



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

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

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Nome da autora: Mafalda Sofia Raimundo Costa

Orientador: Professor Doutor António Ricardo Santos Fadista de Mira

Évora, 18 de Março de 2013

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

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Autor: Mafalda Sofia Raimundo Costa

Orientador: Professor Doutor António Ricardo Santos Fadista de Mira

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu sincero agradecimento, pelo apoio durante a realização deste relatório e no desenvolvimento da minha prática pedagógica:

Ao meu orientador, Prof. Doutor António Ricardo Mira, pela sua disponibilidade, orientação, críticas construtivas e por todo o apoio oferecido, tanto no estágio anterior como ao longo deste processo de crescimento profissional e pessoal que foi a elaboração deste relatório.

Aos meus alunos sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de Espanhol e principalmente à Ana Duarte pelo companheirismo e apoio no desenvolvimento da minha actividade pedagógica.

Aos meus pais, Joaquim e Beatriz, por serem os pais maravilhosos que são, por me apoiarem em cada etapa da minha vida e por terem sempre acreditado em mim, incentivando-me a continuar a estudar.

À minha irmã, Vera, por nunca me ter deixado desistir e por me ter incentivado sempre a prosseguir os estudos.

À minha afilhada, Clarinha, por ter alegrado os meus dias com a sua chegada.

Ao meu Vitinho, por ter sido a minha companhia durante a redacção deste relatório.

E claro, ao meu amor, Ricardo Dias, por ter sido o meu braço direito ao longo destes nove anos, ajudando-me a ultrapassar todos os obstáculos, não me deixando nunca desistir e ajudando-me sempre a tomar as melhores decisões. Obrigada pelo teu apoio, paciência, compreensão e companheirismo.

Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada.

Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida. (Lao-Tsé)

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Mafalda Sofia Raimundo Costa

Resumo

O presente relatório pretende descrever criticamente todo o trabalho realizado pela professora ao nível do ensino da disciplina de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, desenvolvido na Escola Secundária de Ponte de Sôr, durante o ano lectivo 2011/2012. Tem como objectivo primordial espelhar o seu processo reflectivo sobre a sua experiência de ensino da língua espanhola, tendo em linha de conta os pressupostos que a fundamentaram, os documentos que a orientaram, as preocupações que a nortearam, todas as dificuldades sentidas e as tentativas levadas a cabo para as superar. Além de se falar sobre a abordagem comunicativa como paradigma metodológico adoptado, por criar condições para o desenvolvimento da competência comunicativa, objectivo principal do ensino de uma língua estrangeira, falar-se-á, também, da metodologia orientada para a acção, isto é, ensino por tarefas. Abordar-se-ão, ainda, questões relacionadas com a participação activa da professora na vida escolar e com o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Competência comunicativa. Ensino. Língua estrangeira.

Report on the curricular unit Supervised Teaching Practice

Mafalda Sofia Raimundo Costa

Abstract

The aim of the present report is to describe all of the work carried out by the teacher in the class of Spanish at Secondary School of Ponte de Sôr, during the academic year of 2011/2012. It is essentially meant as a self-reflection process concerning the teaching activities of the Spanish language, and it takes into account all the assumptions that motivated them, the documents that guided them and all the faced issues as well as strategies to overcome them. Additionally, it outlines a communicative approach used as methodological adopted paradigm by creating favorable conditions to the development of a communicative competence, which are in line with the goal behind the teachings of a foreign language. References to the action-oriented methodology are also present i.e. teaching by tasks. Lastly, it addresses the issues related to the active participation of the teacher in the school life and her professional development.

Keywords: Communicative competence. Teaching. Foreign language.

Lista de Siglas

CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
EFA	Educação e Formação de Adultos
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua Estrangeira
LEI	Língua Estrangeira I
LEII	Língua Estrangeira II
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEE	Projecto Educativo de Escola
PEI	Plano Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
QECR	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>

Sumário

1	Introdução	9
2	Preparação Científica, Pedagógica e Didáctica	11
2.1.	Preparação Científica.....	11
2.2.	Preparação Pedagógica e Didáctica	13
2.2.1.	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QUECR).</i>	14
2.2.2.	Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).	19
2.2.3.	Programas de Espanhol.	23
2.3.	Abordagem Comunicativa	29
2.4.	Processos de Aprendizagem dos Alunos, Erros e Dificuldades.....	31
3	Planificação e Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens	34
3.1.	Perspectiva Educativa e Estratégias Adoptadas.....	34
3.2.	A Escola e as Turmas	35
3.3.	Experiência no Ensino da Disciplina de Espanhol no 3º Ciclo e no Secundário....	39
3.3.1.	Aula de Espanhol da turma 8º C, dia 21 de Maio de 2012.....	52
3.3.2.	Aula de Espanhol da turma 10º D/E, dia 18 de Novembro de 2012.....	53
4	Participação na Vida Escolar	55
5	Desenvolvimento Profissional.....	57
5.1.	Reflexão Global Sobre a Prática de Ensino	58
6	Conclusão	62
	Referências Bibliográficas	63

Apêndices

Apêndice A – Calendarização anual	66
Apêndice B – Planificação a médio prazo de 8º ano	68

Apêndice C – Planificação a médio prazo de 10º ano	73
Apêndice D – Actividade de cartazes para estudar vocabulário sobre as roupas	80
Apêndice E – Guião de análise do filme <i>Todo sobre mi madre</i> de Pedro Almodóvar	83
Apêndice F – Ficha formativa, 8º ano	87
Apêndice G – Ficha formativa, 10º ano	90
Apêndice H – Teste de avaliação sumativa, 8º ano	94
Apêndice I – Teste de avaliação sumativa, 10º ano	102
Apêndice J – Prova formal de avaliação da expressão oral, 8º ano	108
Apêndice K – Matriz e critérios de correcção do teste de avaliação sumativa, 8º ano	109
Apêndice L – Matriz e critérios de correcção do teste de avaliação sumativa, 10º ano	111
Apêndice M – Grelha de avaliação de observação directa	113
Apêndice N – Grelha de avaliação da leitura	114
Apêndice O – Grelha de avaliação da expressão oral	115
Apêndice P – Grelha de avaliação final	116
Apêndice Q – Ficha de auto-avaliação	117
Apêndice R – Planificação a curto prazo, 8º ano	119
Apêndice S – Materiais utilizados na aula de 8º ano, dia 21 de Maio de 2012	124
Apêndice T – Planificação a curto prazo, 10º ano	130
Apêndice U – Materiais utilizados na aula de 10º ano, dia 18 de Novembro de 2011 (unidade didáctica <i>De viaje</i>)	137

Anexos

Anexo A – Planificação a longo prazo de 8º ano	157
Anexo B – Planificação a longo prazo de 10º ano	163
Anexo C – Grelha de correcção de testes escritos	168
Anexo D – Plano anual de actividades (propostas do grupo de Espanhol)	169
Anexo E – Projecto educativo transfronteiriço REALCE	172

1 Introdução

O presente relatório resulta do meu trabalho ao nível do ensino da disciplina de Espanhol, na Escola Secundária de Ponte de Sôr, durante o ano lectivo 2011/2012, sendo desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, especialização em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Universidade de Évora.

O objectivo primordial deste relatório é espelhar o meu processo de reflexão no que diz respeito à minha experiência de ensino da língua espanhola, no referido ano lectivo, tendo em conta os pressupostos que a fundamentaram, os documentos que a orientaram, as preocupações que a nortearam, todas as dificuldades sentidas e as tentativas levadas a cabo para as superar. Com efeito, procurarei articular a minha prática pedagógica com a fundamentação teórica, resultante da necessidade de conhecer e reflectir sobre os documentos enquadradores da prática docente.

Na primeira parte do relatório, mais teórica, procurarei elucidar sobre a minha preparação científica para o ensino da língua espanhola. Farei, também, uma análise reflexiva dos documentos enquadradores da prática lectiva, especificamente *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e programas das disciplinas, apoiando-me, sempre que necessário, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 30 de Agosto de 2005. Abordarei, aqui, os aspectos que me parecerem mais relevantes para a minha prática pedagógica. Não tendo seguido nenhum método educativo de ensino de língua estrangeira, integralmente, apresentarei a perspectiva que adoptei nas minhas aulas, isto é, a abordagem comunicativa, que permite o desenvolvimento da competência comunicativa. A par desta abordagem, adoptei, também, uma metodologia orientada para a acção (ensino por tarefas), tal como é recomendado nas orientações programáticas nacionais para os vários ciclos de ensino e de acordo com as recomendações veiculadas no QECR. Para terminar esta primeira parte, abordarei os processos de aprendizagem dos alunos, considerando que esta se refere à “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa que se

traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão, 1990, p.86). Apresentarei, ainda, os erros e dificuldades mais comumente cometidos/sentidos pelos alunos nos diferentes ciclos.

Na segunda parte, referente à planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens, começarei por reforçar qual a perspectiva educativa adoptada e apresentarei as principais estratégias de ensino, por mim, escolhidas. Farei, em seguida, uma breve caracterização da Escola Secundária de Ponte de Sôr, onde efectivei a minha prática de ensino e, também, das oito turmas nas quais leccionei a disciplina de Espanhol. Logo depois, reflectirei criticamente sobre a minha experiência no ensino da referida disciplina nos Ensinos Básico e Secundário, descrevendo-a e analisando vários aspectos, nomeadamente: planificação das actividades lectivas; selecção, adopção e criação de materiais/actividades, tendo em linha de conta a participação dos alunos nas actividades propostas; recursos utilizados nas aulas; formas de trabalho eleitas; estabelecimento de regras básicas de trabalho e de convivência e de rotinas a ser seguidas ao longo do ano lectivo; gestão do tempo e do espaço; e técnicas e instrumentos de avaliação, assim como meios de registo do progresso dos alunos. Para concluir este ponto, apresentarei, a título de exemplo, duas aulas (uma de 8º ano e outra de 10º ano) representativas daquilo que foram as minhas aulas ao longo do ano, fazendo uma análise crítica das mesmas.

Na terceira parte, farei a descrição e avaliação da minha participação nas actividades da escola, dando especial relevo ao projecto educativo transfronteiriço REALCE que dinamizei, juntamente com os meus colegas do grupo de Espanhol. Falarei, também, das responsabilidades que assumi nos diferentes órgãos da escola.

Para concluir, na quarta parte, abordarei questões relacionadas com o meu desenvolvimento profissional, entre as quais a necessidade de actualização de conhecimentos ao longo da vida. O relatório culminará com uma reflexão global sobre a minha prática de ensino, tendo em linha de conta os problemas encontrados e a sua respectiva solução.

2 Preparação Científica, Pedagógica e Didáctica

2.1 Preparação Científica

Ser professor significa, antes de mais, ser capaz de utilizar o seu conhecimento e experiência no desenvolvimento pessoal e cívico de outras pessoas. Significa, também, tomar decisões pessoais constantes, porém sempre pautadas por normas estabelecidas, reguladas por uma instituição superior, isto é, o Ministério da Educação. Deste modo, é necessária uma profunda preparação científica e também pedagógica e didáctica para o desenvolvimento desta profissão que passa, não só pela formação académica, mas também pelo conhecimento de todos os documentos enquadradores da prática lectiva.

A minha preparação científica teve por base duas licenciaturas, um estágio pedagógico e o Mestrado no qual se enquadra este relatório. No ano lectivo 2002/2003, ingressei na Universidade de Évora, através do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, no curso de Ensino de Português e Francês, que tinha como principal objectivo a formação de professores de Português e Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O curso foi reorganizado e deixou de ser apenas direccionado para o Ensino, podendo os alunos, no 4º ano, optar por diferentes especializações, entre as quais o ensino. No 4º ano, tendo algumas dúvidas relativamente àquilo que queria realmente fazer profissionalmente, sendo o jornalismo uma área do meu interesse, optei por fazer uma especialização em Expressão e Comunicação (uma das várias opções que o curso oferecia). Contudo, esta especialização não me satisfez e não apresentava saídas profissionais. Assim sendo, optei por realizar a especialização em ensino, constituída por dois anos de estudo: um ano de unidades curriculares de Pedagogia e Didáctica e outro de Estágio Pedagógico. Foi, principalmente, este curso que me deu a preparação científica de Português (e claro está, de Francês), pois foi neste curso que fiz a maioria das disciplinas de Português, nomeadamente as Literaturas, as Culturas e as Linguísticas portuguesas. Tive, também, alguma formação ao nível das Culturas Clássicas, nomeadamente do Latim que é, a meu ver, fundamental para o conhecimento linguístico do Português e das outras línguas latinas (no meu caso o Francês e o Espanhol). O estágio pedagógico (obrigatório para a conclusão do curso)

realizei-o na Escola Secundária André de Gouveia, juntamente com uma colega de curso, tendo tido, no total, cinco orientadores: dois de Português (um da Universidade e outro da Escola Secundária), dois de Francês (igualmente um da Universidade e outro da Escola Secundária) e um de pedagogia, o Professor Doutor António Ricardo Mira, que é, actualmente, o meu orientador para a feitura do relatório da PES, integrado no Mestrado. Neste estágio, leccionei aulas de Português, numa turma de 7º ano e numa de 10º ano, e Francês em duas turmas de 9º ano e numa de 10º ano (continuação). Todas as dificuldades pelas quais passei e todos os erros que cometi durante o estágio, ajudaram-me a crescer pessoal e profissionalmente, sendo este, portanto, muito enriquecedor para mim. Nos anos seguintes ao término da Licenciatura e da profissionalização em ensino, felizmente, consegui leccionar ambas as disciplinas para as quais estava habilitada, no ensino regular (7º ano, Língua Portuguesa e Português Língua Não Materna, Agrupamento de Escolas de Monchique, ano lectivo 2009/2010) e na formação profissional (várias instituições). Todavia, face às dificuldades em conseguir colocação nestas duas disciplinas e também face à escassez de docentes de Espanhol, decidi ingressar de novo na Universidade de Évora (Concursos Especiais, Titulares de cursos superiores), desta feita no curso de Línguas, Literaturas e Culturas, variante Estudos Portugueses e Espanhóis (ano lectivo 2010/2011). Tendo em conta a minha formação anterior, foi-me dada creditação à maioria das disciplinas. Neste curso, a minha formação foi, principalmente, ao nível do Espanhol, pois estudei: Língua Espanhola do nível 3 ao 6 (o nível 1 e 2 já tinha estudado no curso anterior, na especialização em Expressão e Comunicação); Literatura Espanhola I, II e III; Linguística Espanhola I e II; e Cultura Espanhola. No ano lectivo 2011/2012, decidi continuar os estudos no Ensino de Espanhol e ingressei neste Mestrado, que concluirei com este relatório. Na minha decisão pesou não só o facto de considerar a formação ao longo da vida fundamental para qualquer professor, mas também o facto de me poder especializar/profissionalizar numa área que tanto prazer me dá, o ensino do Espanhol. Com a revogação da Portaria n.º 303/2009, de 24 de Março, que previa as medidas excepcionais para suprimir a carência de docentes profissionalizados em Espanhol (grupo 350), tornou-se fulcral seguir os estudos através de um Mestrado em Ensino de Espanhol para se poder ser, efectivamente, docente profissionalizado, pois os docentes que eram, até então, considerados, excepcionalmente, titulares de habilitação profissional para Espanhol, deixaram de o ser e não puderam mais ser opositores ao Concurso Nacional de professores por este grupo. Por sua vez, o Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, aprova o regime jurídico da habilitação

profissional para a docência (educação pré-escolar, ensinos básico e secundário) e define, no nº 6 do anexo, que, no caso do Português e de uma língua estrangeira (excepto Inglês), é necessário possuir especialidade de grau de mestre em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de (língua estrangeira) nos Ensinos Básico e Secundário.

Quanto à minha preparação didáctica e pedagógica, além de tudo o que aprendi na primeira licenciatura, nas unidades curriculares relativas a estas áreas e no estágio pedagógico, preparei-me também lendo e analisando criticamente os documentos enquadradores da prática lectiva que, como referi, anteriormente, são fundamentais para a prática docente.

2.2 Preparação Pedagógica e Didáctica

Os documentos enquadradores da prática lectiva no âmbito da Língua Estrangeira que todos os professores de línguas devem conhecer são: Lei de Bases do Sistema Educativo (de 30 de Agosto de 2005); *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001); Currículo Nacional do Ensino Básico (2001); programas das disciplinas (Ensino Básico – 1991; Ensino Secundário – entre 2001 e 2005, tendo em conta o ano e nível de aprendizagem). De referir, ainda, o documento Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico.

Estes documentos, que são referência para a planificação e execução do trabalho docente, devem ser geradores uns dos outros, perfilhando, do meu ponto de vista, a seguinte ordem: LBSE (lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo), QEQR (documento orientador e regulador do ensino das línguas na Europa), CNEB (documento que define as competências gerais e específicas de cada disciplina ao longo dos três ciclos e em cada um deles), e programas das disciplinas (documentos que definem os conteúdos, as competências a desenvolver, as metodologias a adoptar, a avaliação, etc.). Não obstante, esta organização não se verifica, uma vez que, por exemplo, o programa do Ensino Básico (1991) aparece primeiro que todos os outros documentos, não seguindo nem as orientações do CNEB, nem do QEQR e tendo como referencial a antiga LBSE, de 19 de Setembro de 1997, neste aspecto, tal como todos os outros documentos nacionais, uma vez que a actual LBSE é de Agosto de 2005. Parece-me fundamental

que, pelo menos o programa do Ensino Básico seja repensado e reconstruído, de modo a seguir as orientações do QEER, que são fundamentais no ensino das línguas.

2.2.1 *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.*

O QEER, documento publicado em 2001 pelo Conselho da Europa nas edições inglesa, francesa e portuguesa, e em 2002 na edição espanhola (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*) é o documento orientador e regulador do ensino de línguas na Europa, tendo como principais objectivos: estimular a reflexão de quem trabalha na área das línguas vivas; facilitar o processo de ensino-aprendizagem, através da troca de informação; facilitar a mobilidade dos cidadãos e a transparência dos seus diplomas; permitir a construção de elementos curriculares comuns; e promover a união dos povos. Este documento fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames, manuais e materiais de ensino na Europa, porém apenas como orientações, não pretendendo nunca dizer como e o que se deve fazer, nem estabelecer leis.

Como refere Mira (2012),

En todos estos ámbitos el Marco de Referencia asume no decir lo que se tiene que hacer o de qué forma hacerlo y se permite plantear preguntas y no contestarlas. El Marco de Referencia apunta principios orientadores, no establece leyes. En este sentido, tampoco propone, explícitamente, qué lenguas extranjeras deben enseñar los cuarenta y siete estados miembros del Consejo de Europa en sus territorios, y qué decisiones deben tomar al respecto sus respectivos Ministerios de Educación (p. 88).

Sendo este um documento bastante extenso, abordarei aqui apenas alguns aspectos que me parecem relevantes para este relatório, nomeadamente os conceitos de plurilinguismo e multilinguismo e, por conseguinte, de pluriculturalismo e multiculturalismo; os processos de aprendizagem de uma língua; as competências; e questões relacionadas com a avaliação.

Plurilinguismo é o conhecimento de várias línguas e a capacidade de recorrer a elas e utilizá-las em diferentes situações/contextos. Segundo o QEER, a competência plurilinguística e pluricultural (ambas estão interligadas, uma vez que a língua é um meio de acesso a manifestações culturais) é:

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como

experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (CE, 2001, p. 231).

Embora muitas vezes considerados como sinónimos, estes conceitos distinguem-se dos conceitos de multilinguismo e multiculturalismo, os quais se referem, a meu ver, ao conhecimento acumulado de várias línguas e culturas, armazenadas cada uma no seu compartimento, não permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa. Segundo o QECR, o multilinguismo “é o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (CE, 2001, p. 23). Neste sentido, é muito fácil atingir o multilinguismo, bastando, para tal, diversificar a oferta de línguas estrangeiras nas escolas ou reduzir a importância do inglês na comunicação internacional. Por sua vez, o plurilinguismo refere-se à construção de uma competência comunicativa “para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (CE, 2001, p. 23). Assim sendo, uma pessoa consegue recorrer às línguas que conhece para comunicar em diversas situações e contextos ou para decifrar mensagens, como por exemplo, pode recorrer aos conhecimentos que tem de duas línguas para compreender uma terceira que lhe é desconhecida. Plurilinguismo não pode, portanto, ser entendido como o conhecimento perfeito de duas ou mais línguas e o seu domínio como se de falantes nativos se tratasse. Pelo contrário, é o conhecimento de diferentes línguas e a capacidade de utilizá-las, de forma diferente e com níveis de proficiência linguística distintos em cada uma das competências. As competências plurilinguísticas e pluriculturais impulsionam a consciência comunicativa e linguística, sendo, além disso, muito importantes no que concerne à promoção do respeito pela diversidade das línguas e culturas existentes no mundo e à aprendizagem de várias línguas estrangeiras. O conhecimento de diversas línguas estrangeiras, obtido através da escola, dos meios de comunicação e do contacto directo, favorece a competência comunicativa do indivíduo e facilita as relações sociais/comerciais e também a empregabilidade, por exemplo, actualmente, muitos alunos escolhem o Espanhol como língua estrangeira II (LEII), com a percepção de que esta língua lhes facilitará o estudo no estrangeiro e também a empregabilidade. Para que o plurilinguismo seja desenvolvido nas escolas é, a meu ver, imprescindível articular os programas das diferentes disciplinas de língua estrangeira, nomeadamente Espanhol e Inglês, pois, embora esta articulação seja defendida no CNEB, na prática quase não existe, a não ser talvez ao nível dos conteúdos gramaticais, uma vez que, tendo em conta a minha experiência, não se conseguem

articular os conteúdos temáticos de Espanhol, tanto de 3ºciclo, como de Secundário, com a disciplina de Inglês. Esta situação talvez se prenda com o facto de o Inglês ser língua estrangeira I (LEI) e, portanto, iniciada no 2ºciclo e o Espanhol seja LEII, iniciada, posteriormente, no 3ºciclo e diferindo, assim, nos conteúdos e nas temáticas.

Ao falarmos de plurilinguismo, que se refere ao conhecimento de diferentes línguas e à capacidade de utilizá-las em diferentes contextos, surge-nos uma questão que me parece relevante tentar esclarecer: como aprendem os alunos uma língua estrangeira?

Embora não exista consenso na resposta à questão colocada, o QECR apresenta várias teorias sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, não defendendo nenhuma em particular. Segundo este documento, alguns teóricos consideram que a exposição à língua compreensível (*input*)¹ é o suficiente para adquirir essa mesma língua, sendo que a manipulação consciente, realizada pelo ensino formal, não é facilitadora dessa aprendizagem. O professor, nesta teoria, tem a função de fornecer, aos aprendentes, um ambiente linguístico riquíssimo para que a aprendizagem aconteça sem ser necessário um ensino formal. Pelo contrário, outros crêem que é necessário acrescentar a participação activa do aluno na interacção comunicativa à exposição à língua compreensível. Contrariamente a esta teoria, uma outra defende que os alunos que aprenderam as regras vocabulares e gramaticais básicas, na altura certa, conseguem utilizar a língua sem necessitar de prática. Entre estas duas teorias opostas, encontra-se uma outra que defende que os alunos não aprendem exactamente o que os professores lhes ensinam, necessitando, claramente, de “informação (*input*) linguística inteligível, substancial e contextualizada bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua” (CE, 2001, p. 196). A aprendizagem é, assim, facilitada pela combinação entre aprendizagem consciente e bastante prática. Por sua vez, os programas de Espanhol do Ensino Básico e Secundário (10º ano continuação), assentam na ideia de que o processo de aprendizagem/ aquisição de uma língua estrangeira pode caracterizar-se como:

¹ *Input* refere-se, de uma forma geral, aos dados/informações às quais o aprendente é exposto. Segundo o Centro Virtual Cervantes, é “la hipótesis según la cual el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. El aducto es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.”

In: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm

uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do *input* linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação (ME/ DES, 2002, p. 4).

Apesar de não se tratar de verdades absolutas, estas teorias permitem-nos compreender melhor como se processa a aprendizagem de uma língua e ajudam-nos a encontrar estratégias e metodologias de trabalho facilitadoras da aprendizagem dos nossos alunos.

Tendo em conta que se preconiza um ensino por competências, parece-me relevante abordar este tema, de acordo com as ideias defendidas no QEQR. Este documento define *competências* como “o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” (CE, 2001, p. 29), dividindo-as em dois grupos: competências gerais (aquelas às quais se recorre para a realização de actividades diversificadas, incluindo as linguísticas) e competências comunicativas em língua (aquelas que permitem que uma pessoa aja, utilizando exclusivamente meios linguísticos). As competências gerais integram: o conhecimento declarativo (saber), isto é, o conhecimento resultante da experiência (empírico) e da aprendizagem formal (académico); a competência da realização (saber-fazer), que se refere à capacidade de pôr em prática os procedimentos aprendidos; a competência existencial (saber-ser e saber-estar), que pode ser concebida como a “soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (CE, 2001, p. 32); e a competência da aprendizagem (saber-aprender), que diz respeito à mobilização dos conhecimentos e competências atrás referidos e pode ser entendida “como ‘saber como ou estar disposto a descobrir o outro’, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento” (CE, 2001, p. 33). Por sua vez, as competências comunicativas em língua incluem diferentes subcompetências, designadamente linguística, sociolinguística e pragmática, estando a combinação destas ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa. A competência linguística refere-se às capacidades e conhecimentos lexicais, fonológicos, ortográficos, gramaticais, ortoépicas, semânticos e sintácticos, que visam a compreensão e a expressão em língua espanhola. Esta pode ser definida como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (CE, 2001, p. 157). A competência sociolinguística, por sua vez, diz respeito às condições socioculturais do uso da língua, como por

exemplo, os registos de língua, os dialectos, as convenções sociais. Por fim, a competência pragmática reporta-se ao uso funcional dos recursos linguísticos, ao domínio do discurso, da coerência e da coesão, aos tipos e forma de texto, etc. Esta competência subdivide-se em três: competência discursiva (organização e estrutura das frases de forma a produzir discursos coerentes); competência funcional (uso do discurso oral e escrito para a realização de funções comunicativas específicas); e competência de concepção (utilização de esquemas interaccionais e transaccionais). Todas estas competências se desenvolvem tendo como alvo a compreensão e expressão oral e escrita e, também, a interacção entre as duas línguas. Deste modo, só através do trabalho e do desenvolvimento das competências referidas poderá desenvolver-se a competência comunicativa dos alunos, sendo que, em contexto de sala de aula, sempre que trabalhamos gramática, vocabulário, textos, etc., estamos a criar condições para desenvolver esta macro-competência que é a competência comunicativa. Pode, então, dizer-se que o desenvolvimento desta competência é a meta final a atingir na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, sendo, por isso, fundamental que se proporcionem, nas aulas, situações comunicativas (orais e escritas) em língua espanhola variadas e que incidam sempre sobre situações socioculturais reais/autênticas que, irão, posteriormente, permitir aos alunos utilizar a língua espanhola em contextos reais.

Para terminar, importa, ainda, abordar algumas questões sobre a avaliação de aprendizagens. Neste documento, o termo *avaliação* é usado no sentido de avaliação da proficiência linguística do aprendente/utilizador, sendo sempre fundamental considerar três conceitos: validade, fiabilidade e exequibilidade. Em primeiro lugar, a validade é a máxima que o QECCR pretende tratar, e segundo este documento:

É possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efectivamente avaliado, o constructo, é aquilo que, no contexto dado, *deve* ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato(s) em questão. (CE, 2001, p. 243)

Em segundo lugar, fiabilidade é a medida através da qual é possível classificar os candidatos, no mesmo teste, em duas administrações (reais ou simuladas).

Por fim, exequibilidade refere-se à possibilidade de a avaliação ser executada, devendo, portanto, ser prática e, obviamente, exequível. É um aspecto fundamental na avaliação de desempenho.

O QECR, para além de outros aspectos sobre a avaliação, apresenta vinte e seis tipos de avaliação, expondo, em paralelo, os seus aspectos positivos e negativos, porém, irei apenas referir aqueles que me parecem mais relevantes e aos quais mais frequentemente recorro na minha prática profissional:

- Avaliação de resultados é referente ao trabalho da semana, do período, ou do curso. É a avaliação daquilo que foi ensinado. Por outro lado, avaliação de proficiência refere-se à avaliação daquilo que se pode fazer ou se sabe em relação à aplicação do assunto no mundo real. É a avaliação do produto, daquilo que o aprendente consegue fazer.
- Avaliação contínua é a avaliação feita pelo professor, dos desempenhos e trabalhos dos alunos ao longo do período/ano. Pelo contrário, avaliação pontual é a referente a um determinado momento de avaliação, por exemplo, testes e fichas de avaliação.
- Avaliação formativa é “um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor” (CE, 2001, p. 254). Por sua vez, avaliação sumativa resume os resultados obtidos ao longo do período/ano.
- Avaliação directa refere-se à avaliação daquilo que o aluno realmente faz, em termos de expressão oral e escrita e compreensão auditiva (ex: entrevistas). Avaliação indirecta diz respeito a testes que avaliam as competências orais e escritas, principalmente ao nível da compreensão (ex: teste de preenchimento de lacunas).
- Hetero-avaliação é a avaliação feita pelo professor e colegas, enquanto a auto-avaliação é feita pelo aluno sobre a sua própria aprendizagem. Esta última é muito importante, por ser instrumento de motivação e de tomada de consciência, na medida em que ajuda os alunos a reflectirem sobre os seus pontos fortes, a reconhecer as suas dificuldades e a orientar eficazmente a sua aprendizagem, tornando-a autónoma.

2.2.2 Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

O CNEB tem como referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 19 de Setembro de 1997, assentando nos seus valores e princípios. A partir destes princípios e

valores foi concebido um conjunto de competências de carácter geral, a desenvolver, pelos alunos, ao longo de todo o Ensino Básico, em todas as disciplinas e áreas disciplinares e de competências essenciais que dizem respeito a cada uma das disciplinas e áreas disciplinares, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. Este é o objectivo principal do CNEB, sendo que visa, também, explicitar tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas aos alunos durante a escolaridade Básica. Além disso, este documento tem como finalidade ser um instrumento de mediação entre os programas das disciplinas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, ao definir as competências essenciais para cada área disciplinar e disciplina.

O termo *competência*, que pode ter diferentes acepções, é assumido no CNEB numa noção agregadora que integra conhecimentos, atitudes e capacidades. Segundo o documento, este deve ser entendido como um saber em acção ou em uso, ou seja, não significa “adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares aos alunos” (Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica [ME/ DEB], 2001, p.9) Neste sentido, a competência, contrariamente ao objectivo não está ligada ao treino para, num determinado momento, conseguir (re)produzir respostas ou executar tarefas previamente estabelecidas. Pelo contrário, esta diz respeito “ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (ME/ DEB, 2001, p.9). Por isso, a competência está associada a um certo grau de autonomia, relativamente ao uso que se faz do saber. O CNEB, ao definir competências por ciclo de estudo, pretende “evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas” (ME/ DEB, 2001, p.9) e também proporcionar uma efectiva articulação entre os vários ciclos do Ensino Básico. Esta preocupação está relacionada com a perspectiva da escolaridade prolongada para todos e da aprendizagem como um processo ao longo da vida. Deste modo, as competências formuladas devem ser entendidas como “referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico” (ME/ DEB, 2001, p.9) e não como objectivos terminados e fechados em cada uma das etapas.

As competências gerais correspondem a um perfil de saída do Ensino Básico e são elementos centrais no processo de desenvolvimento do currículo, sendo que o desenvolvimento destas pressupõe a transversalidade entre as diferentes áreas curriculares, ou seja, todas devem actuar em convergência para que os alunos as desenvolvam. Deste modo, cabe aos professores, no âmbito de cada Conselho de Turma e de cada Departamento Curricular, o trabalho de interpretar e concretizar as orientações que levarão ao desenvolvimento destas competências por parte dos alunos.

Por sua vez, as competências essenciais são referentes a cada uma das disciplinas ou áreas disciplinares do currículo do Ensino Básico, quer dizer “trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes” (ME/ DEB, 2001, p.10). De referir que o termo *essenciais* surge, aqui, como forma de rejeição da ideia de definir objectivos mínimos, ou seja, não se pretende que no final do Ensino Básico o aluno seja “capaz de...” (ideia behaviorista), mas que o aluno consiga trabalhar a informação e integrar os saberes adquiridos ao longo da escolaridade. O professor da disciplina tem, então, o papel de “distinguir os níveis de desempenho adequados a cada situação de aprendizagem” (ME/ DEB, 2001, p.40), tendo em conta os perfis de saída para cada um dos ciclos. Na disciplina de Espanhol pretende-se o desenvolvimento de competências específicas ao nível da oralidade (compreensão e expressão/interacção oral), da escrita (leitura/compreensão e expressão escrita), do funcionamento da língua e da competência de saber-aprender. O desenvolvimento de todas estas competências permitirá, aos aprendentes da língua estrangeira, a construção de uma competência plurilingue e pluricultural e, também, da competência comunicativa (meta final a atingir na aprendizagem de qualquer língua estrangeira).

Sobre o CNEB, importa ainda referir que o mesmo foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro de 2011, por não reunir, segundo o Ministério da Educação, condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico e por conter uma série de insuficiências que, ao longo dos anos, se tornaram prejudiciais para o ensino. Desta forma, acabou-se com as várias recomendações pedagógicas presentes nesse documento, entre as quais o ensino por competências que, a partir da data acima referida, passou a ser referenciado, em cada disciplina curricular, “pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina” (Despacho n.º 17169, 2011). Assim sendo,

parece-me evidente que, não se podendo falar de competências, o desenvolvimento da competência comunicativa deixará também de ser o objectivo final ou a meta a atingir na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, o que não me parece ser, de todo, o mais acertado. Concordo com a ideia apresentada no Despacho nº 17169 (2011) de que o CNEB “substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir”, pois, muitas vezes, torna-se difícil pôr em prática, na língua estrangeira, aquilo que se preconiza no CNEB devido ao facto de algumas indicações serem tão abrangentes e subjectivas. Todavia, discordo da ideia defendida de que o CNEB levou a que houvesse um desvio dos elementos essenciais do currículo, isto é, dos conteúdos. Do meu ponto de vista, os conteúdos estão devidamente integrados no desenvolvimento das competências, o que é uma mais-valia, porque ao trabalharmos um conteúdo com os alunos, trabalhamo-lo a vários níveis, nomeadamente da oralidade (compreensão e expressão/interacção) e da escrita (compreensão e expressão). Inclusivamente, um conteúdo gramatical pode e deve ser trabalhado ao nível da oralidade e da escrita, permitindo, assim, o desenvolvimento de todas as competências atrás enunciadas e a criação das condições necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Com a revogação do CNEB, as orientações deste deixaram de ser referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e da Ciência, nomeadamente programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais. Assim, o documento Metas de Aprendizagem que descreve, na disciplina de Espanhol, os desempenhos esperados em tarefas comunicativas em cada ano e no final de cada ciclo, embora não tenha sido também revogado, deixou de ser documento obrigatório em termos de organização/gestão curricular e ficou a aguardar uma reformulação, por apresentar limitações quanto à função que poderia ter na gestão do ensino. Segundo o Despacho n.º 5306 (2012), que prevê a reformulação do referido documento, o desenvolvimento do ensino passará a ser “orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares.” O processo de elaboração e implementação das Metas Curriculares já foi iniciado, constituindo, no ano lectivo de 2012/1013, referencial a seguir nas áreas curriculares definidas para a primeira fase, na qual não se encontram, ainda, as línguas estrangeiras, sendo que o documento só passará a ter carácter obrigatório aquando do seu término.

2.2.3 Programas de Espanhol.

No ano lectivo a que se reporta este relatório, leccionei Espanhol em turmas de 8º, 9º (iniciação – níveis II e III) e 10º anos (continuação – nível IV – Formação Geral e Formação Específica). Deste modo, irei analisar apenas os programas de Espanhol correspondentes a estes anos escolares, uma vez que foi com estes que, efectivamente, trabalhei.

Relativamente ao 3ºciclo, existem dois programas oficiais: Programa Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3º ciclo (homologado em 1991) e Programa de Espanhol – Nível de Continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (homologado em 2009). Embora o segundo siga já as orientações do QECR, é um programa de continuação que esteve em vigor em 2011/2012, em turmas-piloto de 7º ano de escolaridade, que já aprendiam Espanhol desde o 5º ano. Neste sentido e tendo eu turmas que iniciaram a língua espanhola no 7º ano, segui as orientações do Programa homologado em 1991, referente aos níveis de iniciação, sem nunca esquecer as directrizes do QECR.

O Programa Espanhol do 3º ciclo tem como referencial a antiga Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) e o Decreto-Lei nº286/89. Deste modo, as linhas orientadoras enquadram-se nos objectivos consagrados nos referidos documentos, pretendendo promover a educação nas suas “três dimensões essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores” (Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica [ME/ DEB], 1991, p. 5). A acção pedagógica deve, portanto, ser orientada no sentido de possibilitar a concretização destes objectivos. Não obstante o facto de se falar em objectivos, o paradigma metodológico eleito é o comunicativo por privilegiar o crescimento global do indivíduo. O aluno aparece, então, como o centro da aprendizagem e a competência comunicativa surge como “uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (ME/ DEB, 1991, p. 5). De acordo com este programa, o desenvolvimento da competência comunicativa atingir-se-á integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral e escrita. Deste modo, os conteúdos encontram-se estabelecidos para seis domínios diferentes: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, e aspectos socioculturais.

Em primeiro lugar, nos domínios da compreensão e expressão oral e escrita, os conteúdos centram-se: nos actos de fala mais frequentes na interacção quotidiana; no número e tipo de interlocutores, momento e lugar de comunicação, tema; na adequação do discurso ao contexto, a sua coesão e pressuposições; na estrutura da frase; e no vocabulário relativo aos temas mais comuns.

Em segundo lugar, no domínio da reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, a orientação vai no sentido de conseguir assegurar-se a fluidez e a eficácia comunicativa, considerando-se, por isso, os componentes básicos da língua e o seu funcionamento no âmbito do discurso; o léxico mais frequente nas comunicações e interesses dos alunos; e os aspectos formais como meio para o uso correcto e adequado da língua espanhola.

Finalmente, nos aspectos socioculturais, os conteúdos centram-se, como o próprio nome indica, nos aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol.

Uma vez que a progressão na aprendizagem se processa de forma global e não linear e que este processo consiste em ir completando, flexibilizando e enriquecendo a apreensão global do novo sistema linguístico, o programa estabelece um ensino em espiral, isto é, um ensino que repete e alarga progressivamente os conteúdos ao longo dos três anos do ciclo de estudo e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado.

Neste programa, é dado ao professor o papel de orientador e gestor de actividades e *facilitador* das aprendizagens dos alunos (como defendido na teoria humanista). Por sua vez, os alunos ocupam o lugar central na aprendizagem e deles “pretende-se que construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência para estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes” (ME/ DEB, 1991, p. 31). Neste sentido, o professor deve utilizar metodologias activas, centradas nos alunos, que lhes permitam construir o seu próprio saber. Para tal, torna-se fundamental que o professor negocie com eles os conteúdos do programa de acordo com as suas capacidades, interesses e necessidades. Também ao nível da avaliação é dada, aos alunos, a possibilidade de reflectirem e participarem na mesma, uma vez que esta lhes permite “controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os erros para ensaiar outros caminhos” (ME/ DEB, 1991, p. 33). Valoriza-se, então, a avaliação formativa, por se focar nas

capacidades do aluno. Porém, defende-se, também, que o professor deve utilizar outros meios e instrumentos de avaliação, como a observação directa, os trabalhos individuais, de pares e de grupo e os testes de avaliação.

Para terminar a análise deste programa, não posso deixar de referir que este defende uma metodologia orientada para a acção, isto é, um trabalho por tarefas, do qual falarei posteriormente.

O Programa de Espanhol de 10º Ano (homologado em 2002), contrariamente ao programa de Espanhol do 3º ciclo, segue as orientações do QECR, nomeadamente no que se refere à definição dos níveis de proficiência linguística e ao desenvolvimento da competência comunicativa, seguindo uma metodologia orientada para a acção.

Neste programa, o termo *língua* assume a acepção de “instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade” (Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário [ME/ DES], 2002, p. 3). Portanto, ao aprender uma língua o aluno não aprende apenas o conjunto de signos que lhe subjaz, mas também os significados culturais que estes signos comportam. Neste sentido, o paradigma metodológico eleito neste programa é, também, o comunicativo, pelas mesmas razões apresentadas no programa do 3º ciclo. Todavia, embora se siga esta abordagem, propicia-se, também, uma metodologia orientada para a acção, incentivando “professores e alunos para a realização de tarefas significativas que conduzam à utilização de uma língua autêntica, ou seja, não laboratorial” (ME/ DES, 2002, p. 3). Neste tipo de abordagem, os alunos e utilizadores de uma língua são entendidos como “actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (CE, 2001, p. 29). As tarefas são actividades que fazem parte integrante do quotidiano de qualquer pessoa, sendo que, para a sua correcta execução, o indivíduo activa estrategicamente todos os conhecimentos e competências específicas necessários. Deste modo, em contexto de sala de aula, os alunos devem praticar a língua, pondo em prática os seus conhecimentos e competências, com vista à realização de tarefas significativas, como as que realizam no seu dia-a-dia. Estas tarefas podem corresponder apenas a um exercício, uma ficha de avaliação ou, então, uma actividade mais minuciosa como uma tarefa final (de unidade ou de várias unidades), cujo principal objectivo é exercitar verdadeiros processos de comunicação no seio do grupo/turma, implicando a activação de diversas destrezas

e conhecimentos que se concretizam num produto final escrito ou oral, ou ambos (por exemplo: debates, cartazes, roteiros turísticos, curtas-metragens). Tendo em conta a minha experiência pessoal no ensino de uma LE, esta metodologia funciona muito bem, principalmente com alunos de Secundário, uma vez que, por um lado, permite uma consolidação mais eficaz dos conteúdos leccionados e, por outro, motiva os alunos para a realização de tarefas significativas mais próximas da sua realidade e dos seus interesses.

A par da abordagem comunicativa, este programa preconiza também um ensino centrado no aluno. Os alunos devem responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, acreditando que são capazes. Esta responsabilização passa por um processo de negociação de adequação dos conteúdos em função das suas capacidades, interesses e necessidades, para que possam, de forma gradual, conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola. Isto implica que os alunos assumam uma postura activa na aprendizagem, não ficando à espera que o professor e o manual coloquem as questões e dêem as respostas. Assim sendo, o professor assume um papel passivo, tendo como principal função criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem. Deve ajudar os alunos a tornarem-se fluentes na língua espanhola, favorecendo experiências satisfatórias em que a empreguem.

Os objectivos da disciplina, assim como os conteúdos, além de visarem o desenvolvimento da competência comunicativa, colaboram, também, na formação para a cidadania democrática, enfatizando a valorização do outro, o respeito e a cooperação, o que permite ao aluno responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem e desenvolver a sua autonomia. Os conteúdos desenvolvem-se, assim, em quatro domínios: competências comunicativas orais e escritas; autonomia na aprendizagem; aspectos socioculturais; e conteúdos linguísticos.

As competências comunicativas orais e escritas têm o objectivo primordial de “consolidar e alargar as competências adquiridas no ciclo anterior, através do desenvolvimento da compreensão e da expressão tanto oral como escrita” (ME/ DES, 2002, p. 8).

Por sua vez, a autonomia na aprendizagem refere-se a um objectivo nuclear do programa que é preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o mais autónomo e eficiente na aprendizagem da língua estrangeira. Para tal, retomam-se e activam-se os conteúdos estratégicos do ciclo de estudos anterior e acrescentam-se novos, permitindo aos alunos atingir um novo grau de desempenho de autonomia na aprendizagem.

No que diz respeito aos aspectos socioculturais, sendo a língua e a cultura indissociáveis, o programa propõe domínios de referência interessantes para o nível etário e de escolaridade dos alunos, que contribuem para uma visão da realidade de Espanha e dos países de língua oficial espanhola. Os domínios de referência (Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens e Lazer) são comuns aos três anos do ciclo de estudos, sendo, porém, os temas tratados distintamente. Apesar de haver alguma liberdade na organização dos temas por anos de estudo, o programa apresenta uma proposta de divisão de temas por ano escolar.

Finalmente, os conteúdos linguísticos estão ao serviço da competência comunicativa e são os necessários para cumprir as funções que se trabalham neste ciclo, como por exemplo: falar de experiências e acções habituais no passado; exprimir acções futuras e projectos, possibilidades, condições e formular hipóteses; mostrar acordo, desacordo, expressar e justificar a sua opinião. Pretende-se que os conteúdos linguísticos (morfossintácticos, discursivos, lexicais, fonéticos e ortográficos, e pragmáticos) sejam utilizados contextualmente e não que se reflecta sobre os mesmos. Tal como o programa do 3º ciclo também este estabelece um ensino em espiral. Assim, são retomados todos os conteúdos linguísticos aprendidos no 3º ciclo, trabalhando-se, contudo, de forma mais aprofundada e pormenorizada, surgindo, também, novos conteúdos, nomeadamente os pragmáticos, no 10º ano centrados nas variedades do Espanhol e na distinção do registo formal e informal.

Na avaliação, tal como no programa de 3º ciclo, valoriza-se a avaliação formativa e contínua, por ser o tipo de avaliação que mais beneficia o processo de aprendizagem, ao permitir analisar as dificuldades dos alunos e solucioná-las enquanto é, ainda, possível. Este tipo de avaliação estimula o sucesso educativo dos aprendentes, responsabilizando-os pela sua aprendizagem, favorece a autoconfiança e a autonomia e contempla os ritmos de desenvolvimento e a progressão.

Importa ainda referir que o programa defende a importância do erro no processo de aprendizagem. “Os erros são necessários e ineludíveis para aprender, perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir” (ME/ DES, 2002, p. 28).

A par da data de homologação do programa do Ensino Básico, anterior à publicação do QEQR, a principal crítica que me parece pertinente fazer aos programas é a sua extensão, tendo em conta a carga horária semanal da disciplina. Sendo estabelecido, em ambos os programas, um

ensino em espiral, que prevê a repetição e o alargamento dos conteúdos ao longo dos três anos do ciclo, os programas tornam-se bastante extensos. No caso do Ensino Básico tudo o que foi ensinado no 7º ano tem de ser repetido no 8º e 9º anos, para que os alunos recordem o que já aprenderam e consigam compreender os conteúdos novos ou aprofundar os conteúdos aprendidos. Mesmo que estas revisões sejam breves é necessário realizá-las, principalmente no 8º ano, pois os alunos só tiveram contacto com os conteúdos da disciplina uma vez no 7º ano. Contudo, com duas aulas semanais (90 + 45 minutos)², com grupos de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e com todos os imprevistos que podem ocorrer ao longo do ano lectivo, é muito difícil cumprir o programa, praticando um ensino em espiral. No 9º ano a situação é ainda pior, uma vez que os alunos têm apenas duas aulas semanais de 45 minutos, que terminam assim que começam. Entrar, sentar e começar a trabalhar restam apenas 30 minutos de aula e, por isso, torna-se fulcral trabalhar apenas os conteúdos que surgem de novo no programa e que não foram trabalhados no 8º ano. Deste modo, nós, professores, somos muitas vezes assolados pela dúvida daquilo que devemos fazer: cumprir o programa a qualquer custo ou ter em conta as dificuldades e ritmos dos alunos e ir apenas até onde for possível? Na teoria tudo funciona muito bem, mas na prática não é bem assim, e o que programamos nem sempre é possível cumprir.

Relativamente ao programa do Ensino Secundário (10º ano - continuação), no caso da Formação Específica, em que se tem uma carga horária de 4,5 horas semanais, este tem uma extensão apropriada, sendo possível trabalhá-lo, aprofundando os conteúdos e restando ainda tempo para realizar outras actividades, que permitem o desenvolvimento da competência comunicativa. Por sua vez, na Formação Geral, o mesmo programa deve ser cumprido numa carga horária de 3 horas semanais e, embora, o nível de aprofundamento dos conteúdos não seja o mesmo do que na Formação Específica, todos têm de ser leccionados e, por vezes, torna-se difícil cumprir a programação anual.

² As escolas têm alguma liberdade na gestão/organização curricular, podendo estabelecer diferentes cargas horárias às disciplinas de língua estrangeira nos três anos do ciclo. Deste modo, uma escola pode optar por oferecer no 8º ano duas aulas semanais de 45 m à disciplina de Inglês e duas aulas semanais de 45 m + 90 m à disciplina de Espanhol e no 9º ano fazer o inverso, ou vice-versa, enquanto outras escolas podem fazer opções diferentes. Na escola onde leccionei a disciplina de Espanhol tinha a carga horária que refiro na minha crítica.

2.3 Abordagem Comunicativa

No que concerne às opções tomadas relativamente aos métodos inerentes às características da disciplina de Espanhol, importa, desde já, referir que não segui nenhum método específico integralmente, daí que tenha utilizado metodologias e não métodos. O momento em que vivemos actualmente é um momento de reflexão e não um momento de verdades absolutas. Não existe uma teoria que explique tudo sobre a educação, pelo contrário, umas teorias explicam alguns aspectos sobre a aprendizagem e outras explicam outros, podendo-se, assim, dizer que são complementares. Tampouco se pode dizer que as novas teorias são sinónimo de bom e correcto e as mais antigas são sinónimo de mau e obsoleto. É necessário encontrar nas diferentes teorias, metodologias e estratégias adequadas para os grupos com os quais trabalhamos. Efectivamente, “nenhuma teoria explica tudo e nenhum método é receita” (Mira & Mira, 2002, p.61).

Todavia, tendo em conta que todos os documentos orientadores da prática lectiva em línguas estrangeiras preconizam a abordagem comunicativa como paradigma metodológico a adoptar, é este que tento seguir nas minhas aulas.

A abordagem comunicativa surgiu como reacção contra algumas teorias da aprendizagem já existentes, nomeadamente o behaviorismo (reflexos condicionados, moldam o comportamento) e foi inspirada pela teoria Generativa-Transformacional de Chomsky que, embora não se tratasse de um método de ensino de línguas, apresentava alguns princípios que os professores de línguas adoptaram. Esta nova metodologia evoluiu com a teoria humanista, baseada na crença de que o aluno tem responsabilidades na decisão daquilo que quer aprender e na orientação da sua aprendizagem. Para os humanistas, aprender não se resume à aquisição de mecanismos de estímulo-resposta, como defendiam os behavioristas. Segundo Carl Rogers, figura do movimento humanista, o aluno “cresce e adquire experiência se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa” (Tavares & Alarcão, 1990, p.111). Este processo de se tornar pessoa é individual e de descoberta daquilo que se é, do que se pensa, se sente e vive. Neste sentido, o desenvolvimento social e emocional do aluno torna-se tão importante como o seu desenvolvimento intelectual, que deve realizar-se num clima de liberdade.

Também Halliday e Hymes contribuíram para a evolução da abordagem comunicativa, ao escreverem sobre a importância da semântica e de uma teoria da comunicação. Segundo estes linguistas, enquanto a semântica fornece aos aprendentes uma “variedade de alternativas comportamentais, linguísticas e paralinguísticas” (Mira & Mira, 2002, p.61), para a transmissão de mensagens, a teoria da comunicação permite-lhe entender que, uma vez que cada acto de fala se realiza numa situação específica, o contexto (pessoas, local, tempo, assunto, etc.) determina o registo de língua utilizado para comunicar. Assim, a adequação e a receptividade do discurso numa determinada situação social são tão importantes como a correcção da pronúncia ou da gramática. Portanto, na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua à qual é dado maior relevo é o acto comunicativo e não o conhecimento da gramática. A competência comunicativa pressupõe fluência gramatical e domínio da língua adequado ao contexto em que é produzida, definindo-se, fundamentalmente, de forma funcional, dado que se trata de aprender a desempenhar tarefas que envolvam comportamentos linguísticos (ex: saber agradecer, pedir, recusar, mostrar agrado e desagrado). Ter competência comunicativa significa “ter aprendido determinadas formas linguísticas e de ter adquirido comportamentos que englobem códigos linguísticos, culturais e sociais os quais presidem aos actos de comunicação” (Mira & Mira, 2002, p.55).

Nesta abordagem, o ensino passa a ser centrado no aluno, tendo este, um papel activo e auto-avaliador da sua própria aprendizagem. O professor, pelo contrário, tem um papel passivo, deixando de ser disseminador de conhecimentos e passando a ser facilitador da aprendizagem, que abre caminho para que o aluno realize aprendizagens significativas.

Os princípios psicopedagógicos que caracterizam a abordagem comunicativa são vários, entre os quais: a prioridade é a necessidade de comunicação; preocupação com a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento humano; consciencialização de que cada pessoa tem um ritmo, modo e estratégias diferentes de aprender; aprendizagem centrada no aluno; responsabilização do aluno pela sua aprendizagem e pela sua auto-avaliação; motivação dos alunos através das suas necessidades linguísticas e também sociais e culturais; tarefas realistas; uso real da língua (os alunos têm um objectivo real para falar e algo sobre o que falar); utilização, desde a iniciação, de documentos autênticos, incidindo sobre diferentes registos de língua; fomentação da cooperação (através dos trabalhos em grupo) e da iniciativa; grande diversidade

nas actividades propostas, organizadas do mais simples para o mais complexo; aulas leccionadas na língua estrangeira.

Para terminar, importa referir algumas estratégias/actividades que põe em prática esta abordagem, designadamente: trabalho individualizado, técnicas de trabalho de grupo, discussões, debates, painéis, simulações, jogos de papéis e resolução de problemas.

2.4 Processos de Aprendizagem dos Alunos, Erros e Dificuldades

Embora limitada por um programa, conteúdos, tempo predeterminado, normas internas e pela infra-estrutura da instituição, é a interacção entre professor e aluno que vai dirigir todo o processo de aprendizagem. Tal como o processo de aprendizagem, também o conhecimento dos alunos, por parte do professor, se desenvolve ao longo de todo o ano lectivo. Inicialmente, para conhecer os meus alunos e iniciar o seu processo de aprendizagem, apesar de ter realizado, em algumas turmas, a avaliação diagnóstica com uma breve ficha de avaliação, optei por pedir-lhes que escrevessem um texto de apresentação, depois de se apresentarem oralmente. Estes textos escritos, sendo pessoais, revelam-me sempre muito sobre os alunos, não só sobre as suas competências ao nível da escrita, da gramática e do vocabulário, como também sobre o seu meio familiar, a sua origem social e os seus interesses e gostos. A estas informações juntaram-se as fornecidas pelos Directores de Turma, nos Conselhos de Turma Intercalares (do primeiro período), relativamente a: perfil da turma; meio social e familiar de cada aluno (ex: onde e com quem viviam, se tinham ou não apoio social e financeiro, o trabalho dos pais); características individuais (ex: problemas visuais, de audição, epilepsia e outras doenças, Necessidades Educativas Especiais [NEE]); percurso escolar (ex: retenções, planos de acompanhamento e de recuperação, apoios educativos, Projectos Educativos Individuais [PEI]); interesses e tempos livres; tempo de estudo dispendido em casa, etc. Todas estas informações me permitiram conhecer melhor os meus alunos e agir em conformidade, como por exemplo: trabalhar de acordo com os interesses da sua faixa etária, pois, embora, tivesse de seguir as orientações dos programas e os conteúdos neles expressos, pude recorrer a actividades e materiais diversificados que iam ao encontro dos seus interesses (ex: séries e filmes juvenis espanhóis, músicas,

documentos autênticos, jogos de papéis); reagir a situações específicas individuais (ex: promover um ensino individualizado, mais frequente, com alunos com NEE; facultar materiais como fotocópias a alunos com dificuldades financeiras; propor para apoio educativo alunos com maiores dificuldades e com retenções na disciplina); activar estratégias apropriadas e adequar os conteúdos às características da turma. Este processo de conhecimento dos alunos e da sua aprendizagem continua a desenvolver-se ao longo de todas as aulas, sendo que a observação directa, assim como a avaliação formativa, me permitiram acompanhar o desempenho dos alunos nos diferentes domínios e verificar quais as maiores dificuldades sentidas por eles e em que competências. Neste sentido, foi-me possível: colmatar os seus erros ou, pelo menos, enfraquecê-los; levá-los a compreender os conteúdos, através de outras estratégias, tentando, assim, atenuar as suas dificuldades; e levá-los a tomar consciência das suas próprias dificuldades, para que através do seu trabalho as pudessem superar. Com o decorrer das aulas que fui, também, conhecendo melhor os meus alunos como pessoas, tendo em conta as suas realidades sociais e familiares.

Para terminar, também a avaliação sumativa, nomeadamente os testes de avaliação, tendo incorporados exercícios relativos a cada uma das competências, me deram indicações sobre o desempenho dos meus alunos em cada uma das competências, possibilitando-me trabalhar com eles tendo em conta as suas dificuldades. Assim, reforcei actividades e exercícios nos domínios em que os alunos apresentavam maiores dificuldades, por exemplo incentivei os alunos com maiores dificuldades na interpretação textual, a responder, oralmente e no quadro, às perguntas de interpretação de um texto lido, de modo a que atenuassem as suas dificuldades através da prática.

“Os erros são passos necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem” (ME/ DES, 2002, p. 27). Neste sentido, todos os alunos, em qualquer disciplina sem excepção, cometem erros e têm dificuldades ao longo do seu processo de aprendizagem que é necessário atenuar e, se possível, colmatar. O QECR distingue os conceitos de *erros* e *falhas*, sendo que o primeiro advém de uma *interlíngua*, isto é, “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (CE, 2001, p. 214). Quando um aluno comete erros, o seu desempenho demonstra o nível da sua competência nesse domínio. Por sua vez, as falhas ocorrem no desempenho, quando o aluno é incapaz de empregar correctamente as suas competências (ex: o falante nativo comete falhas e não erros utilizando a sua língua materna). Relativamente às falhas e aos erros cometidos

pelos alunos, os professores podem tecer várias considerações (ex: encarar o erro como sendo inevitável; como prova do fracasso da aprendizagem; da ineficácia do ensino e da vontade que o aluno tem em comunicar, apesar dos riscos) e tomar diferentes atitudes face aos mesmos (ex: corrigi-los todos imediatamente; anotá-los e corrigi-los; além de serem corrigidos, analisá-los e explicá-los; ignorá-los e erradicá-los; corrigi-los apenas se interferirem na comunicação), tendo sempre em conta o erro cometido, o aluno/grupo que o cometeu e o contexto em que foi cometido. Da minha experiência pessoal posso dizer que, os erros mais comuns cometidos pelos alunos, nos diferentes níveis de aprendizagem (8º, 9º e 10º anos), se situavam, principalmente, ao nível da ortografia, nomeadamente na escrita de palavras com *ss*, *ç* e *lh*, que não se utilizam em Espanhol e, também, ao nível da gramática, nomeadamente: conjugação do verbo *gustar*, que não tem semelhante em Português e, portanto, dificulta a compreensão dos alunos; o uso do artigo neutro *lo* ou do artigo determinado masculino *el*; a distinção entre *pretérito perfecto* e *pretérito indefinido*, quando se deve utilizar um e outro; a utilização de *mucho* e *muy*. Por sua vez, as dificuldades mais frequentes dos alunos centram-se, também, na gramática, nos aspectos que referi anteriormente e ainda: em todas as conjugações verbais; nas orações subordinadas condicionais, principalmente na estrutura *Si* + presente + presente (imperativo ou futuro), uma vez que, embora exista em português a estrutura *Se* + presente + presente, não é uma estrutura que se utiliza frequentemente, sendo, pelo contrário, a estrutura *Se* + futuro do conjuntivo + presente do indicativo a mais utilizada. Assim, os alunos não utilizam o *presente de indicativo*, mas um suposto *futuro de subjuntivo* que não existe em Espanhol; e na passagem do Estilo Directo ao Estilo Indirecto, que envolve a maioria dos tempos e modos verbais. Além disso, apresentam também muitas dificuldades ao nível da interpretação textual, da escrita (no que referi anteriormente, na organização textual, na sintaxe, no uso de falsos amigos e na influência da língua materna (interlíngua) e da oralidade (principalmente no uso de falsos amigos, na fluência, e na pronúncia de alguns sons/palavras, como por exemplo a palavra *veinte*, que quase nunca pronunciam correctamente, pelo contrário, fazem-no das mais diferentes formas, *vinte*, *viente*, etc.). Os alunos que apresentavam mais dificuldades a Espanhol, tinham também muitas dificuldades em Língua Portuguesa e em Inglês, o que dificultou a colmatação das mesmas. De referir, no entanto, que apesar de todas as dificuldades, os alunos, no geral, estavam sempre motivados a falar e a participar na aula utilizando a língua espanhola. Para colmatar os erros e dificuldades dos meus alunos, utilizei, além da correcção dos mesmos, a revisão e repetição de

exercícios sobre estes aspectos em diferentes contextos, nomeadamente quando surgiam integrados noutros conteúdos. Na ortografia, corriji todos os erros nos textos escritos, pedi aos alunos que corrigissem também eles os seus textos e expliquei sempre, em grande grupo, aqueles que eram mais frequentes. Na oralidade apontava os erros cometidos pelos alunos e, no final da exposição oral, apresentava-lhes os seus erros, pedindo-lhes que os corrigissem dizendo qual seria a palavra correcta a utilizar. Sempre que possível, desenvolvi um ensino individualizado.

3 Planificação e Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens

3.1 Perspectiva Educativa e Estratégias Adoptadas

Conforme afirmei no ponto 2.3 deste relatório, a perspectiva educativa que adoptei foi a indicada em todos os documentos orientadores da prática lectiva, isto é, a abordagem comunicativa.

Relativamente às estratégias de ensino utilizadas, tendo em conta que o desenvolvimento da competência comunicativa é o objectivo final do ensino de uma língua estrangeira, tentei sempre utilizar estratégias, centradas no aluno, que fossem ao encontro do seu desenvolvimento. Neste sentido, além de tentar que os alunos falassem sempre em língua espanhola nas aulas, através da criação de situações de comunicação tão autênticas quanto possível, utilizei outras estratégias que, desenvolvendo tanto as competências orais como escritas, permitem, a médio e longo prazo, o desenvolvimento da competência comunicativa: simulação de comunicação na aula, principalmente através de jogos de papéis, nos quais os alunos encarnam personagens reais, num ambiente fictício (ex: médico/paciente; vendedor/cliente) e interpretam esse papel através de acções narrativas simuladas que permitem, para além do desenvolvimento da expressão/interacção oral, o desenvolvimento da expressão escrita; discussões e debates sobre temáticas adequadas ao nível escolar e etário dos alunos, assim como aos seus interesses e que incentivam o desenvolvimento das competências da expressão oral e escrita e da compreensão oral; as tempestades cerebrais (*brainstorming*), que estimulam a geração de ideias de forma

espontânea e natural, sem que existam respostas certas e erradas, permitindo, ao aluno, expressar-se oralmente de forma natural; diversificação das actividades de leitura, para o desenvolvimento da competência da compreensão escrita e, possivelmente, da compreensão oral, recorrendo a diferentes tipos de texto, sempre que possível, autênticos (notícias e reportagens de jornais espanhóis, instruções, folhetos informativos e turísticos, etc.); aproveitamento dos meios audiovisuais espanhóis (músicas, séries e filmes espanhóis) que, através da diversificação de actividades, possibilitam o desenvolvimento de todas as competências orais e escritas, do funcionamento da língua e o aumento do acervo cultural dos alunos; trabalhos de pares e de grupo para estimular a compreensão e expressão escrita e a participação oral, pois, deste modo, falam mais tempo e de forma mais autêntica; ensino individualizado e em pequenos grupos sempre que possível, uma vez que são estratégias que despertam nos alunos a iniciativa de tentar descobrir aquilo que pretendem aprender; tutoria de pares dentro da própria turma, que consiste no emparelhamento de um aluno com mais capacidades a outro com capacidades mais baixas, conseguindo, deste modo, o desenvolvimento de aprendizagens de ambos os alunos: o primeiro porque é ajudado e o segundo porque, ao ajudar o colega, sistematiza mais facilmente os conteúdos; e trabalho por tarefas, mais motivador para os alunos, visto que têm um objectivo real a alcançar com as suas aprendizagens. Além destas estratégias, com as turmas de Ensino Básico foi, também, possível implementar actividades de comunicação real, através de um intercâmbio, on-line e presencial, com o Instituto Bárbara de Braganza de Badajoz.

3.2 A Escola e as Turmas

A minha experiência profissional no ensino da disciplina de Espanhol realizou-se no ano lectivo 2011/2012, na Escola Secundária de Ponte de Sôr, que se situa no distrito de Portalegre, Alto Alentejo e recebe alunos das diversas freguesias do concelho e também dos concelhos limítrofes: Abrantes, Alter do Chão, Avis e Gavião. A escola insere-se num contexto cultural e socioeconómico marcado pela actividade industrial, uma vez que, além de a cidade ter vindo a ser uma referência para a indústria corticeira mundial, integra outras empresas ligadas, nomeadamente ao ramo automóvel, aeronáutico, transformação de produtos agrícolas e

construção civil, sendo, portanto, o público escolar oriundo de classes sociais relacionadas com a indústria, comércio, serviços e agricultura. É actualmente frequentada por cerca de 900 alunos distribuídos pelos Ensinos Básico e Secundário, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade, tendo, também, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) a funcionar em regime nocturno. As instalações escolares estão bastante bem conservadas, uma vez que se trata de uma escola recuperada pelo programa de modernização Parque Escolar e estão devidamente adequadas às actividades que nelas decorrem. As salas de aula estão bem equipadas, possuindo todas, quadro branco, computador com ligação à internet e projector, sendo que algumas possuem também quadro interactivo. O corpo docente da Escola é estável, sendo a maioria dos professores efectiva e tendo apenas uma pequena percentagem de docentes contratados, nomeadamente os quatro professores de Espanhol que leccionaram no referido ano lectivo.

Quanto às turmas com as quais realizei a minha prática pedagógica estas foram no total oito, quatro de Ensino Básico e quatro de Secundário (embora algumas tivessem aulas juntas) que passo, brevemente, a descrever.

O 8º C era uma turma constituída por 22 alunos, bastante homogénea em termos de género, contendo 11 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Em termos de características individuais e sociais e percurso escolar, esta turma possuía: uma aluna com NEE (dislexia), que tinha PEI; um com problemas de concentração e memorização, mas sem PEI; uma aluna com uma reprovação no 8º ano; cinco alunos com apoio pedagógico a Espanhol (quatro deles desde o 7º ano); e quatro com subsídio escolar. Ao nível do aproveitamento era uma turma regular, uma vez que, no geral, os alunos obtinham resultados satisfatórios, existindo, claro está, alguns que obtinham bons resultados e outros que apresentavam mais dificuldades e classificações inferiores a três. No final do ano, apenas um aluno obteve nível negativo à disciplina de Espanhol. Era, no geral, uma turma trabalhadora, interessada, bastante aberta a novas experiências, colaborativa em todas as tarefas apresentadas e participativa, porém, fazendo-o de forma um pouco desorganizada. Os alunos apresentavam alguma inibição ao nível da oralidade, talvez, por estudarem a língua apenas há um ano. Todavia, verificou-se, ao longo do ano, uma evolução positiva a este nível. Os alunos melhoraram a sua expressão oral tanto nas aulas como nos momentos formais de avaliação, conseguindo, alguns, resultados bastante satisfatórios a este nível. Quanto ao comportamento, pode dizer-se que era uma turma bastante

assídua, mas pouco pontual, sem casos de indisciplina, mas muito conversadora, desconcentrada e brincalhona, pautada pela infantilidade.

Por sua vez, o 8º E era constituído, na disciplina de Espanhol, apenas por oito alunos (três rapazes e cinco raparigas), uma vez que os restantes alunos da turma (11) estudavam Francês, com uma faixa etária entre os 12 e os 14 anos de idade. No que concerne às características individuais e sociais e ao percurso escolar, esta turma possuía: uma aluna com NEE (dislexia e défice cognitivo), com PEI; dois com hiperactividade, sem PEI; uma com uma reprovação no 8º ano; quatro referenciados para o apoio pedagógico a Espanhol, o qual nunca frequentaram por opção própria; e três com subsídio escolar. Ao nível do aproveitamento esta turma era, também, regular, pois obteve sempre resultados satisfatórios, sendo que no final do ano apenas um aluno obteve nível negativo. Era, globalmente, uma turma com grande interesse em aprender Espanhol, participativa, receptiva e colaborativa a todas as actividades de trabalho propostas. Ao nível da oralidade, apesar das dificuldades, os alunos eram bastante activos, gostavam muito de falar e participar, expressando as suas ideias e opiniões em língua espanhola. Inclusive nos intervalos recorriam a esta língua para falar entre si e comigo. Neste sentido, o domínio da língua e a comunicação em língua espanhola melhorou bastante ao longo do ano, sendo que, no final do terceiro período, a maioria dos alunos obteve níveis bastante satisfatórios no que concerne à leitura, participação, compreensão e expressão/ interacção oral. Relativamente ao comportamento, era uma turma bastante assídua e pontual e pode dizer-se que, embora pequena e sem casos de indisciplina, era um pouco complicada, pois além dos dois casos de hiperactividade, todos os alunos eram muito conversadores e provocadores entre si, criando, por vezes, situações bastante inconvenientes.

O 9º A/E era uma turma que agregava, nesta disciplina, alunos de duas turmas, constituída, no total, por 17 alunos (sete rapazes e dez raparigas), cuja faixa etária se situava entre os 13 e os 16 anos de idade. A turma possuía: quatro alunos com retenções no 9º ano; seis com apoio pedagógico a Espanhol; um de nacionalidade Inglesa e seis com subsídio escolar. Ao nível do aproveitamento era uma turma satisfatória, onde conviviam dois extremos, isto é, alunos que obtinham níveis entre o muito bom e o excelente e alguns que obtinham classificações inferiores a três. Tal como nas outras turmas de 3º ciclo, no final do ano apenas um aluno obteve nível negativo à disciplina de Espanhol. Era, no geral, uma turma bastante afável, simpática, com alguns alunos com grande sentido de responsabilidade, trabalhadora e interessada, porém, pouco

participativa. Ao nível da oralidade apresentavam muita inibição, verificando-se que os alunos que obtinham melhores resultados eram também os que participavam oralmente de forma voluntária. Esta situação estendeu-se até ao final do ano lectivo, sendo que não se registaram melhorias significativas a este nível, exceptuando-se o caso de duas alunas que conseguiram atingir, no conjunto da leitura, participação, compreensão e expressão oral, resultados bastante bons, verificando-se, claramente, a melhoria do seu desempenho nestas competências. Quanto ao comportamento, pode dizer-se que era uma turma bastante bem comportada, assídua e pontual, pouco conversadora e sem casos de indisciplina.

O 10º A/B era uma turma da área das Ciências e Tecnologias que agregava alunos de duas turmas, constituída, no total, por 28 alunos (10 rapazes e 18 raparigas), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A turma foi reduzida devido a mudanças de curso, terminando o ano lectivo com 24 alunos. Relativamente às características individuais e sociais e ao percurso escolar, esta turma tinha apenas uma aluna com uma retenção no seu percurso escolar; três alunos possuíam subsídio escolar e vários apresentavam problemas de visão. Ao nível do aproveitamento era uma turma boa, com a maioria dos alunos a obter níveis superiores a 15 valores, principalmente os alunos da turma B, que era, no seu todo, uma *turma de nível*, isto é, de bons alunos. Apesar de apresentarem mais dificuldades, os alunos da turma A também conseguiam obter resultados bastante positivos. Era, no geral, uma turma interessada, participativa e receptiva a todas as actividades de trabalho propostas, conseguido alcançar excelentes resultados ao nível dos trabalhos escritos, feitos em grupo e apresentados oralmente. Era muito homogénea, não só em termos cognitivos, mas também ao nível de motivações/perspectivas de futuro, uma vez que a maioria dos alunos revelava conhecimentos e competências ao nível da escrita e oralidade bastante satisfatórios, manifestando uma grande determinação no percurso escolar que queriam seguir. Tanto os alunos da turma A como os da turma B conseguiram melhorar as suas competências ao nível da oralidade, sendo que na turma A essas melhorias foram mais marcadas ao nível da compreensão oral. Por sua vez, os alunos da turma B melhoraram bastante, tanto na compreensão oral como na leitura, participação e expressão oral, sendo de referir que três alunas apresentavam, no final do ano lectivo, um nível de leitura e comunicação/interacção oral muito superior ao esperado num 10º ano. Relativamente ao comportamento, este prejudicava-os, dado que revelavam alguma infantilidade nas conversas e

posturas adoptadas em contexto de sala de aula, aliada, em alguns casos, à falta de métodos de trabalho/estudo e de organização e responsabilidade perante os assuntos escolares.

Finalmente, o 10º D/E era uma turma de Línguas e Humanidades que agregava, também, alunos de duas turmas, constituída, no total, por 24 alunos (cinco rapazes e 19 raparigas), cuja faixa etária se situava entre os 14 e os 16 anos de idade. Esta turma não tinha alunos com retenções, alguns tinham problemas de visão e quatro possuíam subsídio escolar. Ao nível do aproveitamento era satisfatória, podendo, no entanto, ser melhor, uma vez que os alunos eram pouco trabalhadores e não tinham hábitos e métodos de trabalho/estudo. Apresentavam grandes dificuldades ao nível da interpretação textual e da compreensão e aplicação dos conteúdos gramaticais, provenientes da falta de hábitos de estudo e de leitura, o que se tornava bastante relevante tratando-se de uma turma de Línguas e Humanidades, cujas principais disciplinas são as línguas. Quanto à oralidade apresentavam, também, algumas dificuldades e pouco à-vontade, participando de forma um pouco limitada para o nível de Espanhol em estudo. Esta situação alterou-se um pouco, sendo que, no final do ano, os alunos estavam mais participativos e, no geral, melhoraram os seus rendimentos no que se refere às competências da oralidade. Penso que para tal muito contribuiu o reforço das actividades de interacção oral que foi possível realizar com esta turma. Em termos de comportamento era uma turma bastante bem comportada, assídua, pontual e sem casos de indisciplina, mas um pouco conversadora. Era, globalmente, uma turma bastante afável, simpática e com a qual era bastante agradável trabalhar.

No que concerne à relação pedagógica que estabeleci com os meus alunos, posso dizer que mantive com todos uma relação muito boa, pautada pela cordialidade e o respeito. Esforcei-me para constituir um reforço positivo para todos, através da atenção, dos ensinamentos e da motivação que lhes dispensava e para construir uma relação de respeito mútuo e de cooperação nas aprendizagens, através da exigência do cumprimento das regras de disciplina e funcionamento das aulas. Disponibilizei-me sempre a ouvi-los e a ajudá-los em tudo aquilo que me era possível, inclusive para realizar sessões de esclarecimentos de dúvidas extra-aula, a fim de que superassem as dificuldades. Além disso, facultei-lhes o meu e-mail e a plataforma Moodle para o esclarecimento de dúvidas e também para lhes disponibilizar mais materiais didácticos.

3.3 Experiência no Ensino da Disciplina de Espanhol no 3º Ciclo e no Secundário

A minha prática pedagógica foi efectivada nas duas turmas de 8º ano (C e E), de nível II, na de 9º ano (A/E), de nível III, e nas de 10º ano (A/B e D/E), nível IV, Formação Geral e Formação Específica respectivamente, que caracterizei anteriormente. O horário de 8º ano incluía dois blocos de aulas semanais, um de 90 minutos e outro de 45 minutos e o de 9º ano incluía duas aulas semanais, de apenas 45 minutos. Por sua vez, no Secundário, a turma de Ciências e Tecnologias (A/B) tinha uma carga horária semanal de 180 minutos, divididos em dois blocos de 90 minutos e a turma de Línguas e Humanidades (D/E) tinha semanalmente 315 minutos de aula, divididos em duas aulas de 90 minutos e uma de 135 minutos. Esta última era leccionada em dois turnos, sendo que cada turno tinha os 135 minutos de aula.

Embora aborde, neste ponto, a minha prática pedagógica de uma forma geral, apresentarei, nos pontos seguintes, a título de exemplo da minha prática de ensino, uma aula do 8º ano e outra de 10º ano, de modo a clarificar e fundamentar algumas das afirmações aqui apresentadas.

No início do ano lectivo, depois de preparar a calendarização anual (apêndice A) para cada uma das minhas turmas e tendo em conta a necessidade de delimitar globalmente a acção a ser empreendida ao longo de todo o ano escolar, elaborei, juntamente com os meus colegas de Espanhol, a planificação a longo prazo/anual, para as turmas de 8º (anexo A), 9º e 10º anos (anexo B). Estas planificações tiveram em atenção as competências específicas e os conteúdos temáticos e linguísticos, contemplando actividades a realizar, materiais, modos de avaliação, unidades temáticas, número de aulas e período e objectivos gerais para o 3º ciclo (8º e 9º anos) e para o Secundário (10º ano). Embora não seja o modelo de planificação que costumo utilizar, como este contemplava as competências e os objectivos gerais não pus qualquer objecção ao uso do mesmo. Contudo, considero que deveriam estar, também, explícitas as cinco competências a desenvolver ao longo do ano/ciclo: compreensão oral e escrita; produção/interacção oral e escrita e saber-aprender, que apresento nas minhas planificações a médio e a curto prazo e as quais deveria ter insistido para as incluirmos nesta planificação.

Posteriormente, fui-me reunindo com os meus colegas de grupo para seleccionarmos conteúdos e actividades dos manuais do 8º e 9º anos, para que todas as turmas andassem a par em termos de aprendizagem, sendo que no caso do 10º ano o meu trabalho foi individual, uma vez que era a única professora a leccionar o nível IV. Cada professor elaborou, porém, as suas

próprias planificações a médio prazo, visto que cada um tem métodos de trabalho próprios. Planifiquei pormenorizadamente cada unidade didáctica (apêndices B e C), tendo como base a planificação anual e, no caso do Ensino Básico, partindo, também, das unidades temáticas do manual, englobando por vezes duas dessas unidades na mesma planificação, tendo em conta as necessidades de cada turma e o tempo disponível.

No desenvolvimento da minha prática pedagógica prestei sempre apoio a todos os alunos, adequando os conteúdos programáticos e as estratégias às dificuldades manifestadas e ao desenvolvimento das actividades lectivas. Preparei todas as aulas, com muito rigor e profissionalismo, ajustando-as à planificação anual e às planificações a médio prazo e tendo sempre em linha de conta a realidade das minhas turmas, de modo a que os meus alunos progredissem nas suas aprendizagens. Deste modo, planifiquei as minhas aulas, ao longo do ano lectivo, tendo em conta as aulas anteriores e posteriores, os objectivos e os conhecimentos prévios dos meus alunos, sendo que nunca fui rígida em relação ao plano elaborado, mas pelo contrário, maleável, ajustando-o às necessidades reais e reformulando estratégias quando necessário. Muitas vezes, durante a minha prática lectiva, selecionei, em casa, exercícios de aplicação relativos aos conteúdos leccionados que, no decorrer das aulas, mostraram não ser os mais adequados à realidade da turma/aula. Deste modo, na própria aula, rejeitei esses exercícios e selecionei outros que me pareceram mais adequados. Não foram, porém, apenas os exercícios de aplicação que sofreram reformulações relativamente ao plano elaborado; pelo contrário, por vezes, tornou-se necessário reformular a estrutura/organização da própria aula (ex: alteração na ordem das actividades; eliminação ou acréscimo de actividades e exercícios) e algumas das estratégias seleccionadas (ex: alterar para trabalho de pares uma actividade que tinha sido pensada para ser realizada individualmente, ou vice-versa; recorrer à internet para exemplificar alguns conteúdos quando o mesmo não estava planeado; passar de uma actividade simples de vocabulário para um *brainsorming*), de acordo com a realidade da aula e de modo a conseguir torná-la mais fluida e apropriada às necessidades dos alunos. Pode dizer-se que planifiquei o meu ensino de forma a orientar-me a mim própria e a direccionar os alunos, para que conseguissem atingir as competências visadas.

Ao longo do ano lectivo, para preparar as minhas aulas tive sempre de seleccionar e adaptar actividades, nomeadamente dos manuais de 8º e 9º anos e de vários manuais de nível B1/B2, tendo, porém, de elaborar muitas outras. Com efeito, foram muitos os materiais e actividades que

criei, tanto para as turmas de Ensino Básico como para as de Secundário. No Ensino Básico, essa produção foi principalmente para o 8º ano, pois, dado que o 9º ano tinha, como já referi, uma carga horária semanal diminuta, tornou-se muito difícil ser criativa e conceber actividades lúdico-didácticas que não se estendessem por muitas aulas, pelo que, essencialmente, baseei as minhas aulas no manual escolar, acrescentando e adaptando, claro está, informação através de powerpoints e fichas informativas e de trabalho. No 10º ano, devido ao facto de o manual escolar adoptado³ para este ano estar completamente desadequado ao nível de aprendizagem em questão (B1.1 e B1.2) e ao programa da disciplina, todos os materiais de aprendizagem foram criados por mim, ficando o referido manual guardado para utilização no 11º ano, por corresponder a este nível de aprendizagem e para salvaguardar que o dinheiro gasto na sua aquisição não tivesse sido dispendido em vão. A criação de unidades didácticas foi, assim, a solução, por mim encontrada, para resolver este problema e visou sempre o correcto desenvolvimento da aprendizagem da língua espanhola, por parte dos meus alunos, sendo, claro está, uma solução à qual o Director da escola deu o seu aval, antes de ser posta em prática. Deste modo, criei para cada tema sociocultural do programa de Espanhol de 10ºano, uma unidade didáctica, contendo todas as competências essenciais (léxico, cultura espanhola, gramática, compreensão auditiva e de leitura, expressão escrita e interacção/expressão oral) e também uma tarefa final que, como referi no ponto 2.2.3 deste relatório, é uma metodologia que está prevista no programa da disciplina (trabalho por tarefas). Assim, no final de cada unidade os alunos tinham uma tarefa final para realizar, sendo que todas as actividades propostas ao longo da unidade visavam a resolução dessa mesma tarefa. Foram, então, por mim, criadas oito unidades didácticas: *Unidad 1, Aprendizaje: motivación para el aprendizaje de la lengua española; Unidad 2, Las lenguas de España; Unidad 3, De viaje; Unidad 4, Los jóvenes; Unidad 5, Estudios: la aportación de las nuevas tecnologías; Unidad 6, Salud: alimentación; Unidad 7, Ocio: deportes; Unidad 8, Ciudadanía: hombres y mujeres; drogas y tabaco*. Estas unidades foram sempre disponibilizadas aos alunos na plataforma Moodle e na reprografia da escola.

Apesar de ter, principalmente, elaborado fichas informativas e de trabalho e powerpoints sobre diferentes conteúdos temáticos e linguísticos e as anteriormente referidas unidades

³ *Español Lengua Viva 3*, nível B2, Editora Santillana

didáticas de 10º ano, criei outros materiais/actividades⁴. Para as turmas de Ensino Básico preparei, por exemplo: um guião de trabalho sobre o primeiro episódio da série espanhola *El Internado Laguna Negra* (8º ano); um guião de análise de duas músicas, uma sobre o tema *ciudades y espacios* (8º ano), *En la ciudad* de Amparanoia e outra relacionada com o tema *solidariedad y problemas sociales* (9º ano), *¿Qué pasa?* de Juanes; jogos de cartazes para estudar vocabulário sobre as organizações de solidariedade (9º ano) e as roupas (8º ano) (apêndice D); um cartaz sobre as rotinas diárias, a ser preenchido pelos alunos (8º ano). Por sua vez, para o 10º ano, entre outros materiais/actividades, desenvolvi: um guião de análise do filme *Todo sobre mi madre* de Pedro Almodóvar (apêndice E); um teste de verificação da visualização do filme “*Diarios de motocicleta*” de Walter Salles; um cartaz com um mapa da América latina, a ser preenchido pelos alunos através da música “*300 kilos*” de Los Coyotes, para estudo dos países hispano falantes; um guia de visualização de um vídeo em Euskera/ Vasco, para aprendizagem de vocabulário sobre as saudações e as despedidas nesta língua; um jogo de cartões com os passos para cozinhar uma *tortilla de patatas*, para utilizar o imperativo; um guião de trabalho sobre a reportagem *Pasarse de la raya* que aborda a problemática das drogas e do álcool; um guia de pesquisa on-line sobre o conto *La Cruz del Diablo* e o seu autor Gustavo Adolfo Bécquer; um cartoon contendo um diálogo entre *el viajero* (narrador da história) e *el guía*, para estudar, de forma lúdica, as modificações ocorridas na passagem do Estilo Directo para o Estilo Indirecto; e um jogo do mimo para rever os tempos verbais (no 10º D/E), que consistia em que um aluno tirasse um cartão do baralho (verbos) e *mimasse* a acção correspondente, enquanto os outros tentavam adivinhar de que verbo se tratava, sendo que poderiam colocar questões, às quais o *mimo* apenas podia responder *Sí* ou *No*. O primeiro aluno a adivinhar, ganhava o direito a representar o cartão seguinte, mas apenas se, após lançar os dados (tempos e pronomes), conseguisse conjugar correctamente o verbo. No final, vencia o aluno que conseguisse um maior número de cartões. Com a turma de Línguas e Humanidades realizei, ainda, semanalmente, normalmente nos primeiros 30 minutos da aula de sexta-feira, em que os alunos estavam dividido por turnos, uma actividade de interacção oral que intitulei de *Mi experiencia en español*. Esta actividade consistia em que cada aluno apresentasse, brevemente, qualquer experiência que tivesse tido, nessa semana ou noutra altura da sua vida, relacionada com a língua espanhola,

⁴ Devido à extensão dos materiais/actividades, nem todos serão apresentados em apêndice. Contudo, serão apresentadas duas actividades (uma de 8º ano e outra de 10º ano), por serem significativas para ilustrar o tipo de actividades que criei ao longo do ano.

como por exemplo, o contacto com uma pessoa espanhola, um artigo lido, as instruções de um jogo. Qualquer experiência era considerada válida, visto que a actividade tinha como principal objectivo levar os alunos a interagir oralmente em espanhol de forma natural e autêntica, permitindo-lhes, assim, melhorar a sua expressão oral e desenvolver a competência comunicativa. Por vezes, os alunos escolhiam temas globais a apresentar na semana seguinte, como por exemplo, músicas espanholas, festas de Espanha, filmes e programas espanhóis. Penso que esta actividade enriqueceu tanto os meus alunos, como a mim, uma vez que eles conseguiram melhorar o seu desempenho oral e eu fiquei a conhecer novas realidades sobre Espanha que me eram desconhecidas.

Sempre que possível negocieei com os meus alunos a escolha de alguns conteúdos (ex: exploração mais aprofundada de conteúdos relacionados com os interesses dos alunos em detrimento de outros menos interessantes), actividades e tarefas finais. Algumas vezes negocieei, também, com eles, o tipo de trabalho a realizar para avaliação da expressão oral. Por exemplo, os alunos do 8º C pediram-me para ser avaliados oralmente através da visualização e, conseqüente, resumo de um episódio da série juvenil espanhola que tanto gostavam, *El Internado Laguna Negra*. Foi, então, deste modo que foram avaliados ao nível da expressão oral, no segundo período, juntando-se, claro está, ao resumo algumas questões sobre o episódio. De referir que os outros tipos de avaliação não foram negociados, pois já estavam definidos no Regulamento Interno da escola⁵ (ex: obrigatoriedade de realizar dois testes sumativos por período). Com as turmas de 10º ano negocieei, ainda, a escolha da obra de leitura obrigatória prevista no programa. Embora tivesse, no início do ano, seleccionado uma obra para estudarmos⁶, tendo em conta o tempo disponível e os interesses dos meus alunos, considerei não ser a mais adequada e, por isso, negociámos a escolha de outra, que recaiu no conto *La Cruz del Diablo* de Gustavo Adolfo Bécquer.

Importa, ainda, referir que, para ambos os ciclos, seleccionei e adaptei pequenos vídeos, imagens e documentos autênticos, utilizando-os como motivação inicial nos diferentes temas dos programas. Toda a selecção, adaptação e concepção de materiais/tarefas teve sempre em vista a progressão dos meus alunos nas suas aprendizagens.

⁵ Regulamento Interno da escola no link <http://www.esps.pt/index.php/ri>

⁶ A obra seleccionada inicialmente é a que está referida na Planificação a longo prazo, apêndice T.

Penso que pode dizer-se ter conseguido, por parte dos meus alunos, uma participação constante e interessada nas actividades/tarefas apresentadas ao longo do ano lectivo, não apenas nas que referi anteriormente, mas, também, em todas as outras. Regra geral, os alunos de todas as turmas, participaram nas actividades que lhes propus com interesse e empenho, sendo, claro está, que as actividades lúdico-didácticas foram aquelas que mais os motivaram e que despertaram mais o seu interesse. Pelo contrário, as tarefas de funcionamento da língua foram as que os alunos realizaram mais a contragosto, questionando-me muitas vezes do porquê de terem de estudar gramática. Apesar de todas as turmas colaborarem realizando comentários e expressando ideias no sentido de contribuírem para as aulas, considero que foi o 10º A/B a turma que mais utilizou este tipo de participação, pois como já referi no ponto 3.2 deste relatório, era uma turma que manifestava grande determinação no percurso escolar a seguir, centrado nomeadamente em cursos de Medicina e Engenharias. Neste sentido, eram alunos que estudavam bastante e participavam oportunamente nas aulas, com o intuito de adquirirem mais conhecimentos que lhes permitissem alcançar melhores resultados e, por conseguinte, conseguirem seguir o curso desejado. Era também, contudo, a turma cuja participação tinha, muitas vezes, uma forte dimensão de negociação. O 8º E era também uma turma extremamente participativa, como referi anteriormente (ponto 3.2), tentando sempre falar e expressar opiniões em espanhol, apesar de todas as dificuldades evidenciadas ao nível da oralidade. Pode, mesmo, dizer-se que era a turma com uma participação de carácter colaborativo, tentando sempre ajudar os colegas e inclusive a mim. De todas as turmas, o 9º A/E era a turma cuja participação nas aulas era mais reduzida e reservada, sendo poucos os alunos que participavam voluntariamente.

Sendo as participações/contribuições dos meus alunos boas ou menos boas tentei sempre integrá-las, da melhor forma, nas aulas, pois parece-me fundamental ter em conta o que é sugerido pelos alunos para que estes se mantenham motivados e interessados e continuem a participar voluntariamente nas aulas. Quando as suas participações não eram as mais correctas, mas os alunos se mostravam realmente interessados em contribuir para a aula, tentava encaminhá-los na descoberta da resposta correcta, sem nunca fornecê-la directamente, tentando, deste modo, favorecer, também, o desenvolvimento da autonomia nas suas aprendizagens.

Quanto aos recursos e materiais utilizados nas minhas aulas estes foram, além dos manuais e dos cadernos de actividades das turmas de 8º e 9º anos e das unidades didácticas de 10º ano, fichas informativas, para interiorização de conteúdos e fichas de trabalho para consolidação de

conhecimentos, imagens, documentos autênticos, powerpoints diversos, textos literários adaptados ao nível etário dos alunos, dicionários unilingues e bilingues on-line, gramáticas, vídeos, séries, músicas e filmes espanhóis, computador, internet, projector, jogos interactivos, plataforma Moodle e quadro interactivo. Tentei sempre utilizar materiais diversificados, adequados à idade dos meus alunos, de forma a motivá-los o mais possível para a aprendizagem da língua espanhola.

Relativamente às formas de trabalho operado optei, de uma maneira geral, pelo trabalho em grande grupo com e para a turma. As explicações da matéria, assim como a realização de algumas actividades e a correcção de exercícios foram efectuados, regra geral, desta forma. Assim decorreram, também, as aulas de 8º e 10º anos que apresentarei como exemplo nos pontos 3.3.1 e 3.3.2.

Não obstante, trabalhei com os meus alunos noutros moldes recorrendo, nomeadamente ao trabalho em pequenos grupos, ao trabalho cooperativo (de pares e de grupo) e ao ensino individualizado. Sendo o 8º C, o 9º A/E, o 10º A/B e o 10º D/E turmas grandes, trabalhava, por vezes, com elas, em pequenos grupos, isto é, dividia a turma em grupos de cinco ou seis elementos, principalmente para a resolução de exercícios gramaticais e vocabulares. Esta estratégia facilitava, tanto a compreensão dos exercícios, por parte dos alunos, como a correcção dos mesmos, na medida em que ao auxiliá-los na sua execução ia, desde logo, corrigindo-os individualmente. Esta forma de trabalho funcionou bem com todas as turmas, mas principalmente com a turma 10º A/B, que trabalhava muito bem em grupo. Embora os alunos se alongassem mais na resolução dos exercícios do que o previsto, sistematizavam os conteúdos com maior facilidade quando trabalhavam desta forma e, por isso, adoptei esta estratégia em muitas das suas aulas. No caso do 8º E trabalhávamos sempre nestes molde, por se tratar de uma turma de apenas oito alunos, ou seja, um pequeno grupo de trabalho.

O trabalho cooperativo é, a meu ver, fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a cooperação e as relações de ajuda, dentro ou fora da sala de aula, permitem que o aluno trabalhe melhor, desenvolva a sua personalidade e aprenda a colaborar e a respeitar o outro, atitudes básicas de que vive em sociedade. Penso que esta forma de trabalho é muito importante para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. A mim, enquanto professora, este modo de operar permite-me acompanhar os alunos com maior proximidade, auxiliando-os no seu trabalho e esclarecendo as suas dúvidas, levando-os, assim, a progredir na aprendizagem. Neste sentido,

recorri aos trabalhos de grupo, principalmente com as turmas de 10º ano, para a realização de trabalhos de pesquisa sobre diferentes temas, tarefas finais de unidade e trabalhos escritos para apresentação oral. Recorri também a este modo de trabalho para a execução dos jogos de papéis, nos diferentes ciclos. Este método de trabalho permitiu-me auxiliar os alunos na preparação das actividades, levando-os a compreender melhor o vocabulário estudado, assim como algumas expressões e estruturas específicas da língua espanhola. Desta forma, os alunos conseguiam compreender que, embora o espanhol seja uma língua muito semelhante ao português, existem estruturas que diferem bastante nas duas línguas, assim como existem expressões idiomáticas específicas de cada língua e falsos amigos que muitas vezes surgem nos seus discursos. Como algumas vezes os jogos de papéis eram utilizados, nas turmas de 3º ciclo, para avaliar formalmente a expressão oral dos alunos, o facto de serem auxiliados na execução dos mesmos fazia com que evitassem alguns erros e se sentissem mais preparados e com mais à-vontade nas apresentações.

O trabalho de pares foi, por mim, muitas vezes solicitado, principalmente, para a resolução de exercícios, sendo que, no 3º ciclo, foi também utilizado na execução das tarefas finais. No caso do 9º ano as tarefas finais eram, normalmente, realizadas fora da sala de aula, devido ao facto de a carga horária semanal ser muito reduzida. Este tipo de trabalho permite, do meu ponto de vista, que os educandos se orientem e apoiem mutuamente, conseguindo, assim, compreender melhor os conteúdos. Normalmente utilizava, como referi no ponto 3.1, a estratégia tutoria de pares dentro da própria turma.

O ensino individualizado foi outra das formas de trabalho por mim operadas, sendo, essencialmente, utilizado no esclarecimento de dúvidas e no apoio aos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Esta forma de trabalho não é fácil de executar, tendo em conta que a nossa realidade escolar, com turmas extensas e heterogéneas, programas e objectivos para cumprir num tempo reduzido, problemas disciplinares de vária ordem, não permite que, em todas as aulas, possamos atender aos ritmos, capacidades, potencialidades, aptidões e interesses, motivações e problemas dos alunos. Tentei fazê-lo o mais possível, mas tenho consciência de que não foi o suficiente e que alguns dos meus alunos necessitavam que lhes desse mais atenção e que trabalhasse mais vezes, desta forma, com eles. Com os alunos com NEE esta situação verificou-se ainda mais, uma vez que eles necessitavam de apoio individualizado constante para realizarem as tarefas, sendo que com tantos alunos era muito difícil dar-lhes esse apoio. De todas as turmas,

foi com o 8º E que consegui praticar mais este tipo de ensino, por se tratar de uma turma bastante reduzida. Trabalhando tendo em conta os seus ritmos e capacidades consegui que todos os alunos melhorassem o seu rendimento e as suas competências em língua espanhola, incluindo a aluna com NEE que, porém, necessitava, ainda, de mais apoio do que aquele que lhe consegui facultar. Nas aulas de turnos do 10º D/E, por ter um número de alunos reduzido, também consegui pôr em prática este tipo de ensino mais frequentemente.

Penso que consegui criar sempre, nas minhas aulas, um bom ambiente de trabalho, recorrendo às formas de trabalho acima referidas. Tentei adequar cada uma delas às características reais das minhas turmas, utilizando, com cada uma, aquela que funcionava melhor (ex: no 10º A/B o trabalho em pequenos grupos, que como referi, funcionava bastante bem), o que permitiu um desenvolvimento positivo no processo de aprendizagem dos meus alunos.

Considerando que o professor e os alunos devem fazer da sala de aula um lugar agradável, onde se tenha liberdade de expressão e se possam debater diferentes assuntos da actualidade, construindo uma visão crítica sobre o mundo, torna-se necessário estabelecer, desde o primeiro dia de aulas, regras de convivência e de funcionamento das aulas e estabelecer, aos poucos, rotinas a ser seguidas.

Na minha prática pedagógica estabeleci, com todas as turmas, algumas regras básicas de funcionamento das aulas que nos permitissem ter uma convivência agradável, respeitarmo-nos mutuamente, que fomentassem a inclusão de todos os alunos e proporcionassem a sua evolução, quer em termos específicos da disciplina de Espanhol, quer em termos gerais da formação de um cidadão activo, informado e responsável. Assim sendo, estabeleceram-se as seguintes regras: assiduidade e entrada na aula com pontualidade; saídas da sala de aula por qualquer motivo, incluindo idas à casa de banho, só excepcionalmente e com autorização da professora; comidas e bebidas só fora da sala de aula, exceptuando-se a água que, por considerar que ter água para beber é um direito inegável, permiti que os meus alunos levassem para a sala uma garrafa de água, pessoal e intransmissível; mascar pastilha elástica ou comer rebuçados, gomas e outros doces completamente proibido, porque além de perturbar o correcto funcionamento das actividades lectivas é, para mim, de extrema falta de educação; tal como a comida e a bebida, também qualquer tipo de jogo, telemóveis e outros instrumentos tecnológicos, chapéus e bonés ficavam fora da sala de aula; fazer silêncio e respeitar a professora e os colegas nas suas participações, assim como os mapas da sala estabelecidos (inicialmente permiti, em todas as

turmas, que os alunos escolhessem os seus lugares, no entanto, dependendo do seu comportamento e também dos seus ritmos de aprendizagem, algumas turmas mantiveram os lugares escolhidos, enquanto noutras foi adoptado um novo mapa de sala); participar ordeiramente levantando o braço para pedir a palavra e pedir licença para se levantar, sendo que os papéis e outros objectos só seriam deitados no lixo no final da aula e, claro está, registar, continuamente os sumários e carregar o material indispensável às aulas. Além das regras por mim estabelecidas, foram tidas em conta, como é óbvio, as regras estabelecidas no Regulamento Interno.

Relativamente a rotinas seguidas foi estabelecido que, todos os dias, um aluno (segundo a lista da turma), abria, no início da aula, a lição e, no final, escreveria o sumário com o apoio da professora e dos colegas e, depois de todos o passarem, apagaria o quadro. Esta rotina permitiu organizar as aulas e, passado algum tempo, tornou-se uma acção automática, sabendo os alunos, desde logo, qual era o seu dia de executar a tarefa. Apesar de os alunos estarem habituados a escrever o sumário no início da aula (por o fazerem na maioria das disciplinas ao longo do seu percurso escolar), em Espanhol era escrito no final, pois considero que este apenas tem lugar neste momento da aula, quando é possível verificar exactamente o que foi leccionado/aprendido. Quando não era possível escrevê-lo no final da aula, escrevíamo-lo na aula seguinte, servindo, assim, para recordar o que tinha sido aprendido na última aula. Com a turma de 10º D/E foi empregada outra rotina: na aula de sexta-feira (de 135 minutos), divididos em turnos, os alunos realizavam sempre a actividade de interacção oral *Mi experiencia en Español*, sabendo, à partida, que uma parte da aula era dedicada à dita actividade. Não se tratando exactamente de uma rotina, em todas as aulas, de todas as turmas, existia um breve momento de conversa informal, para desanuviar e poder ser retomado o ritmo inicial da aula, o que me parece ser fundamental para o correcto decurso das mesmas.

Com o estabelecimento de regras e rotinas foi possível criar, quase sempre, um bom ambiente de trabalho e convivência na sala de aula. Não podendo deixar de referir que, não sendo autómatos, nem sempre os meus alunos cumpriram integralmente as regras estabelecidas, nomeadamente no que diz respeito ao levar o material para a aula, o levantar-se apenas com autorização (principalmente nas turmas de 8º ano), o fazer silêncio e respeitar a participação dos colegas e o mascar pastilhas. Por exemplo, a turma 10º A/B tinha o mau hábito de mascar pastilhas nas outras aulas e, por isso, tentava fazê-lo, também, na aula de Espanhol, mesmo

sabendo que tal não era permitido. Embora estas situações me aborrecessem, por perturbarem o correcto funcionamento da aula, chegando, por vezes, a atrasar as aprendizagens e o trabalho a realizar, encaro-as como situações normais que fazem parte das aulas e com as quais temos de lidar enquanto docentes.

No que concerne ao tempo de aula, não considero que o professor tenha de ser infalível na gestão do mesmo, pelo contrário, penso que nem sempre é possível que o tempo previsto seja o realmente efectivado, por diversos motivos, mas principalmente por se tratar de um trabalho que depende de outras pessoas com características, capacidades e ritmos próprios. Além do mais, podem sempre acontecer situações inesperadas durante uma aula, que passam não só pela turma, mas pela própria escola (ex: leitura de comunicados, simulacros).

Na minha prática lectiva consegui, no geral, orientar bem o meu tempo, tanto na gestão anual, na divisão dos conteúdos pelos três períodos, como na gestão do tempo na própria aula e no necessário para o estudo de cada unidade didáctica. Não obstante, não posso deixar de mencionar que, em algumas aulas, não consegui que todas as actividades planeadas fossem efectivadas no tempo previsto, pois, como referi anteriormente, as aulas são constituídas por professor e alunos com características próprias que não têm o mesmo ritmo de aprendizagem e de trabalho, sendo que algumas vezes, a turma, no seu todo, trabalha mais rápido e com mais eficácia e outras vezes está mais desconcentrada e não trabalha tão bem. O 8º C, por exemplo, apresentava ritmos de trabalho bastante distintos nas duas aulas semanais, trabalhando, regra geral, bastante bem na aula de 90 minutos e com um ritmo lento e com grande desconcentração na aula de 45 minutos, que tinha lugar perto da hora de almoço (12:30 às 13:15).

Com a turma 9º A/E, inicialmente, tive alguns problemas na gestão do tempo, pois como não estava familiarizada com aulas de 45 minutos (que com a entrada dos alunos, a preparação para começar a trabalhar, a redacção do sumário e a saída, se transformavam em aulas de cerca de 30 minutos), preparava uma aula que acabava por ser efectivada quase em duas. Todavia, à medida que comecei a conhecer os alunos, as suas capacidades e os seus ritmos, rapidamente consegui gerir bem o tempo de aula.

Quanto ao espaço, penso que também consegui geri-lo bem: circulei sempre pela sala de aula; fiz um bom aproveitamento do quadro, dividindo-o de forma a mantê-lo organizado, verificando sempre o que lá estava escrito e corrigindo os erros com o apoio dos alunos; nunca virei as costas à turma ao escrever no quadro; concebi mapas de sala, principalmente para atenuar

a conversa entre os alunos; reorganizei a sala sempre que necessário, nomeadamente para a realização de debates e jogos de papéis; consegui apoiar os alunos nas suas actividades e tentei sempre que todos os alunos participassem nas aulas. Considero que, na minha pratica pedagógica, a sala mais difícil de gerir foi a da turma 10º A/B, devido ao facto de estar lotada, com os 28 alunos suportados por cada sala de aula. Era difícil circular e fazer qualquer alteração na sala de aula que melhorasse o comportamento dos alunos, situação que se alterou, um pouco, quando a turma ficou reduzida a 24 alunos. A sala de aula do 10º D/E, que estava organizada em *U*, a pedido de professores de outras disciplinas, também se tornou um pouco difícil de gerir, nomeadamente ao nível do comportamento dos alunos que, por estarem numa posição frontal em que se conseguiam ver bem, conversavam mais. Esta situação foi resolvida através de um novo mapa da sala, que separou os alunos mais conversadores, juntando-os a alunos tímidos que não conversavam nas aulas.

No âmbito da avaliação das aprendizagens dos meus alunos desenvolvi uma avaliação sistemática, procurando diversificar as técnicas e os instrumentos, articulando-os com as competências a desenvolver. Realizei a avaliação formativa, através de pequenas fichas formativas (apêndice F e G) ou de exercícios específicos, seleccionados para o efeito, o que me permitiu acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos meus alunos. Com base na observação directa, estive atenta às atitudes e intervenções dos meus alunos, avaliando-os nos seguintes parâmetros: tomar a palavra, estar atento e concentrado, participar e cumprir com empenho as actividades propostas, mostrar interesse, ser responsável, mostrar-se motivado, ser pontual e assíduo, comportar-se bem, ler, ouvir, falar, escrever e interagir. Posso dizer que avaleiei cada aluno de forma contínua, tendo em conta as suas capacidades, necessidades e ritmos de trabalho.

No que se refere à avaliação sumativa, esta foi realizada no final de uma ou duas unidades temáticas, o que me permitiu a mim e aos meus alunos, fazer um balanço das aprendizagens/aquisições, por via da medição e classificação quantitativa. Consistiu sempre numa prova escrita (apêndices H e I), contendo todas as competências essenciais, incluindo actividades de compreensão auditiva e exceptuando-se, claro está, a expressão oral. Esta, para além de ser avaliada em todas as aulas, foi também avaliada em provas orais formais, que consistiram, no geral, em apresentações orais de trabalhos temáticos e na crítica positiva ou

negativa dos trabalhos dos colegas⁷. No caso do 3º ciclo, também na representação de jogos de papéis (apêndice J). É de salientar, ainda, que avaliei a competência de expressão escrita, também, através de trabalhos e redacções de textos escritos, de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo meu Departamento. Para cada ficha de avaliação sumativa criei, antes, a sua matriz e os respectivos critérios de correcção (apêndice K e L).

Utilizei como meio de registo dos progressos dos meus alunos diversas grelhas de avaliação, nomeadamente: de observação directa (apêndice M), de avaliação da leitura (apêndice N), de avaliação da expressão oral (apêndice O), de correcção de testes escritos (anexo D), de avaliação final (apêndice P).

Por fim, convém referir que recorri, no final de cada período, à auto-avaliação (através de uma ficha, apêndice Q) e à hetero-avaliação, procurando promover: uma reflexão crítica sobre o trabalho de cada um dos meus alunos, de modo a que melhorassem os seus conhecimentos, comportamentos e atitudes; a orientação eficaz das suas aprendizagens; e o desenvolvimento da sua autonomia.

3.3.1 Aula de Espanhol da turma 8º C, dia 21 de Maio de 2012⁸

Depois de acolher os alunos e seguirmos a nossa rotina de abertura da lição, iniciei a aula com a motivação psicológica, aproveitando o fim-de-semana como tema de diálogo. Posto isto, apresentei-lhes, como forma de motivação para a aula, dois vídeos sobre segurança rodoviária (*Porque la vida vale* e *Accidentes de tránsito*), que eles descreveram e a partir do qual iniciámos um diálogo sobre a problemática dos acidentes de trânsito. Foram, ainda, narrados, por alguns alunos, acontecimentos que viveram ou dos quais tinham conhecimento relativos ao tema. Foi uma actividade bem aceite e apreciada pelos alunos que contaram as suas experiências, tentando expressar-se o melhor possível em língua espanhola. Para continuar, pusemos em comum as ideias dos alunos sobre o que se deve e não deve fazer-se no que diz respeito à segurança rodoviária.

⁷ No final da unidade didáctica *De viaje* do 10º ano está um exemplo de prova formal de expressão oral, onde estão expressos os critérios de avaliação da mesma, apêndice U.

⁸ Aula de 90 minutos. Planificação a curto prazo no apêndice R e materiais da aula no apêndice S.

Terminada esta abordagem, centrada na expressão/ interacção oral, os alunos realizaram o teste *Tus padres, ¿son buenos conductores?* (pág.114 do manual), compreendendo, assim, o que deve fazer-se em determinadas situações como condutor. O exercício foi realizado individualmente, mas corrigido em grande grupo. Imediatamente depois, os alunos resolveram a ficha de trabalho *Circular a pie* que foi corrigida, em grande grupo, assim que terminada. Esta actividade proporcionou mais um debate informal sobre como se deve circular a pé em diferentes situações, por existirem ideias distintas, saindo, assim, beneficiada a competência da expressão oral.

Feita e corrigida esta actividade, pedi aos alunos que observassem com atenção as palavras que estavam sublinhadas no exercício cinco da ficha de trabalho e que me dissessem do que se tratava gramaticalmente. Os alunos surpreenderam-me bastante pela positiva, uma vez que identificaram rapidamente que se tratava do imperativo. Centrando a aula nos alunos, guiei-os, de modo a que conseguissem explicar-me o que expressa o imperativo e como se forma. Depois, apresentei-lhes um powerpoint com a formação do imperativo afirmativo (que revimos com brevidade) e do imperativo negativo, explicando-lhes sempre os conteúdos de cada diapositivo. Os alunos passaram as informações para os seus cadernos e iniciaram a ficha de trabalho sobre este conteúdo, que no entanto, não conseguiram terminar, ficando, portanto, como trabalho de casa. Terminámos a aula com a redacção do sumário pelo aluno que tinha aberto a lição.

No geral, penso que a aula decorreu com normalidade, os alunos estiveram motivados e participativos e eu segui o ritmo da aula e da turma, não me preocupando em demasia com a planificação. Considero que foi uma aula dinâmica, na qual os alunos puderam praticar bastante a língua espanhola. Todas as actividades foram executadas no tempo previsto, faltando apenas resolver a ficha de trabalho sobre o imperativo negativo, que passou para trabalho de em casa como, de certa forma, estava previsto na planificação. Quanto à gestão do espaço, penso que o mesmo, também, foi bem gerido, pois consegui apoiar os alunos nas suas actividades, circulei sempre pela sala, fiz um bom aproveitamento do quadro, mantendo-o organizado e tentei que todos os alunos participassem, embora alguns o tenham feito mais do que outros.

3.3.2 Aula de Espanhol da turma 10ºD/E, dia 18 de Novembro de 2011⁹

Depois de o aluno, cuja tarefa lhe pertencia, abrir a lição, iniciei a aula com o acolhimento dos alunos, motivando-os psicologicamente com um breve diálogo sobre os planos que tinham para o fim-de-semana.

Em seguida, tentando motivá-los para o tema da aula, perguntei-lhes o que sabiam sobre a divisão política e administrativa de Espanha. Esta tarefa surpreendeu-me pela negativa, uma vez que nenhum dos alunos soube responder-me e tive, portanto, de tentar levá-los, através de várias questões, a lembrar-se que Espanha está dividida em Comunidades Autónomas. Face o desconhecimento dos alunos desta realidade, a actividade que pretendia servir de motivação inicial para a aula, não teve, de todo, o resultado pretendido. Posto este começo menos bom, apresentei aos alunos o primeiro *rompecabezas* sobre as Comunidades Autónomas e todos os alunos tiveram a possibilidade de utilizar o quadro interactivo. Sempre que uma Comunidade era encontrada, falávamos um pouco sempre ela, sendo que os alunos contaram algumas histórias vividas em algumas das Comunidades. Seguidamente, realizámos a mesma actividade, mas com as Províncias de cada Comunidade Autónoma. Ambas as actividades foram praticadas com grande motivação e entusiasmo. No entanto, devido ao entusiasmo dos alunos e também ao grande número de Províncias, a segunda actividade demorou mais tempo do que aquele que estava previsto a ser realizada. Logo depois, os alunos resolveram os exercícios 1.1 e 1.2 da unidade didáctica, que foi corrigida oralmente. Para terminar esta parte da aula, os alunos fizeram um exercício de compreensão oral (1.3) que lhes permitiu conhecer as capitais de cada Comunidade Autónoma.

Passando para a segunda parte da aula, questionei os alunos sobre quais as festas espanholas que conheciam e pesquisaram informação e iniciámos a actividade *Mi experiencia en español*. Os alunos, dois a dois, apresentaram várias festas de Espanha, entre as quais as que lhe tinha pedido que pesquisassem informação na aula anterior, por querer que as conhecessem, ou seja, *Las Procesiones* (toda a Espanha), *Las Fallas* (Valência), *Los Sanfermines* (Pamplona) e *La Tomatina* (Buñol – Valência). Além destas foram apresentadas as seguintes festas: *Feria de Abril* (Sevilla), *Fiestas de Moros y Cristianos* (Alicante) e *Carnaval de Badajoz*. Terminada a

⁹ Sendo que nas aulas de 135 minutos os alunos estavam divididos por turnos (primeiro turno 10º E e segundo turno 10º D), esta reflexão diz respeito à aula da turma 10º E. A planificação a curto prazo encontra-se no apêndice T e os materiais utilizados na aula (unidade didáctica, *De Viage*) no apêndice U.

actividade, leram silenciosamente o texto *Fiestas y festivos de España* e resolveram o exercício um. Antes da correcção do exercício, um aluno leu o texto em voz alta e, depois, em grande grupo, foi realizado e corrigido o exercício 1.1.

Na última parte da aula, realizámos oralmente o exercício 1.2, cujo objectivo era que os alunos identificassem o conteúdo morfossintáctico a ser estudado em seguida. Sendo os verbos um conteúdo problemático para estes alunos, só após várias tentativas conseguiram identificar de que conteúdo se tratava. Não havendo tempo para realizarmos mais actividades, o aluno que abriu, inicialmente, a lição escreveu o sumário e antes de sair da sala, apagou o quadro.

Considero que a aula foi muito motivante para os alunos, porém mas considero que a planificação era muito extensa e que errei por não prever o entusiasmo dos alunos pela primeira actividade, pois, embora soubesse que seria uma actividade que lhes agradaria, nunca pensei que se animassem tanto na sua execução e que a mesma se estendesse por muito mais tempo do que o previsto, ficando o plano de aula por concluir.

Do meu ponto de vista, foram os materiais tecnológicos utilizados aquilo que mais motivou os alunos, pois, embora recorresse, frequentemente, à internet e ao computador, nas minhas aulas, nunca tinha experimentado o quadro interactivo e, por isso, nunca tinha visto os alunos tão entusiasmados. Senti, nesta aula, que os alunos estavam, realmente, motivados e penso que isso se deveu, essencialmente, ao facto de as novas tecnologias tornarem as aulas mais dinâmicas. A verdade é que os alunos estão cansados de lidar sempre com os mesmos materiais e quando estão em contacto com outros tornam-se mais enérgicos e participativos. Assim, apesar de esta turma ser sempre participativa, senti que, nesta aula, os alunos estavam particularmente participativos, motivados e até felizes por ser uma aula diferente. Penso que é muito importante utilizarmos os recursos que nos são disponibilizados pelas escolas e quando uma escola está tão bem equipada como estava esta, o melhor que um professor pode fazer é tirar partido disso mesmo, para conseguir aulas mais dinâmicas e motivadoras que cativem os seus alunos.

4 Participação na Vida Escolar

Ao iniciar a minha actividade profissional na Escola Secundária de Ponte de Sôr fui muito bem recebida, tanto pela Direcção, como pelos colegas e funcionários, estabelecendo, desde logo, com todos, uma relação de respeito e cordialidade. Entendi, desde o início, o papel e a importância dos diferentes órgãos da escola (Direcção, Conselho pedagógico e Conselho geral) e dos Departamentos Curriculares, para o funcionamento da escola e trabalhei com eles sempre que para tal fui solicitada, principalmente com a Direcção (sobretudo trabalho relacionado com o projecto REALCE) e com o Departamento Curricular de Línguas.

Relativamente a responsabilidades e iniciativas tomadas nos diferentes órgãos da escola, assumi com empenho e profissionalismo os cargos que me foram atribuídos: secretária na turma 10º A e segunda secretária na turma 10º E, cumprindo todas as funções inerentes à minha função, entre as quais o acompanhamento minucioso dos Conselhos de Turma e a redacção das actas dos mesmos, assim como a sua apresentação à Direcção da escola (avaliação de final de período). Estive presente e participei em todas as reuniões para as quais fui convocada, de Departamento, Gerais e Conselhos de Turma, tendo, ainda, organizado algumas reuniões de pais, juntamente com os meus colegas de Espanhol, relativas aos intercâmbios do projecto *REALCE* e à visita de estudo a Barcelona. Reuni-me com os meus colegas de grupo para elaborar os exames de equivalência à frequência da disciplina de Espanhol de Ensino Básico (9ºano) e Secundário (11º e 12º), fiz parte do júri nos exames de equivalência à frequência de Espanhol e fui coadjuvante em alguns exames da minha disciplina, sendo, além disso, vigilante no serviço de vigilância de Exames Nacionais.

No sentido de contribuir para as metas estabelecidas pela Escola e cumprir o Plano Anual de Actividades (anexo E) dinamizei, em conjunto com os colegas de disciplina, as seguintes actividades: comemoração do *Día de La Hispanidad* (criação de bandeiras e monumentos dos países hispano falantes, com materiais reciclados); de *La Navidad* (elaboração de marcadores de Natal que foram expostos no átrio da escola para celebrar a referida época); do *Día de los Reyes* (criação de coroas de reis, audição e canto de *Villancicos*, no Clube de Espanhol); e do dia dos namorados, com a realização do concurso *Escríbeme*, onde foi eleita a melhor carta de amor escrita em espanhol. Dinamizei e coordenei, em conjunto com os meus colegas de grupo

disciplinar, o Clube de Espanhol, um espaço de divulgação da língua espanhola que teve grande adesão por parte dos alunos da disciplina (3º ciclo) e que culminou com a representação, no último dia de aulas, de uma peça de teatro em língua espanhola, intitulada *El cuento loco*. Além destas actividades, organizei e participei numa visita de estudo, de quatro dias, a Barcelona (17 a 21 de Fevereiro), que permitiu aos alunos de Espanhol do Secundário aprofundar o conhecimento da sua própria identidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura espanhola e praticar a língua com falantes nativos. Com os colegas de Departamento dinamizei actividades no Dia das Línguas, nomeadamente o *PeddyPaper* das línguas e a mostra gastronómica. Colaborei, também, numa videoconferência, com três alunos da Universidade do México, que falaram sobre a história do seu país, organizada pela coordenadora de Departamento. Além destas actividades, participei e dinamizei, em conjunto com os meus colegas de disciplina, o projecto educativo transfronteiriço REALCE (anexo F), pautado por inúmeras actividades ao longo do ano lectivo, começando por uma videoconferência entre a nossa escola e a escola parceira IES Bárbara de Braganza (Badajoz) e pela troca de correspondência entre os alunos espanhóis e portugueses. Seguiram-se dois intercâmbios no âmbito deste projecto contando com a presença de 12 alunos portugueses e 12 alunos espanhóis. O primeiro, organizado pela escola parceira, realizou-se entre 11 e 17 de Março de 2012, em Badajoz, tendo acompanhado, os alunos, em todas as actividades realizadas, tanto na cidade de Badajoz como na cidade de Cáceres e Mérida. O segundo, realizou-se entre 13 e 19 de Maio, em Ponte de Sôr onde organizámos várias actividades para os sete dias de intercâmbio, entre as quais um Sarau Cultural, realizado no Cine-Teatro de Ponte de Sôr, uma conferência sobre Literatura Espanhola, apresentada pela Directora da escola parceira e uma visita de estudo a Estremoz e Vila Viçosa. Este projecto educativo não foi avaliado no referido ano lectivo, por se tratar de um projecto de dois anos e que, portanto, só terminará no final do ano lectivo 2012/2013. Ao nível das actividades levadas a cabo nesta escola, trabalhei com os meus alunos, levando-os a participar nelas activamente, e acompanhando-os, nomeadamente: no desfile de carnaval pelas ruas da cidade; na leitura dramatizada do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente; nas actividades dinamizadas pelos Departamentos da escola dos dias 23 e 24 de Fevereiro; na videoconferência do projecto REALCE; na videoconferência com os alunos da Universidade do México; e na conferência sobre Literatura Espanhola.

Importa, ainda, referir que tendo em conta que entre a escola e a comunidade local existia uma óptima relação, várias actividades foram realizadas em conjunto, nas quais participei sempre

que pude, nomeadamente; no Concerto de Natal organizado pela escola para toda a comunidade; no desfile de Carnaval organizado pela Câmara Municipal com a colaboração das escolas locais; no jantar e no Sarau Cultural do projecto REALCE organizado pelo grupo de Espanhol, com o apoio da escola e dirigido a toda a comunidade.

5 Desenvolvimento Profissional

Tendo consciência de que a actualização do conhecimento profissional ao longo da vida é fundamental em qualquer profissão e, em particular, na docência, procuro constantemente actualizar-me através das últimas novidades que possam melhorar os meus conhecimentos tanto científicos, como pedagógicos. Neste sentido, com o intuito de prosseguir e melhorar o meu conhecimento sobre aspectos pedagógicos frequento o Mestrado que findará com a defesa deste relatório. Além disso, no passado ano lectivo, embora não me tenha sido possível concretizar nenhuma formação relacionada com a minha área, assisti a várias apresentações de manuais escolares, de diversas editoras que, de certo modo, me permitiram entrar em contacto com as actualizações no ensino ao nível de estratégias de ensino-aprendizagem e tipos de actividades/tarefas. Reuni-me frequentemente, de maneira informal, com os meus colegas de grupo de recrutamento para discutirmos questões relacionadas com a nossa profissão, com formações relacionadas com a nossa área profissional e com a evolução da disciplina de Espanhol no nosso país, sendo que estudámos várias estratégias que nos permitissem motivar os nossos alunos para o estudo da disciplina e para que, futuramente, esta disciplina continuasse a ser a sua opção ao nível do estudo de línguas estrangeiras. De referir, ainda, que na minha actividade profissional utilizei, sempre que possível, as Tecnologias de Informação e Comunicação como estratégia e meio de avaliação e comunicação com os alunos.

5.1 Reflexão Global sobre a Prática de Ensino

As minhas expectativas face ao desenvolvimento da minha actividade profissional foram elevadas e as metas que tracei visaram sempre um máximo desempenho da minha parte, enquanto docente e cidadã, no sentido de promover o sucesso pessoal, social e educativo dos meus alunos e contribuir para a concretização do Projecto Educativo da Escola (PEE). Tal implicou o meu empenho, trabalho, esforço, rigor, cooperação, partilha, reflexão e inovação, e aperfeiçoamento dos meus conhecimentos.

Comecei a minha prática pedagógica já com alguma experiência ao nível do ensino (Português e Francês), mas sem experiência na leccionação da disciplina de Espanhol, o que inicialmente me criou algumas dificuldades, nomeadamente na adaptação à língua, isto é na utilização constante da língua estrangeira nas aulas. Porém, com o decorrer das aulas o meu domínio da língua aperfeiçoou-se e o meu discurso tornou-se cada vez mais fluído. Outra das dificuldades com as quais me deparei, inicialmente, na minha prática pedagógica, foi o elevado número de alunos decorrente da atribuição, no âmbito do serviço lectivo, de oito turmas. Tendo em conta que na formação as turmas eram poucas e reduzidas e na escola de Monchique leccionava apenas em três turmas de 7º ano que, inseridas no projecto Aprender mais e Melhor¹⁰, continham, no meu grupo, apenas cerca de 7/8 alunos, nunca tinha leccionado em tantas turmas e com tantos alunos. Esta situação criou-me algumas dificuldades, nomeadamente no conhecimento dos alunos e no trabalho de preparação de aulas que, para que tudo ficasse de acordo com o que pretendia, ocupava bastante do meu tempo. A ausência de um manual escolar adequado no 10º ano foi, também, outro problema com o qual me deparei ao iniciar a minha actividade profissional e que me preocupou bastante até encontrar uma solução que, como referi no ponto 3.3 deste relatório, passou pela criação de unidades didácticas para cada conteúdo temático do programa. A criação destas unidades foi um trabalho difícil e moroso, que envolveu: muito tempo de pesquisa, tanto na internet como em manuais escolares de nível B1.1 e B1.2;

¹⁰ Semelhante ao projecto Fénix que assenta num modelo organizacional de escola que permite dar apoio personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem, neste caso na disciplina de Língua Portuguesa, com a criação de *ninhos* nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem.

eleição de estratégias; selecção e adaptação de materiais e actividades/tarefas; escolha/criação da tarefa final adequada aos conteúdos; e estruturação coerente das unidades, onde estivessem envolvidas todas as competências essenciais (léxico, cultura espanhola, gramática, compreensão auditiva e de leitura, expressão escrita e interacção/expressão oral). Creio, porém, que o facto de não utilizar o manual escolar na planificação do meu trabalho contribuiu para que pudesse ter mais liberdade na elaboração de actividades criativas e motivadoras, que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e que os levassem a realizar aprendizagens significativas.

Como também referi anteriormente, no ponto 3.3, no início do ano lectivo, tive também alguns problemas com a gestão do tempo nas aulas de 9º ano, por se tratar de aulas de 45 minutos com as quais não estava familiarizada, problema esse que se resolveu assim que comecei a conhecer os alunos, as suas capacidades e ritmos.

Ao longo do ano lectivo, também, surgiram alguns problemas com os quais tive de lidar, principalmente relacionados com a indisciplina de alguns alunos, sendo que tive de recorrer a participações disciplinares por duas vezes e tive, por exemplo, de lidar com uma aluna de 10º ano que recorreu a anotações fraudulentas como auxílio no teste, durante a realização da última prova de avaliação do terceiro período. A aluna possuía três folhas fraudulentas, contendo toda a matéria do teste em formato reduzido. Neste sentido, retirei-lhe o teste e informei-a de que o mesmo estava anulado, marquei-lhe falta disciplinar e pedi-lhe que se retirasse, informando, de seguida, a Directora de turma sobre o sucedido, oralmente e através do Registo de Ocorrência. Verifiquei, posteriormente, que esta medida permitiu, à aluna, tirar alguns ensinamentos, principalmente que tais actos podem ser prejudiciais no seu percurso académico (como a própria aluna me referiu, depois de me pedir, mais uma vez, desculpas pela sua acção).

Ocorreram, ainda, alguns momentos de maior pressão que me perturbaram e afectaram, de certo modo, o meu rendimento sobretudo ao nível da preparação de aulas. Esses momentos tiveram lugar, particularmente, no final de cada período em que era necessário preparar aulas e ao mesmo tempo corrigir testes, preparar avaliações e estar presente em reuniões de avaliação. O final do segundo período foi, para mim, o pior de todos em termos de pressão e desgaste, porque além do que acabei de referir, tive também de me ausentar da escola, na penúltima semana de aulas, para participar no primeiro intercâmbio do projecto REALCE, deixando, assim, muito trabalho em atraso. Foram situações que me desgastaram bastante, mas que, ao mesmo tempo, me aprouveram e me enriqueceram enquanto professora.

De uma maneira geral, considero que a minha prática pedagógica correu muito bem, sendo que assumi, desde o início do ano lectivo, a minha função de professora com grande empenho, responsabilidade e profissionalismo. Em retrospectiva, posso dizer que cumpri integralmente, de forma assídua e pontual, tanto o serviço lectivo como o serviço não lectivo (quatro tempos semanais: dois de Apoio Pedagógico às turmas do 9º A/E e 8º C, um destinados ao Clube de Espanhol e outro às reuniões do projecto REALCE) que me foram atribuídos, não tendo nenhuma falta a registar. Planifiquei todo o ano lectivo, preparando cuidadosamente e com muito rigor, as aulas de cada turma, tentando sempre promover, nos meus alunos, a autonomia das suas aprendizagens e potenciar a sua envolvimento e responsabilização no seu percurso educativo, de modo a que superassem as suas dificuldades e, deste modo, evoluíssem, desenvolvendo a competência comunicativa. Adequiei estratégias, formas de trabalho, tarefas e recursos à realidade das minhas turmas. Seleccionei, adaptei e criei actividades e materiais. Estabeleci regras e rotinas que me permitiram criar um bom ambiente de trabalho e convivência na sala de aula. Diversifiquei técnicas e instrumentos de avaliação, valorizando sempre a avaliação formativa e a auto-avaliação. Participei activamente na escola, contribuindo para a concretização do PEE, através da dinamização e colaboração em várias actividades extra-curriculares. Assumi todas as responsabilidades inerentes aos cargos que me foram atribuídos. Criei uma boa relação com os meus alunos e com toda a comunidade escolar. Penso que consegui contribuir para a evolução das aprendizagens dos meus alunos e para a melhoria do seu domínio da língua espanhola.

Resta-me, então, dizer que a minha prática pedagógica foi, para mim, muito enriquecedora, tanto enquanto pessoa como enquanto professora. Foi muito positivo passar por todas as dificuldades que passei e cometer todos os erros que cometi, pois ambos me ajudaram a crescer pessoalmente e a evoluir na minha carreira de docente.

6 Conclusão

Tendo terminado este relatório com uma reflexão global sobre a minha prática de ensino na disciplina de Espanhol, na Escola Secundária de Ponte de Sôr, no ano lectivo 2011/2012, não me alongarei nas últimas considerações sobre o meu trabalho.

Posso dizer que considero ter conseguido atingir o objectivo que estabeleci para este relatório, uma vez que espelhei, da forma possível, o meu processo de reflexão sobre a minha experiência de ensino da língua espanhola, tendo em linha de conta os pressupostos que a fundamentaram, os documentos que a orientaram, as preocupações que a nortearam, todas as dificuldades sentidas e as tentativas levadas a cabo para as superar. Penso, contudo, que, apesar de tudo aquilo que consegui apresentar sobre a minha prática de ensino, muito ficou, ainda, por dizer, sendo que não foi possível alongar-me mais devido à limitação no número de páginas máximas para a execução deste relatório.

O objectivo estabelecido para o relatório foi alcançado através do trabalho realizado nas quatro partes que o compõem. Com efeito, explorei os documentos enquadradores da prática lectiva, tentando conhecê-los profundamente e reflectir criticamente sobre o que defendem e propõem para o ensino da língua estrangeira; reflecti criticamente sobre a minha prática de ensino na disciplina de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, no que se refere à planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens, assim como no que concerne à minha participação na escola e ao meu desenvolvimento profissional enquanto professora.

Importa, ainda, referir que a redacção deste relatório me permitiu tomar consciência dos erros que cometi durante a minha prática de ensino, ajudando-me, por conseguinte, a encará-los positivamente, no sentido de alterar, futuramente, algumas atitudes.

Termino este relatório com a citação apresentada na epígrafe e que sintetiza perfeitamente o que pretendi fazer ao longo da minha prática pedagógica, ou seja, ajudar os meus alunos a realizar aprendizagens significativas, encaminhando-os sempre nesse sentido, isto é, a encontrarem as respostas por si próprios e não porque lhas facultei.

Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada.

Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida. (Lao-Tsé)

Bibliografia

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Decreto-Lei nº 286/89. (1989, 29 de Agosto). Recuperado em 20 de Junho de 2012, de <http://www.esenviseu.net/principal/Legislacao/Download/2/10.pdf>
- Decreto-Lei nº 43/2007. (2007, 22 de Fevereiro). Recuperado em 13 de Junho de 2012, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.
- Despacho 17169/2011. (2011, 23 de Dezembro). Recuperado a 9 de Janeiro de 2012, de www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Rev.../Despacho_17169_2011.pdf.
- Despacho n.º 5306/2012. (2012, 18 de Abril). Recuperado em 2 de Outubro de 2012, de <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>.
- Lei nº 115/97. (1997, 19 de Setembro). Recuperado em 20 de Setembro de 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/09/217A00/50825083.pdf>
- Lei nº 49/2005. (2005, 30 de Agosto). Recuperado em 20 de Setembro de 2011, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 15 de Dezembro de 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#>.
- Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. (1991). *Programa Espanhol. Programa e organização curricular. Ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 25 de Setembro de 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143&ppid=3>.
- Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário. (2002). *Programa de Espanhol. Nível de continuação 10ºano*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 25 de

Setembro de 2011, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Recuperado em 15 de Dezembro de 2011, de http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/3_ociclo_Espanhol_LEI.pdf;

Mira, A. R. e Mira, M^a. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras. Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva diacrónica*. Évora: Publicações «Universidade de Évora».

Mira, A. R. (2012). “La enseñanza de la lengua española en Portugal”. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura: n°14, año V (junio de 2012)*, 86-108.

Portaria n° 303/2009. (2009, 24 de Março). Recuperado em 22 de Junho de 2012, de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=3478&fileName=portaria_303_2009.pdf

Tavares, J. e Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (1^a edição). Coimbra: Livraria Almedina.

Hipótesis del input comprensible: Centro Virtual Cervantes. (n.d.). Recuperado em 12 de Outubro de 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm.

Apêndices

Anexos