do episódio, não especificando ao certo o que pretendíamos. Esta referência ao trabalho posterior levou a que estivessem com atenção e até a esclarecimentos de dúvidas durante a visualização. Após a conclusão desta

entregámos aos alunos uma pequena ficha de trabalho, onde pretendíamos respostas. não muito longas, mas que nos permitiam perceber se estes entenderam o enredo do episódio. A última questão da ficha requeria uma resposta um pouco mais extensa e através da qual iríamos então avaliar a expressão escrita. (anexo 5) Esta última questão pedia aos alunos que tentassem descobrir do que tratava a série, uma vez que o primeiro episódio raramente deixa antever o assunto propriamente dito da série, mas desde o início cativa toda a atenção, pois os protagonistas são jovens que frequentam um colégio interno, o que faz com que haja uma certa identificação com os nossos jovens. Optámos por esta atividade pois demo-nos conta de que os alunos continuavam a assistir à série, mesmo que apenas tivessem visto um episódio na aula, a curiosidade por saber o que vai acontecer a seguir levava-os a assistir, algo que considerámos uma mais-valia, visto que estavam a desenvolver a sua compreensão oral e a ampliar o seu vocabulário, mesmo fora da sala de aula.

Já pudemos avaliar a compreensão oral escrita e a expressão escrita, restava-nos então a expressão oral, que avaliámos através da atividade descrita anteriormente “el dial” e que estava bem contextualizada nesta temática.

Estimámos para esta unidade duas aulas de 90 minutos e duas de 45 minutos, em algumas turmas conseguimos cumprir esta planificação, com outros grupos de alunos por vezes temos de flexibilizar um pouco o tempo por forma a atingir os objetivos traçados, nomeadamente realizar a aprendizagem e ampliação de conhecimentos que se pretende.

“E não sei como se pode ensinar bem se não se acompanha todo o processo com uma postura avaliativa rigorosa – do que é aprendido ou não e porquê, do modo como orientámos o processo de ensino, onde falhou e porquê.” (Roldão, 2003: 57)

O trabalho docente não pode terminar na planificação e execução da prática letiva, tem de ser complementado com uma avaliação rigorosa e clara das aprendizagens dos alunos. Ensinar implicará avaliar saberes adquiridos pelos alunos e pensar estratégias pertinentes para que os mesmos possam ir progressivamente reestruturando e reconstruindo os seus conhecimentos. Só assim poderemos claramente obter *feed-back*, quer do trabalho desenvolvido, quer da progressão dos discentes. A avaliação nem

sempre se revela como uma tarefa fácil ou agradável, cada vez mais está acentuada uma certa heterogeneidade dentro dos grupos/turma com os quais trabalhamos, o que leva por um lado a que a avaliação tenha de ser rigorosa, clara e objetiva, mas por outro lado não podemos esquecer as especificidades de cada aluno ao avaliar, pois se pretendemos uma escola inclusiva e para todos devemos atender a essas especificidades. Como refere M^a do Céu Roldão há um certo “*desagrado pela função de avaliar, mesmo quando são professores que verdadeiramente gostam do seu trabalho*”. (2003: 39)

Para evitar este desagrado deve entender-se a avaliação como algo necessário e útil, a professores e alunos, uma vez que, para os primeiros funciona como o reflexo do que tem sido a sua prática, do que foi conseguido e do que foi menos conseguido, do que teve sucesso e do que deve ser repensado; e para os segundos é o produto do trabalho desenvolvido, dos seus pontos fortes e menos fortes, do que já alcançaram e do que têm a fazer para desenvolver o seu nível de proficiência, “... *face a isso tem de se conceber a avaliação, quer ao longo do processo para o reorientar, quer no fim para fazer o balanço...*” (Roldão, 2003: 45)

Deste modo a avaliação deve ser realizada como um processo contínuo, definido e de obtenção de informação. É sobretudo um processo informativo, para professores e alunos, assinala o erro de ambas as partes e permite continuar a trabalhar no sentido de melhorar ou até erradicar esse mesmo erro. É comum confundir avaliar com classificar, mas avaliar é muito mais que classificar. Avaliar é algo que deve ser encarado como benéfico, pois possibilita a realização de práticas pedagógicas ajustadas às capacidades de aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo devemos entendê-la como um processo diário, pois o simples fato de estarmos em contexto de sala de aula, ouvindo, observando, solicitando a intervenção de um aluno, já pressupõe a realização de uma apreciação ou valorização adequadas a critérios previamente estipulados. É através da avaliação que obtemos a informação necessária sobre o aluno desde o primeiro momento, o teste de diagnóstico (geralmente realizado no início do ano letivo), e permite-nos situar o aluno num determinado nível de proficiência e, desde logo, transmitir-lhe essa informação para que o mesmo saiba como planificar e desenvolver o seu trabalho no intuito de atingir determinado nível. É ainda através da avaliação que adaptamos, modificamos e selecionamos estratégias que permitam atingir os objetivos

traçados. Os objetivos que delineamos no início de cada ano letivo são os que devemos tentar alcançar no final do mesmo, no entanto a avaliação será o método mais efetivo que teremos para avaliar a pertinência das estratégias utilizadas e das que poderemos utilizar para melhorar.

A avaliação evidencia ainda o erro e o erro não deve ser entendido como algo negativo, mas sim como um meio de atingir um fim, só através do erro poderemos analisar o trabalho desenvolvido, identificar as falhas e tentar corrigi-las, como refere M^a do Céu Roldão, “...avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução. Mas, para poder fazer-se isso – avaliar – é indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado...” (2003: 41)

Claro que não pretendemos que o erro seja sobrevalorizado, mas sim que seja aceite e encarado, não como um *handicap*, mas sim como um acontecimento próprio do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação permitir-nos-á justamente entendê-lo como tal e trabalhar sempre no sentido de melhorar.

De acordo com o que o QECR estipula, na aprendizagem de uma língua estrangeira devemos realizar dois tipos de avaliação, a avaliação de resultados e a avaliação de proficiência. O primeiro tipo é realizado em períodos estipulados, enquanto a segunda é a que realizamos diariamente, através das estratégias que implementamos. A avaliação de resultados realiza-se, normalmente, no final de cada unidade temática e está relacionada com a realização de testes escritos (anexo 8 e 9), é o tipo de avaliação ao qual recorreremos ao finalizarmos o estudo da unidade referida. No entanto o processo avaliativo não se pode cingir apenas a estes momentos, assim que ao longo das aulas vamos adaptando estratégias e avaliando as mesmas, pois a escola de hoje não permite de forma alguma criar estratégias estanque sob pena de “excluir” alguns alunos, o que se pretende é adequar estratégias e materiais de avaliação que permitam incluir todos, pois “...a linha de ensino uniforme gera desníveis enormes no campo das aprendizagens realmente conseguidas pelos alunos...”. (Roldão, 2003: 73) Para tal recorreremos à operacionalização de critérios que facilitassem esse trabalho diário e que fossem ao encontro do que seria a avaliação final de período. Pretendeu-se também

clarificar e facilitar essa mesma avaliação diária, pois é pouco prático criar materiais de avaliação que exijam muito tempo para o seu preenchimento, tornar-se-ão pouco executáveis e pouco úteis no que é o seu objetivo principal. Socorremo-nos assim de duas grelhas de avaliação, uma que utilizámos diariamente para registo de aspetos como a realização do trabalho de casa, a participação em aula ou o comportamento e uma outra grelha que utilizávamos quando a aula era dedicada sobretudo à expressão oral. (anexos 6 e 7)

O registo diário obtido era dado a conhecer aos alunos periodicamente, para que os mesmos pudessem organizar o seu trabalho pessoal. Algumas vezes nem tinham bem noção dos trabalhos pedidos e que ainda não tinham sido cumpridos, assim este registo diário tornou-se bastante útil, tanto para o professor como para os alunos. Além desta informação periódica, os alunos estiveram desde o início do ano informados dos critérios de avaliação que faziam parte da sua avaliação final. Mesmo quando estes necessitaram sofrer uma remodelação, que foi realizada a nível de Departamento, os alunos também foram informados dessas alterações. Adaptámos estratégias de avaliação às diferentes realidades das turmas, mediante a realização de testes adaptados ou de adaptação de critérios de correção, respeitando assim os diferentes saberes dos alunos, o dever de promoção do desenvolvimento integral de cada um e consubstanciar a melhoria dos resultados dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Tivemos especial atenção ao facto de haver dois meninos com necessidades educativas especiais, com eles trabalhávamos de forma distinta, para os quais fizemos adaptações curriculares, como antecipação e desconstrução de conteúdos que lhe pudessem suscitar mais dificuldade, de igual forma também foram alvos de adaptação nos momentos de avaliação sumativa.

O nosso trabalho pautou-se assim por tentar realizar uma avaliação, a mais justa e clara possível para os discentes. Assim, realizámos uma avaliação formativa, aula a aula, baseada em grelhas de observação diária, com critérios bem definidos e adequados à avaliação final de período, e efetuámos também uma avaliação sumativa, preferencialmente no final de cada unidade temática, pois pretende-se “... *avaliar ensinando, e ensinar avaliando...*”(Roldão, 2003: 58).

Revestiram-se de igual importância a auto e heteroavaliação. Estes dois tipos de avaliação são mais frequentes nos momentos de avaliação de final de período, no entanto, sempre que possível, tentámos utilizar estes tipos de avaliação especialmente no que se refere às atividades de promoção da expressão oral. Após a realização destes exercícios tentámos sempre reservar um tempo para realizar a auto e heteroavaliação do mesmo. Ao salientarmos os erros cometidos e pedir aos alunos que realizassem a mesma tarefa, demos-lhes conta de que os discentes, na maioria dos casos, conseguiam por eles mesmos autocorrigirem-se. Desta forma haveria muito menos possibilidades de este erro voltar a ser cometido, especialmente erros que se prendiam com palavras ditas em português, às quais apenas lhes conferiam uma certa pronúncia que se assemelhasse ao espanhol. Quando se autocorrigiam os alunos davam conta do erro, corrigiam e, quando tinham de utilizar aquele vocábulo, já o utilizavam corretamente. Por outro lado, estes dois tipos de avaliação realizados nos momentos de avaliação de final de período, permitiam aos alunos desenvolver o seu espírito crítico e de análise do seu próprio trabalho. Optámos por realizar uma pequena ficha de autoavaliação, onde deveriam descrever o que foi o seu trabalho ao longo do período, onde o qualificavam e quantificavam e, por fim, onde salientavam os pontos fortes e menos fortes do seu trabalho, evidenciando o que deveriam melhorar. Optámos aqui por utilizar uma folha em branco, identificada, onde os alunos realizavam esta avaliação, pois as comuns fichas de autoavaliação, repletas de critérios onde apenas devem responder marcando com cruz o referente, são demasiado herméticas e não permitem o desenvolvimento do espírito crítico, uma vez que não têm de justificar a seleção de determinado critério, apenas têm de o assinalar.

Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e, atendendo à diversidade e especificidade dos alunos, bem como ao nível de cada um, tentámos sempre diversificar estratégias e instrumentos que permitissem aos alunos progredir e alcançar o nível de proficiência desejado. Ora então o professor deve procurar todo tipo de material, adaptando-o a determinada turma e tendo em consideração os diferentes alunos que a compõem, que permita o envolvimento de toda a turma e conseqüentemente permita uma avaliação equitativa de todos os elementos.

É quase impossível alhear uma certa subjetividade ao processo de avaliação, no entanto é nossa competência e obrigação adaptar e diversificar instrumentos, tarefas e

estratégias, motivando convenientemente os alunos, mantendo-os ativamente envolvidos nas tarefas e promovendo a sua autonomia, no intuito de minimizar essa subjetividade e permitir clarificar e objetivar a avaliação que, inevitavelmente, temos de realizar aos discentes no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem.

5 - Participação na escola

A escola onde desempenhámos a nossa atividade, no ano letivo anterior, situa-se no Baixo Alentejo, numa pequena vila, a vila de Pias. O agrupamento de escolas serve as freguesias de Pias, Brinches e Vale de Vargo, no Concelho de Serpa.

Insere-se num meio marcado por uma população envelhecida, com grande taxa de desemprego, eminentemente rural, o que faz com que se verifique (i)emigração sazonal e contínua tendência para desertificação. Ressalta fraco dinamismo relativamente à atividade industrial e comercial. Possui infraestruturas culturais e desportivas, com alguma qualidade.

No que respeita à escolaridade da população, verifica-se uma elevada taxa de indivíduos que apenas possui como habilitação o primeiro ciclo do ensino básico, sendo pouco representativa a de nível secundário, médio ou superior.

Tendo em conta estes dados o agrupamento, através do seu Projeto Educativo, tenta trabalhar no sentido de construir “uma escola aberta e em crescente colaboração com a comunidade” (Agrupamento de Escolas de Pias, 2010/2013:5), no intuito de criar cada vez mais oportunidades de participação na vida do agrupamento. O Projeto Educativo pretende também ir ao encontro dos problemas detetados nos alunos, sobretudo ao nível das competências sociais, fomentando assim o respeito por todos os elementos, a tolerância e a inclusão. Nesta vila encontramos uma considerável comunidade de etnia cigana, sendo que os seus elementos frequentam o agrupamento nos diferentes ciclos de ensino a que pertencem. Deste modo também é objetivo deste projeto criar oportunidades de ensino-aprendizagem adequadas a todos. As respostas pedagógicas que o Projeto Educativo dá a esta diversidade são variadas, a Educação Especial que acompanha os alunos com Necessidades Educativas Especiais, também eles em número considerável distribuídos pelos vários ciclos de ensino; Atividades de Enriquecimento Curricular; Plano Nacional de Leitura; biblioteca/centro de recursos; turmas com Percurso Curricular Alternativo (CEF, PIEF), nos dois últimos anos acompanhámos a turma PIEF, composta maioritariamente por alunos de etnia cigana, que escolheram como língua estrangeira o espanhol; Programa Mais Sucesso Escolar; Plano TIC; Desporto Escolar; Projeto Educação para a Saúde e Sexualidade e Plano de OPTE. A

juntar a todas estas respostas pedagógicas o agrupamento criou vários clubes que os alunos poderiam frequentar como atividade extracurricular.

O agrupamento integra cerca de quinhentos alunos anualmente, que são acompanhados por cerca de cinquenta docentes, com o apoio de vinte assistentes operacionais e seis assistentes técnicos.

É de salientar ainda a colaboração que o agrupamento tem estabelecido com a comunidade (empresas e associações, entidades públicas e privadas, entidades estas que por vezes proporcionam períodos de estágio a alunos que frequentam percursos curriculares alternativos). Em contrapartida o agrupamento recebe estagiários de outras parcerias, tais como “Projeto Des(Envolver) e Programa “Escolhas”, estabelece parcerias ainda com a Autarquia, Centro de Saúde, “Escola Segura”, “Associação de Planeamento Familiar”, “Programa Cuida-te” e “Associação Abraço”, Teatro Experimental de Pias, Piense Sporting Clube, Casa do Povo de Pias, Associação de Jovens” e outras escolas da região. No âmbito da Educação Especial há que referir ainda a parceria que o agrupamento estabelece com o Centro de Paralisia Cerebral de beja, com o intuito de dar resposta específica às necessidades de carácter permanente.

A nível de agrupamento devemos ainda referir a estrutura organizativa do mesmo e que contribui, de igual forma para o seu bom funcionamento. Deste modo temos o Órgão de Administração e Gestão (Conselho Geral, Diretora, Conselho Pedagógico); os Conselhos de Docentes; os Departamentos Curriculares; o Núcleo de Educação Especial; o Gabinete do “Programa Educação para a Saúde” (PES); a Associação de Pais; os Serviços Administrativos, os SASE; os Assistentes Operacionais e até a Autarquia, representada no Conselho Geral.

Todas estas estruturas organizativas em colaboração proporcionam as condições necessárias ao ensino-aprendizagem, que se pretende variado e adequado às especificidades de cada indivíduo que frequenta o agrupamento, sem nunca esquecer ou descuidar a sua integração numa comunidade e numa sociedade. Como docentes tentámos sempre colaborar com todas estas estruturas organizativas na prossecução do anteriormente referido. Como membros dos Conselhos de Turma e Departamento Curricular pretendemos cooperar sempre na continuação dos objetivos do currículo nacional e em particular dos objetivos delineados no Projeto Educativo, de forma a permitir o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Como professores dos diversos Conselhos de Turma e, em particular como secretários de uma direção de turma, procurámos sempre ser prestáveis e contribuir para o bom funcionamento dos mesmos. Como secretários prestámos todo o apoio necessário à respetiva Diretora de Turma, nomeadamente na organização, preparação e desenvolvimento das reuniões. Desenvolvemos também o nosso papel de secretários na receção aos Encarregados de Educação desse grupo/turma e no final do ano letivo demos o nosso contributo na realização das matrículas para o próximo ano escolar. Ainda como membros do Conselho de Turma, da turma PIEF, estivemos semanalmente presentes nas reuniões da turma, onde discutíamos estratégias a desenvolver e planificávamos, em par pedagógico, a semana seguinte de trabalho.

Da mesma forma enquanto docentes pertencentes ao Departamento Curricular de Línguas fomos responsáveis pela planificação dos diferentes níveis da nossa disciplina, bem como pela planificação das atividades a desenvolver ao longo do ano. Procurámos sempre estabelecer a ponte entre o currículo e os programas vigentes a nível nacional, mas tendo em conta a realidade do nosso agrupamento e a realidade dos alunos/turmas em questão. Apesar de ter sido elaborada uma planificação anual no início do ano, procurámos, sempre que necessário, adequá-la ao desenrolar do ano letivo, de forma a permitir uma gestão mais flexível da mesma e que nos permitisse melhorar as aprendizagens e evitar a exclusão através da adoção de estratégias de pedagogia diferenciada, permitindo assim uma avaliação mais efetiva dessas mesmas aprendizagens.

Enquanto docentes únicos no grupo de espanhol não nos era possível discutir estratégias a implementar, então tentámos sempre que possível realizar essa mesma discussão e análise com colegas do departamento que lecionavam língua estrangeira. Esta análise e discussão foi muitas vezes válida e apropriada na escolha de estratégias diferenciadas a implementar em sala de aula.

No Departamento Curricular colaborámos ainda na reformulação dos critérios de avaliação para as línguas estrangeiras e realizámos o inventário do material existente e das necessidades de material a requisitar para o agrupamento, dentro do que nos foi disponibilizado, no que respeita à disciplina de espanhol.

A nível das línguas estrangeiras, articulámos com o departamento de ciências e realizámos um peddy-papper na Semana Cultural, em que se pretendia que os

participantes pudessem utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano. No que respeitava ao Espanhol, às equipas poderiam sair-lhes perguntas sobre vários conteúdos, desde gramaticais, lexicais e de cultura geral. Foi uma atividade bastante interessante pois os próprios alunos, a brincar, aperceberam-se dos conteúdos que realmente tinham adquirido melhor e dos que não estavam tão bem assimilados. Ao ser uma atividade que conjuga a parte lúdica com a parte do saber cativa bastante os alunos e motiva-os a participar.

No primeiro ano neste estabelecimento desenvolvemos uma atividade que considerávamos seria motivadora para o estudo da disciplina, algo que comprovaríamos depois. A atividade consistia numa exposição de trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da Comunidade Autónoma de Andalucía, trabalhos sobre os mais vários aspetos, que iriam depois ser expostos e no dia em que se celebra o dia desta comunidade em Espanha nós também o faríamos, visto ser a comunidade mais próxima geograficamente do estabelecimento de ensino e esta exposição culminaria com a atuação de um grupo de baile flamenco pertencente a um colégio dessa comunidade próximo também e que era constituído por estudantes. Além dos conhecimentos adquiridos a nível cultural, os alunos puderam desenvolver a sua expressão escrita, uma vez que os trabalhos eram realizados em espanhol, e no final concluíram a atividade com um intercâmbio entre as duas escolas, pois puderam interagir e conversar entre eles após a atuação. Esta ideia surgiu de uma das formações frequentadas e revelou-se uma ótima estratégia, tanto no empenho que os nossos alunos revelaram na elaboração da mesma, como no aumento do número de alunos que escolheram a disciplina como língua estrangeira II no ano letivo seguinte.

6 - Desenvolvimento profissional

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”

Isabel Alarcão

Como docentes a nossa prática visa preparar o melhor possível os jovens de hoje para que sejam os adultos formados, conscientes e profissionais de amanhã. Queremos transmitir aos nossos alunos conhecimentos úteis que lhes sirvam amanhã, que lhes sirvam numa sociedade que ainda não existe “ *Quem no momento atual pode estar seguro de ensinar os conhecimentos mais recentes na sua área? Pior ainda: quem poderia estar certo de que o que ensina não pode ser substituído por outros conhecimentos mais úteis para os alunos, esses mesmos jovens que, no dizer do Relatório Faure, estamos procurando preparar para uma sociedade que ainda não existe?*” (...) “*O professor tem de empreender um novo labor. Já não pode bastar-lhe atualizar o que aprendeu na universidade. Muitos professores vão ter que renunciar a conteúdos que têm vindo a explicar ao longo de muitos anos e integrar outros de que não se falava quando iniciaram a carreira.*” (Esteve; 1991:43). Como tal o nosso desenvolvimento profissional não termina quando saímos da universidade ou quando realizamos as nossas práticas, quase arriscaríamos a dizer que o nosso desenvolvimento profissional nunca termina, ele pode e deve ser constantemente aperfeiçoado, algo que devemos a nós próprios enquanto profissionais e aos nossos alunos.

O gosto pela profissão docente não surgiu quando tivemos de tomar a decisão de que rumo queríamos seguir no ensino superior, este gosto vem desde muito cedo, desde cedo que as nossas bonecas tinham de estar sentadas com atenção e aprender o que lhes

era ensinado pela professora e claro deveriam comportar-se exemplarmente. Sonhos de criança que começaram a ganhar forma à medida que íamos progredindo na escola. A escola primária (na altura, primeiro ciclo atual) deslumbrou-nos, tantas coisas para aprender e descobrir e quando fomos capazes de ler os cartazes que encontrávamos na rua, as placas com indicações quando viajávamos sem ajuda de adultos, começámos a sentir-nos como “gente grande”. A partir daqui o gosto por aprender e descobrir nunca mais parou, até hoje esse gosto continua muito presente. Todos estes fatores aliados àquele(a) professor(a) “especial”, que nos desafiava a conseguir mais, que nos mostrava o importante que é aprender e desenvolvermos as nossas capacidades e superar as nossas dificuldades, fez desenvolver cada vez mais o gosto por um dia virmos a ser nós mesmos professores.

A nossa formação académica precisa de ser atualizada e adaptada ao progresso das sociedades, logo as necessidades de formação e desenvolvimento profissional deverão ser uma constante na carreira docente, pois *“o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões...”*. (Roldão, 2009:49).

Hoje temos à nossa frente um grupo/turma de jovens, em desenvolvimento, que serão adultos amanhã e aos quais não lhes serve apenas aprender conteúdos, mas sim aprender conteúdos úteis que possam utilizar e desenvolver enquanto cidadãos responsáveis e conscientes. Temos perante nós todos os dias diferentes grupos/turmas com uma diversidade e individualidade enorme e cabe-nos a nós conseguir ensinar e fazer aprender o que realmente é importante a todos eles, é nossa missão chegar a todos eles e a cada um em particular, para tal enveredámos nesta profissão.

O aspeto fulcral para que tal responsabilidade não seja apenas “um compromisso” assumido por nós, mas sim uma realidade evidente e, especialmente evidente para os nossos alunos, é a preocupação constante que devemos ter e a importância que devemos constantemente dar ao nosso desenvolvimento profissional. Não podem ser apenas os

conhecimentos adquiridos enquanto estudantes, a nossa prática enquanto docentes, o contacto com alunos há cinco anos ou até a nossa perceção da realidade que devem fundamentar os nossos métodos de ensino-aprendizagem, a nossa forma de atuar enquanto docentes. A sociedade em que vivemos hoje nada tem a ver com aquela em que vivemos quando éramos estudantes, e até damos por nós muitas vezes a comentar tal aspeto, e nada terá a ver com aquela em que os nossos jovens serão adultos, como tal os nossos métodos de ensino-aprendizagem, aqueles que queremos que sejam efetivos e que utilizamos nas nossas aulas apenas podem ser utilizados e válidos se nos atualizarmos constantemente, de outra maneira estaremos sempre um passo atrás daquilo que deveríamos estar, e isso trará consequências prejudiciais à nossa prática docente.

Desta forma, e desde a primeira Licenciatura, que o nosso desenvolvimento profissional tem sido uma das nossas preocupações mais presentes. Aquando da nossa primeira formação, Ensino de Português e Francês, apercebemo-nos desde logo que não era com o estágio pedagógico que a nossa formação terminava, mas sim que começava, agora de forma mais autónoma e que, se queríamos ser profissionais competentes, esta jamais poderia deixar de ser uma prioridade para nós. O gosto pela prática docente em geral, e pelo ensino de línguas em particular levou-nos a continuar a nossa formação com a segunda Licenciatura, em Estudos Portugueses e Espanhóis, e posteriormente com o segundo ciclo de Bolonha e o Mestrado em ensino do Português e do Espanhol. Ainda pelo meio de tudo isto colocámo-nos a nós mesmos o desafio de realizar o DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), de nível superior. Pensámos que a meio da Licenciatura seria estimulante sermos avaliados por uma entidade totalmente estranha ao nosso percurso, uma vez que todo este percurso tinha sido feito na Universidade Évora, e ver qual o resultado obtido. Após tudo isto continuámos a apostar na nossa formação, que consideramos ser importante ao nível da nossa formação específica, mas também noutras áreas igualmente importantes, úteis e válidas para a nossa prática hoje em dia. Assim ao longo destes cinco anos as formações frequentadas não só têm ampliado os nossos conhecimentos, como muitas delas têm sido vitais no desenrolar da nossa atividade. Temos realizado formação em áreas tão variadas, consoante o nosso desempenho em cada ano letivo, como “A utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem”, “Educação e formação de adultos em Portugal”,

“Curso de actualización en la enseñanza de E/LE”, participámos nos “Encontros Centros de Novas Oportunidades”, “X Congreso de Escritores Extremeños”, “IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal”, “Formação Gramática Comunicativa”, “A exploração de documentos audiovisuais na aula de Espanhol 3º ciclo”, “II e III Seminários Nacionais do Projeto TurmaMais – PMSE”.

Da mesma forma no ano letivo trasacto tivemos que adotar um manual escolar para o 7º ano na disciplina de Espanhol, pelo que nos pareceu de grande importância, até para a posterior análise e seleção do mesmo, estar presentes na apresentação feita pelos autores. Assim estivemos em várias apresentações, das várias editoras, em Lisboa, Beja, Évora, que nos permitiram depois uma visão mais clara sobre o manual e nos permitiram realizar uma escolha mais efetiva e mais adequada aos nossos estudantes e aos conteúdos que queremos lecionar.

Todas estas ações/eventos se revelaram bastante produtivos tanto na vertente científica, pedagógica ou didática, uma vez que beneficiaram a nossa prática docente, traduzindo-se esta em atividades mais enriquecedoras, mais motivadoras e num melhor relacionamento pedagógico com os alunos.

Mas este desenvolvimento profissional não se faz apenas nas formações “oficiais”, também se realiza no contacto com os colegas de profissão. No ano letivo que terminou éramos únicos no grupo disciplinar, pelo que as nossas dúvidas a nível científico tiveram que ser discutidas e analisadas com colegas extraescola, colegas e amigos de profissão que por partilharem as mesmas dúvidas permitiam um diálogo interessante e que resultava em algumas possíveis estratégias a implementar. No entanto a realidade escola em que desempenhámos a nossa função só era conhecida pelos colegas da própria escola e aí tivemos um grande aliado no Departamento Curricular, as colegas que lecionaram língua estrangeira foram uma mais-valia à hora de discutir estratégias a implementar neste ou naquele grupo/turma, da mesma forma que da partilha de experiências, do diálogo e da discussão foi possível contribuir para a reformulação dos critérios de avaliação para as línguas estrangeiras.

Nos últimos dois anos tivemos a “sorte” de lecionar no mesmo estabelecimento o que nos permitiu ver resultados em relação às estratégias adotadas, resultantes de algumas

das formações frequentadas. De igual modo nos foi possível ver que determinada prática era efetiva para determinada turma, mas não para outra, levando-nos sempre à procura constante da estratégia adequada que permitisse essa turma desenvolver as capacidades que pretendíamos. *“A investigação mostra que quando o professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e na capacidade de, todos em conjunto, realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem.”* (Ferreira & Santos, 2007:5).

Assim consideramos que, *“Uma formação é significativa quando o professor é capaz de inserir no seu pensamento os conteúdos experienciais desse novo conhecimento e, dessa forma, reelaborar a sua autoimagem.”* (Ferreira & Santos, 2007:5), neste caso que a formação nos permita, além de enriquecer os nossos conhecimentos, pensar a nossa atividade no intuito de querer sempre mais e melhor, e como tal procurar incessantemente estratégias e formas de melhorar o nosso método de ensino-aprendizagem, sempre direcionado para a realidade dos nossos alunos, e fazendo com que estes vejam a escola como mais que um lugar para aprender, mas como um lugar onde é possível aprender até quando estamos a brincar e que esta escola é um dos pilares mais importantes da sua formação futura enquanto adultos.

“Ser professor não é, pois, o resultado da soma de umas tantas «ciências da educação» arredondada por um qualquer «estágio pedagógico». (Roldão, 2009: 51)

7 – Conclusão

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

Para nos tornarmos verdadeiros profissionais nunca devemos deixar de analisar e pensar a nossa atuação. Em todas as profissões isto deve acontecer, mas na profissão docente esta análise, pensamento e reconstrução reveste-se de uma importância ainda maior. Jamais devemos pensar que o nosso percurso está concluído, pelo contrário, ele está em aberto e em constante aperfeiçoamento.

Como docentes sob alçada de um Ministério estamos expostos a todas as alterações que possam ser efetuadas no sistema de ensino, como tal a base da nossa atuação deve ser a constante atualização. Os documentos que hoje foram a base da nossa prática, amanhã já estarão reformulados e para que a nossa prática pedagógica seja o mais efetiva e clara possível, também a nossa planificação tem de sofrer essas reformulações. É comum escutar que o professor “dá aulas”, mas se queremos ser profissionais atualizados, competentes e competitivos devemos “...em vez de dar aulas, nos tornarmos construtores de aulas, enquanto tempos e espaços de pensar sobre, de compreender realidades, de transformar as informações em conhecimento consistente, de ampliar o conhecimento com que se começou, de realizar tarefas exigentes que, ao envolverem novos conteúdos, ensinam e «obriguem» a pensar, a compreender, a usar...”. (Roldão, 2003: 52)

Um professor não é apenas aquele que ministra aulas, existe todo um trabalho de bastidores que pauta a sua atuação. Um trabalho de planificação, organização, análise, seleção e execução da melhor estratégia, da melhor tarefa, do melhor exercício, que permita ao aluno aprender, desenvolver competências, mas ao mesmo tempo esteja de acordo com a sua especificidade, capacidade de aprendizagem e o motive na construção do seu saber.

No entanto, não se limita apenas a isto. Trabalhamos a diário com crianças/jovens, pessoas, em constante desenvolvimento, com motivações, expectativas, crenças, personalidades e objetivos distintos, que estão todos reunidos num mesmo espaço físico, a sala de aula, mas representam uma infinita diversidade. Além de sermos os que transmitimos conhecimento, ajudamos a desenvolver competências, temos de funcionar também um pouco como mediadores, É nossa obrigação providenciar a todos acesso e oportunidade iguais de ensino-aprendizagem, da mesma forma que é obrigação do professor criar e fomentar um ambiente favorável em sala de aula, mas temos de fazê-lo com a consciência que no desenvolver desse processo devemos respeitar e fazer respeitar essa diversidade.

Dentro de uma sala de aula a improvisação deve ser algo a evitar. Uma boa prática letiva requer uma planificação organizada, pertinente e exequível, no entanto não devemos pôr de lado que esta diversidade exige, por vezes, uma adaptação *in loco*, que permita concretizar o que se pretende e alcançar os objetivos que tinham sido traçados.

Transmitimos conhecimento, mas o próprio conhecimento está em constante mudança. Fazemos parte da formação de indivíduos, que se querem adultos competentes, dignos, cidadãos responsáveis e capacitados para agir na sociedade do amanhã. Ainda que por vezes a vertente avaliativa do trabalho docente seja um pouco melindrosa, só através desta podemos criar essa competência e competitividade. O processo avaliativo tem como principal objetivo justamente o de dar *feedback* do trabalho realizado, apresenta o produto do que foi feito, ao professor e ao aluno, e permite continuar a trabalhar no sentido de melhorar e alcançar o que se pretende.

Todo este ambiente que se cria em sala de aula deve transparecer fora da mesma, pois o professor faz parte de um todo. A formação do aluno não está apenas restringida ao professor, o professor é a figura que resulta de um todo, de uma instituição que compõe a formação do aluno, a escola. Tanto alunos como professores fazem parte de uma instituição que se regula por regras que definem o trabalho conjunto do que se pretende – a formação plena do aluno.

No final o professor não deve nunca deixar de ser um “estudante”, um estudante ávido do saber que lhe permita melhorar o seu desempenho profissional. O docente deve

encarar a sua profissão como um caminho a percorrer, sempre inacabado, porque só inacabado pode permitir a constante atualização, seleção e análise da informação necessária para valorizar e melhorar a sua prática letiva. É importante compreender que o professor por si só não produz conhecimento simplesmente porque explica um conteúdo, a sua função deve ser muito mais lata. A sua função deve ser criar saber útil que permita ao aprendente compreender e utilizar futuramente.

“Trata-se, sim, de ensinar como acto de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina. É preciso que se domine, e muito bem, o conteúdo que se ensina. E isto face a qualquer nível de ensino, porque a natureza científica rigorosa do saber aprende-se - e ensina-se – desde os conhecimentos mais simples. O trabalho de ensinar é, pois, muito mais complexo que essa passagem de «matérias», ingenuamente assente na crença de que, porque explicamos, a nossa fala produz no outro conhecimento...” (Roldão, 2003: 48)

8 - Referências Bibliográficas

Agrupamento Vertical de Pias. (2010/2013). *Projeto Educativo*. Pias, Portugal: Autor

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, Artmed Editora

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de formação de professores*. Aveiro, Universidade de Aveiro

Alarcão, I. (2010). *Constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal*. Aveiro, Universidade de Aveiro

Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Autor

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

Debesse, M. (1999) *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.

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

Esteve, J. M. (1991). *O mal-estar docente*, Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, LDA.

Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira, Portugal: Afrontamento

Mattoso, J. & Sousa, A. (1993). *História de Portugal. Volume II*. Círculo de Leitores.

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

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva diacrónica*. Évora: Universidade.

Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Revista Educação. Temas e Problemas*, 4, 295-307.

Pacheco, J.A. (1995). *Análise curricular da avaliação. A avaliação dos alunos dos ensino básico e secundário Actas do I Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Pacheco, J.A. (2009). *Currículo: entre teorias e métodos. Cadernos de pesquisa*. Braga: Universidade do Minho

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

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, As questões dos professores*. Lisboa: Presença.

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

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

Anexos

Anexo 1 – Planificação anual da disciplina

Anexo 2 – Planificação a médio prazo

Anexo 3 – Plano de aula

Anexo 4 – Exercício de compreensão oral

Anexo 5 – Ficha de trabalho

Anexo 6 – Grelha de observação diária

Anexo 7 – Grelha de avaliação da expressão oral

Anexo 8 – Teste de avaliação

Anexo 9 – Critérios de correção