



Vera Lúcia dos Santos Coelho

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DO INGLÊS E DE ESPANHOL NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Da planificação à execução

2013

Orientador: Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/

Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

A todos os que me acompanharam nesta aventura. Aos meus professores, incansáveis na partilha de conhecimentos, que me inspiraram a fazer melhor. À minha família pelo apoio incondicional.

RESUMO

A prática docente reveste-se de especial relevância se entendermos o papel do professor como originador de mudanças no desenvolvimento da teoria do currículo. O professor é o profissional privilegiado para pôr em prática as teorias, adaptar essas teorias e efetuar mudanças decorrentes da avaliação que faz da prática.

Este relatório pretende descrever os passos que os professores executam ao pensar na planificação, as questões que surgem no momento da execução e as implicações do processo de avaliação de todas estas tarefas. Trata-se da descrição de uma experiência em ano de estágio e das conclusões a que chegamos.

Resulta dos conhecimentos adquiridos no primeiro ano de mestrado, da pesquisa teórica efetuada sobre o tema e das leituras desenvolvidas e culmina com o reconhecimento da necessidade de aprofundar esta temática.

RESUMEN

La práctica docente se recubre de especial relevancia si entendemos el papel del profesor como originador de cambios en el desarrollo de la teoría del currículum. El profesor es el profesional favorecido para poner en práctica las teorías, adaptar esas teorías y hacer cambios resultantes de la evaluación que hace de la práctica.

Esta memoria pretende describir los pasos que los profesores ejecutan cuando piensan en la planificación, las cuestiones que surgen en el momento de la ejecución y las implicaciones del proceso de evaluación de todas estas tareas. Se presenta la descripción de una experiencia en año de prácticas y de las conclusiones a las que llegamos.

Resulta de los conocimientos adquiridos en el primer año de máster, de la búsqueda teórica realizada sobre el tema y de las lecturas hechas y termina con el reconocimiento de la necesidad de profundizar esta temática.

ABSTRACT

The teaching practice is covered with special relevance if we understand the role of the teacher as the source of change in the development of the curriculum theory. The teacher is the privileged professional to experience theories, adapt those theories and make changes deriving from the evaluation that he does of the practice.

This paper intends to describe the steps that the teachers take when thinking of planning, the questions that arise at the execution instant and the implications of the evaluation process of all these tasks. It is the description of the experience on a professional traineeship year and of the conclusions that we arrived at.

It results from the knowledge acquired during the first year of the master's degree, from the theoretical research and from the readings done on the subject and it ends with the recognition of the need to deepen this subject.

ÍNDICE

Agradecimentos	1
Resumo	2
Resumen	3
Abstract	4
Índice	5
Índice de Anexos	7
1. Introdução	8
2. Contextualização da Teoria do Currículo.....	11
2.1. Contribuições importantes	14
3. Componentes da planificação	16
3.1. Objetivos	16
3.2. Conteúdos	21
3.2.1. Conteúdos de factos e conceitos	23
3.2.2. Conteúdos de processo	24
3.2.3. Conteúdos de atitudes	25
3.2.4. Conteúdos culturais	27
3.3. Materiais	28
3.4. Tempo	29
3.5. Agrupamentos	31
3.6. Avaliação	32
4. Contextualização prática	35
4.1. Metodologia utilizada	35
4.2. Contextualização da escola	37
5. Planificação	39
5.1. Objetivos	42
5.2. Conteúdos	44
5.3. Materiais	45
5.4. Tempo	48
5.5. Agrupamentos	49
6. Execução	50
6.1. Unidade didática <i>¿Quién soy yo?</i>	54
6.2. Unidade didática <i>Las costumbres navideñas</i>	54

6.3. Unidade didática <i>Nutrición y salud</i>	55
6.4. Unidade didática <i>¿Consumistas, nosotros?</i>	56
6.5. Unidade didática <i>¿Qué hemos hecho hoy?</i>	57
7. Portefólio Europeu de Línguas	58
8. Avaliação	60
9. Conclusão	63
Referências bibliográficas	66
Anexos	69

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Unidade didática <i>¿Quién soy yo?</i>	70
Anexo 2 – Unidade didática <i>Las costumbres navideñas</i>	78
Anexo 3 – Unidade didática <i>Nutrición y salud</i>	82
Anexo 4 – Unidade didática <i>¿Consumistas, nosotros</i>	89
Anexo 5 – Unidade didática <i>¿Qué hemos hecho hoy?</i>	97
Anexo 6 – Fichas de auto avaliação	109
Anexo 7 – Portefólio Europeu de Línguas	112

1. INTRODUÇÃO

Talvez a grande maioria das pessoas que não são professores ou não convivem de perto com professores assumam que o trabalho de um professor se resume a dar aulas, corrigir testes e avaliar alunos. Na verdade essa ideia está correta mas demonstra uma visão minimalista e muito incompleta do que implica ser-se professor. O trabalho que cada professor realiza antes, durante e depois de dar aulas, corrigir testes e avaliar alunos é bem mais complexo e toma, na grande maioria das vezes, mais tempo do que aquele que dedicam só a dar aulas, a corrigir testes ou avaliar alunos. Isto porque dar aulas obriga a conhecer as teorias que servem de base ao ensino que realizam, obriga a planificar essas aulas de acordo com um conjunto de condicionantes, nos quais se incluem os próprios alunos; porque corrigir testes obriga a analisar os resultados obtidos pelos alunos com o objetivo de aferir se o trabalho realizado nas aulas está a resultar ou não e obriga a reformular a planificação de forma a adotar estratégias mais eficientes; porque avaliar alunos obriga a uma avaliação exaustiva de todo o processo de ensino-aprendizagem na medida em que os resultados obtidos pelos alunos não espelham só as dificuldades ou falhas deles mas todos os aspetos que intervêm nesse processo, incluindo os próprios professores.

Foi com esta ideia em mente que nos pareceu interessante redigir um relatório que visasse representar um ano de estágio na perspectiva do trabalho/aprendizagens desenvolvidas pelo próprio professor ao invés da perspectiva do trabalho/aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Além de se tratar de uma temática pouco explorada - excetuando as reflexões que cada estagiário passa para o seu portefólio - surgiu da necessidade de abordar uma temática que fosse para nós difícil, ou, dito de outra forma, aquela que melhor representasse uma necessidade de estudo no que ao trabalho docente diz respeito: a planificação. A necessidade nasceu em nós pelas aprendizagens efetuadas ao longo do primeiro ano de mestrado e por influência da orientadora num dos primeiros encontros que promoveu com as estagiárias.

Acreditamos que esta é também uma preocupação de todos os professores que procuram desempenhar um papel com alguma relevância nas aprendizagens que os seus alunos fazem. A planificação é uma atividade fundamental no desempenho desse papel e que na opinião de Sacristán tem motivado interesse:

El tema de la planificación en los profesores ha sido, en los últimos años, un núcleo de atención desde una perspectiva cualitativa y cognitiva al analizar las prácticas reales y los procesos que siguen los profesores tratando de analizar el pensamiento y proceso de toma de decisiones que tienen lugar cuando realizan la función de la planificación. (1991:386)

Esta afirmação descreve o nosso objetivo e o nosso método. Procuramos fundamentar a nossa reflexão nos autores que nos pareceram defender ideias que partilhámos e que apresentam perspectivas e teorias que quisemos pôr em prática, escolhemos os aspetos que desempenham para nós um papel fundamental na tarefa de planificação e seleccionamos as experiências mais relevantes à luz dessas teorias e escolhas.

Por se tratar de um relatório fundamentado na prática pedagógica pareceu-nos relevante dar maior importância à parte prática e por isso a parte teórica serve de base à parte prática. Na primeira parte decidimos contextualizar a teoria do currículo, referindo os autores que mais contribuíram para o seu desenvolvimento. À luz das teorias desses autores, apresentamos os elementos que constam das planificações adotadas pelos núcleos de estágio de espanhol, fornecendo uma perspectiva descritiva do que cada um deles representa e das suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Inspirados na leitura do trabalho de Nunan (1988a), optamos por abordar na segunda parte - de carácter prático -, por um lado, as dificuldades encontradas e as reflexões realizadas no contexto da elaboração das planificações e, por outro, as dificuldades com as quais nos deparamos e as aprendizagens efetuadas no contexto da execução dessas mesmas planificações, bem como o seu contributo para o desenho de planificações subsequentes, através de um processo de avaliação.

Pretendemos que este relatório demonstre uma preocupação com o nosso papel enquanto promotores de aprendizagens significativas e que, de alguma forma, espelhe as questões que esse papel levanta na prática diária de todos os professores. Não é, nem pretende ser um guia na execução de qualquer tarefa de planificação ou um índice de estratégias que permitam executar as planificações. Antes, é a descrição do trabalho realizado em ano de estágio, trabalho condicionado pelas circunstâncias que envolvem cada núcleo de estágio e alimentado pelo estudo de uma temática relevante na nossa prática.

Queremos que este relatório mostre o ponto de onde partimos e consiga mostrar claramente o ponto em que nos encontramos no final do ano de estágio. Parece-nos

evidente que não podemos falar no ponto de chegada porque, como dissemos no início, este é um trabalho que não acaba com a elaboração deste relatório, assim como não acaba o trabalho de um professor só porque o ano letivo chegou ao fim. A temática trabalhada acompanhar-nos-á em cada nova experiência, a relevância que passamos a dar ao ato de planificar e o papel que lhe reconhecemos obrigar-nos-á a ser cada vez mais conscientes das implicações desse labor na prática de um profissional da educação. Se queremos que o trabalho realizado dentro da sala de aula dê frutos, temos que preparar muito bem esse desempenho, caso contrário corremos o risco de estar a perder o nosso tempo e o dos nossos alunos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA DO CURRÍCULO

A planificação (de cursos, de unidades didáticas, de aulas) reveste-se de uma importância fundamental por assumir um caráter essencial no processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, servirá de guia para que se favoreça a aprendizagem e, por outro, servirá de pauta para a avaliação do sucesso desse mesmo processo. Neste contexto convém começar por fazer uma contextualização da teoria do currículo, nomeadamente no que à sua definição diz respeito.

Os autores ligados ao estudo da educação e dos fenómenos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem apresentam várias visões sobre a teoria do currículo. Qualquer que seja a sua origem, é comumente aceite a ideia que o currículo é uma forma de organizar práticas educativas, experiências, conhecimentos, cujo objetivo é transformar ou exercer algum tipo de transformação nos sujeitos envolvidos. Grundy (1987), citado por Sacristán (1991:196), afirma que se o currículo é uma prática, todos os que participam nessa prática são sujeitos e não objetos. Apresentaremos daquelas a que tivemos acesso as que correspondem à nossa própria opinião.

Sáenz Barrio *et al.* (1994:92) definem currículo como “la formalización de la teoría y la práctica educativa escolar”. Formalizar aqui entende-se como dar forma: esta atividade supõe que o currículo não é só um produto mas é uma atividade na qual a escola socializa as novas gerações, transmite a cultura e sistematiza os processos de ensino-aprendizagem. Relativamente à socialização, esta não se faz de forma direta, antes faz-se através daquilo a que os autores chamam “currículo oculto”. Gimeno e Pérez Gómez (1983) citados por Sáenz Barrio *et al.* (1994:92) defendem que “la institución escolar enseña no sólo lo que dice enseñar, sino también a través de eso que dice enseñar y de lo que oculta”.

Sáenz Barrio *et al.* afirmam ainda que a atividade de dar forma ao currículo é de natureza complexa e dinâmica. Baseados nas ideias de Coll (1988), Stenhouse (1984) e Gimeno (1988), justificam que é complexa pelo número de elementos que o constituem e porque cumpre uma função com dimensão tripla:

- prescritiva. Para Coll é uma prescrição daquilo que se quer fazer na prática da aula, é “(...) el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para

los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (1989:31-32);

- explicativa. Para Stenhouse un currículo “debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas (...)” (1984:29);
- práctica. A teoria curricular é sempre sobre, desde e para a prática dos processos institucionalizados de ensino-aprendizagem. Autores como Gimeno, afirma, chamam-lhe “partitura de la práctica” (1988:24).

É dinâmica porque se trata de uma “entidade” mutável e analisável em fases e etapas evolutivas.

Ainda Sáenz Barrio *et al.* (1994:96) apresentam como elementos constituintes dos currículos *o que ensinar?* (objetivos e conteúdos), *quando ensinar?* (ordenação e sequenciação), *como ensinar?* (atividades, metodologias e recursos), *quê, como e quando avaliar?* (avaliação), ideia também partilhada por González Piñeiro *et al.* (2010:275) que indicam que as questões básicas que articulam o desenvolvimento do currículo são: *o quê e como ensinar e fazer aprender; o quê, quando e como avaliar.* O currículo é um processo técnico para conseguir no aluno uns resultados pré estabelecidos, exige uma definição do produto a obter (objetivos) e das ações para conseguir obtê-los (atividades). Para Sáenz Barrio *et al.* (1994:102), o processo de ensino-aprendizagem e o valor que se dá aos objetivos leva a que o dividamos ou categorizemos em níveis de maior ou menor generalidade.

Segundo Novak (1981:106-107) o currículo é “uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem”, produto de um sistema de desenvolvimento de currículo, seleccionando-se conhecimentos da cultura existente que são organizados hierarquicamente.

Como referimos anteriormente, Stenhouse (1981:11) define “*curriculum* como proyecto a experimentar en la práctica, (...)”.

El *curriculum* es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decir-se en una acepción amplia que es un instrumento potente de la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es fecunda guía para el profesor. (1981:12)

O autor compara o currículo a uma receita, deve basear-se na prática e pode variar consoante o gosto de cada um (Stenhouse 1981:29-30). Defende que o currículo deve:

- enquanto projeto, oferecer princípios para a seleção de conteúdos, princípios para o desenvolvimento de estratégias de ensino, princípios acerca da tomada de decisões relativas às sequências, princípios que permitam diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos;
- enquanto estudo empírico, oferecer princípios que permitam estudar e avaliar o processo dos alunos e dos professores, orientar com relação à possibilidade de levar a cabo o currículo em diferentes situações escolares e com diferentes alunos e informar sobre a variabilidade dos efeitos em diferentes contextos e em diferentes alunos;
- enquanto justificação, oferecer uma formulação de intenções ou finalidade do currículo que seja suscetível de exame crítico.

Stenhouse argumenta que a escola assume a responsabilidade de planificar e organizar a aprendizagem das crianças, tentando proporcionar uma direção a essa aprendizagem e dotá-la de eficácia. A tese defendida por Stenhouse é de que o desenvolvimento do currículo baseia-se no aperfeiçoamento do professor, deve promover e acentuar o seu profissionalismo: “El desarrollo del C. traduce ideas en posibilidades escolares y acción, y ayuda así el profesor a fortalecer su práctica comprobando, de modo sistemático y meditado, ideas” (1981:53-54).

Este autor baseia a sua análise nas teorias de Ralph Tyler e Hilda Taba porque o primeiro oferece a expressão mais clara dos princípios básicos implicados no currículo e Taba oferece a melhor exposição da relação que existe entre os princípios de Tyler e o estudo da educação e a prática do desenvolvimento do currículo (1981:90-91).

Grundy (1987), citado por Gimeno Sacristán (1991-14), define currículo como um modo de organizar uma série de práticas educativas, já Sacristán adianta que “(...) el interés por los problemas relacionados con el *currículum* no es sino consecuencia de la conciencia de que es a través de él como se realizan básicamente las funciones de la escuela como institución” (1991:19).

O currículo é uma seleção de conteúdos culturais organizados e codificados, que se realiza em determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e se sustenta numa filosofia curricular, é “(...) el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.” (1991:40-41). Assim sendo, é necessário, de acordo com a opinião de Nieves Blanco (1994:244) “definir qué se entiende por cultura puesto que de ello

dependerá la ‘cualidad’ de la selección realizada, así como las posibilidades de acceso a esa cultura de los individuos escolarizados.”. Também Sáenz Barrio *et al.* (1994:70-71) defendem que o currículo é uma síntese da cultura vigente e nesse sentido o professor é um mediador entre o aluno e a cultura. Richards (2001:286) oferece uma visão mais globalizante, ao indicar que “(...) this overall and interlinked system of elements (i.e., needs, goals, teachers, learners, syllabuses, materials, and teaching) is known as the second language curriculum”. Zabalza vai mais longe ao incluir na sua definição de currículo tudo o que está na origem, faz desenvolver e serve para avaliar o processo de ensino-aprendizagem:

O *currículo* é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções. (1992:12)

Apesar de se aceitar que o conceito de currículo se começa a formar por volta dos anos vinte do século passado com a publicação de *The Curriculum e How to make a curriculum* de Bobbit (Machado *et al.* 1991), segundo Machado *et al.* (1991) desde que se fala de educação que se pensa no currículo e que as questões que levanta já se colocavam com Aristóteles. A partir dos anos vinte começam a surgir novas teorias e conceitos de autores ligados ao campo da educação, alguns dos quais mencionaremos de seguida.

2.1. Contribuições importantes

As contribuições de Benjamim Bloom (1972) prendem-se com a classificação de objetivos educacionais dos domínios cognitivo e afetivo. No primeiro caso, a taxonomia de Bloom apresenta seis níveis hierárquicos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No segundo, a taxonomia de Bloom, Krathwohl e Masia está organizada em cinco níveis: receção, resposta, valorização, organização e caracterização. Em qualquer uma destas classificações, pressupõe-se que as seguintes apenas serão atingidas após se terem dominado as anteriores, isto é, para que haja compreensão, é necessário que tenha havido conhecimento e para que haja resposta é necessário que antes tenha havido receção.

Estas taxonomias pressupõem também que cada nível poderá ser aplicado na elaboração de objetivos educacionais mediante o desenvolvimento dos próprios alunos e dos conhecimentos prévios de que dispõem (Ribeiro *et al.* 1990). Apesar das vozes concordantes relativamente a estas classificações e de estas taxonomias servirem de base para a elaboração de planificações, surgiram também vozes discordantes, como Mager que critica a necessidade de aplicar taxonomias em termos de formulação de objetivos (1987:101-102).

Bloom defende que o aluno tem um papel importante no seu processo de aprendizagem já que “(...) terá que acertar e, em certa medida, compreender as metas, para que possa empreender o esforço necessário à aprendizagem” (1983:9).

Ralph Tyler (1949) defende a divisão da planificação em quatro componentes: a seleção de objetivos comportamentais, pesquisa e seleção das experiências, organização eficaz dessas experiências e avaliação do nível de consecução dos objetivos inicialmente elegidos. O seu *Princípios Básicos de Currículo* (1949) é considerado inovador por se tratar da primeira descrição dos passos fundamentais para a elaboração do currículo. Landesheere afirma que esta obra constitui “a primeira formulação moderna da teoria do currículo” (1994:77). De acordo com Tyler, o currículo é visto como a planificação de oportunidade de aprendizagem.

Para Hilda Taba a planificação divide-se em sete fases: diagnóstico das necessidades, formulação dos objetivos, seleção dos conteúdos, organização dos conteúdos, seleção das experiências de aprendizagem, organização das experiências de aprendizagem e determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para o fazer (Stenhouse 1988:91). Esta proposta de Taba (1962) pode ser considerada como uma reformulação da proposta de Tyler ao mesmo tempo que defende que se deve centrar a teoria do currículo na análise prática, o que facilitará a resolução de problemas (Stenhouse 1998) e que é a opinião partilhada pela maioria dos que se dedicam ao estudo desta matéria.

Lawrence Stenhouse (1988) partilha também da ideia de que os professores são os profissionais privilegiados para desenvolverem a teoria do currículo pois são eles que desempenham o papel mais importante nesta questão: são eles que melhor conhecem as necessidades dos alunos e que partilham, até certo grau, as experiências dos alunos. Este autor defende, portanto, que o estudo do currículo deve fundamentar-se no trabalho realizado nas aulas.

Segundo Nunan (1988a:13), Stenhouse defende que o currículo consiste em planificação, estudo empírico e justificação. E em todos estes processos, o papel primordial cabe ao professor. Para Stenhouse um currículo deve expressar toda uma visão do que é o conhecimento e uma conceção do processo de educação.

3. COMPONENTES DE UMA PLANIFICAÇÃO

Se considerarmos que o currículo é uma forma de organizar práticas educativas, experiências, conhecimentos e cujo objetivo é transformar ou exercer algum tipo de transformação nos sujeitos envolvidos, rapidamente chegamos à conclusão que haverá vários itens que deverão constar de uma planificação, seja ela de unidade didática ou de aula. Richards (2001:165-166) descreve unidades (didáticas) como “a group of lessons that is planned around a single instructional focus. (...) A unit seeks to provide a structured sequence of activities that lead toward a learning outcome”, a planificação de uma aula será então uma divisão da planificação de unidades.

Em qualquer uma das situações podemos concordar, então, que são vários os itens que vão constituir essa planificação: objetivos, conteúdos, materiais, tempo, tipos de agrupamento e a avaliação. Vamos tentar analisar cada um deles individualmente fornecendo uma perspetiva daquilo que vem sendo defendido pelos vários autores cujo trabalho nos serviu de base de estudo.

3.1. Objetivos

Parece consensual a ideia de que o primeiro passo para que o professor desenhe uma planificação é a formulação de objetivos que vão estar na origem das transformações que se pretendem realizar nos alunos.

Antes de apresentar as várias possibilidades identificadas para definir um objetivo educacional, convém introduzir a distinção realizada por Landsheere. Segundo a autora os termos *fim*, *alvo* e *objetivo* podem ser entendidos como sinónimos, contudo, quando se fala de educação deve fazer-se a distinção entre *fim* e *objetivo*. O primeiro é definido com uma “finalidade última” ou um objetivo geral e o segundo “faz referência a um resultado particular perseguido por um programa, resultado definido pelo que o aluno deve aprender” (Landsheere 1992:82).

Se partirmos da ideia de Arends de que o ensino é “ um processo de tentativa de promoção de mudança nos alunos” (1995:54), de que os objetivos educacionais são afirmações descritivas da mudança que se pretende promover nos alunos e, como tal, ajudam quer os professores quer os alunos a saber qual a direção a seguir e no final ajuizar se lá chegaram, podemos concordar que devem fazer parte da planificação. Esta é, aliás, a opinião de Sáenz Barrio *et al.* (1994:159-160) para quem os objetivos são elementos planificadores. Um objetivo pode definir-se como o comportamento esperado dos alunos como consequência de um conjunto de processos interativos realizados na aula. Este comportamento esperado atinge-se através de uma série de atuações, de interações, de processos que se concretizam através de atividades.

Nesta perspetiva de que o elemento primeiro de uma planificação é a formulação de objetivos parece-nos importante ressaltar que a obra que talvez melhor aponte na direção de uma correta formulação de objetivos por parte dos professores é a de Mager (1949). Nela, o autor começa por definir objetivos com base na oposição processo versus produto, afirma que a descrição de um curso esquematiza vários aspetos no processo de aprendizagem, já o objetivo é a descrição dos resultados desse processo.

A principal mais-valia que Mager apresenta aos professores é o conjunto de critérios que segundo ele são fundamentais na formulação de objetivos (1987:21):

- desempenho - diz o que o aluno será capaz de fazer;
- condições - descreve as condições em que o aluno terá que executar aquela atividade/tarefa;
- critério - descreve o critério de desempenho, isto é, quão bem o aluno deve desempenhar determinada atividade/tarefa.

O autor acrescenta ainda a este respeito que quaisquer outros critérios que o professor pretenda incluir vão fazer com que o objetivo falhe. Um objetivo deve ser chamado objetivo apenas quando indica o que a pessoa deve fazer para demonstrar que alcançou o objetivo.

Bloom, além de ser reconhecido pelo desenvolvimento de taxonomias que permitem hierarquizar objetivos, introduz um matiz à definição de Mager ao distinguir objetivos possíveis e desejáveis. Os primeiros são objetivos que já foram atingidos alguma vez, os segundos vão depender dos alunos, das suas características e das suas metas (1987:11-12), sendo que aqui deve entrar um dos critérios na nossa opinião mais variável na tentativa de formulação de objetivos: as motivações dos próprios alunos que

vão fazer com que um objetivo perfeitamente formulado para um aluno possa falhar quando aplicado a outro aluno. Se nos centrarmos na ideia de Tyler de que

(...), a fim de planejar um programa educacional e envidar esforços para um melhoramento continuado, é muito necessário fazer uma concepção das metas que têm em vista. Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. Todos os aspectos do programa educacional são, em realidade, meios de realizar objetivos educacionais básicos. Por isso, a fim de estudar de maneira sistemática e inteligente um programa educacional, devemos começar por determinar exatamente quais são os objetivos educacionais colimados. (Tyler 1949:3)

e de que com o fim de sugerir/formular objetivos educacionais significativos, deve levar-se em consideração todas as fontes de informação/teorias, bem como os próprios alunos, encontramos-nos perante um trabalho bem mais árduo do que inicialmente se pensava. Nas palavras de Tyler, devemos, por um lado, considerar as opiniões de progressistas – que acentuam a importância de estudar a criança para descobrir os seus interesses – e, por outro, os essencialistas – que preferem o conjunto acumulado de conhecimentos. Segundo o autor, os interesses dos alunos são um bom ponto de partida já que o que se pretende é ampliar e aprofundar o interesse dos estudantes de modo a que continuem a sua formação mesmo após terem terminado a aprendizagem escolar formal. Assim,

Os objetivos educacionais são metas, resultados a ser alcançados por meio da aprendizagem” (1949:34), (...) “como o verdadeiro propósito da educação não é fazer com que ele desempenhe certas atividades, mas suscitar modificações significativas no padrão de comportamento do aluno, torna-se importante reconhecer que toda a reformulação dos objetivos da escola deve ser uma exposição das mudanças que devem operar-se nos alunos. (1949:40)

Com base na ideia anteriormente apresentada de que as aprendizagens devem continuar a realizar-se pela vida fora é relevante a ideia de Tyler de que a correta formulação de objetivos deverá incluir não só o comportamento a ser desenvolvido no aluno como também a “área de conteúdo ou de vida a que se aplicará o comportamento” (1949:42-43), ou seja, será igualmente importante contextualizar os objetivos de forma a que a

sua aquisição possibilite aos alunos utilizá-los em várias situações, não só no momento em que se dá a aquisição.

Mais recentemente tem-se verificado um reforço nas ideias apresentadas pelos primeiros teóricos a abordar a questão da relevância da formulação de objetivos. Por exemplo a visão de Richards encaixa nas ideias defendidas por Mager na medida em que Richards (2001:12) defende que “the use of goals in teaching improves the effectiveness of teaching and learning (...)”, adiantando que “a program will be effective to the extent that its goals are sound and clearly described”, voltando à ideia por nós apresentada no início deste relatório de que a planificação desempenha um duplo papel: ser plano e pauta para a avaliação desse plano, enquanto identifica a teoria em que se baseia essa planificação já que, segundo este autor, a formulação que se faz dos objetivos reflete a metodologia que sustenta o currículo e demonstra como o currículo irá realizar essa metodologia; e nas ideias defendidas por Tyler, uma vez que para Richards os objetivos “(...) describe what the aim seeks to achieve in terms of smaller units of learning, (...) provide a basis for the organization of teaching activities, (...) describe learning in terms of observable behaviour or performance” (2001:123), isto é, recupera a visão de Tyler quando afirma, como vimos, que os objetivos são a base para a elaboração de todos os passos que fazem parte da planificação de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Para Richards, os objetivos descrevem um resultado de aprendizagem, devem ser coerentes com a capacidade que se pretende desenvolver, devem ser precisos e exequíveis. Resumindo,

(...) they facilitate planning: once objectives have been agreed on, course planning, material preparation, textbooks selection, and related processes can begin; they provide measurable outcomes and thus provide accountability: given a set of objectives, the success or failure of a program to teach the objectives can be measured; they can prescribe: they describe how planning should proceed and do away with subjective interpretations and personal opinions. (2001: 123)

Coincidente com as opiniões de Tyler – cujo trabalho consideramos inovador – mas mais vocacionado para a área do ensino das línguas, Van Ek sustenta que

Language-learning objectives, like other language objectives, are defined in terms of *behaviour*. The aim of learning is always to enable the learner to *do*

something which he could not do at the beginning of the learning process.
(1975:7)

e descreve os vários passos importantes na formulação de objetivos: definir o grupo alvo, especificar as situações em que terão de agir, o que terão de fazer, as atividades de língua que vão exercitar, as funções comunicativas necessárias, as formas linguísticas de que se vão socorrer e o grau de competência que terão que atingir na consecução desses objetivos, ou seja, estabelece as circunstâncias em que o processo se irá desenrolar.

Para a realização deste estudo socorremo-nos, sempre que possível, de bibliografia de autores cujo contributo para a compreensão da teoria do currículo é inegável e de autores que, inspirados por essas teorias, fornecem variações ou adaptações dessas mesma teorias no contexto educacional em que se encontram e que nos serviram para fundamentar o nosso trabalho prático, como é o caso de Nieves Blanco (1994), Zabalza (1992) e Escamilha (1993). Em qualquer um destes autores podemos perceber a influência de autores como Tyler, Taba e Mager ao reconhecer a importância dos objetivos no processo de planificação e de se partir de objetivos para o desenho de todo o processo. No caso de Nieves Blanco a autora defende que

Los objetivos se convierten en el punto inicial, el primer paso de la planificación curricular, del proceder ‘racional’ en educación, de tal forma que – se argumenta – sólo a partir de ellos es posible la selección de los medios que permitan alcanzarlos. (1994: 207)

Os aspetos que nos apresenta, relativamente ao que se verifica ser importante aquando da formulação de objetivos, é que modifique uma capacidade/comportamento inicial dos alunos, especificando as condições em que esse objetivo deve ser realizado e precisando o nível de concretização dessa nova capacidade ou comportamento – opinião coerente, por exemplo, com a teoria de Mager. Já Zabalza ao defender que

Essa é a questão fundamental a que a ideia dos objetivos responde: *clarificar* um processo, ‘iluminá-lo’, explicitando o que se deseja fazer, o tipo de situações formativas a criar, o tipo de resultados a que se pretende chegar. O fundamental é que os objetivos sirvam para o que devem servir: ser uma ajuda para desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo. (1992:81-82),

reformula a teoria de Taba colocando maior ênfase na avaliação do processo. Em Escamilla observamos a influencia de Tyler ao defender que os objetivos definem “el tipo de capacidad, habilidad o destreza que deseamos alcancen nuestros alumnos como resultado de la intervención educativa que deseamos emprender” (1993:93). Parece-nos por isso muito difícil e complexa a tarefa de listar opiniões veiculadas pelos diversos autores, uma vez que, como dissemos no início, estas ideias são aquelas com as quais nos identificamos, o que implica que em todas elas podem ser encontrados pontos comuns e transversais. Quer optemos por uma formulação mais ou menos pormenorizada de objetivos educacionais, todos nós reconhecemos a sua importância no desenho de qualquer componente de uma planificação.

3.2. Conteúdos

O segundo constituinte de uma planificação são os conteúdos. Nieves Blanco (1994) afirma que tradicionalmente por conteúdos se entendia uma seleção de conhecimentos científicos, no entanto, atualmente esse conceito alterou-se e Gimeno Sacristán diz que hoje em dia o que se entende por conteúdos é “algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado” (1992:65). Já Landsheere é mais específica ao indicar que “por conteúdos do currículo, entende-se o conjunto de saberes, *saber-fazer* e *saber-ser* que normalmente o aluno tem de adquirir no decurso de um ciclo de aprendizagem” (1992:89).

Nas planificações de unidade didática e de aula apresentadas dividimo-los em conteúdos linguísticos (comunicativos e funcionais), de procedimento/processo, de atitude e culturais. Nesta exposição adotaremos uma terminologia ligeiramente diferente, dividindo-os em conteúdos de factos/dados, de conceito, de processo, de atitude e culturais.

Os primeiros dizem respeito aos factos/conhecimentos de que o aluno se apropria através da memorização, os segundos dizem respeito aos conceitos de que o aluno se apropria através da compreensão e aplicação, os terceiros têm que ver com as capacidades que os alunos desenvolvem e as ferramentas que adquirem para realizarem as modificações necessárias ao sucesso do seu processo de aprendizagem, os quartos dizem respeito às atitudes/valores que queremos ver desenvolvidas nos nossos alunos e,

por fim, os últimos têm que ver com a aquisição de conhecimentos culturais relativos à língua meta e consequente articulação com a própria cultura. Estes últimos conteúdos desempenham um papel ainda mais importante se os considerarmos à luz daquilo que foi dito na fase inicial desta teorização, de que, segundo Stenhouse, o currículo é um projeto seletivo de cultura.

Escamilla defende que “la práctica educativa debe dirigirse, no sólo a transmitir modelos de conocimiento, sino también, y sobre todo, a intentar que los alumnos sean, gradualmente, capaces de desarrollar nuevos modelos de pensamientos” (1993:80).

O nosso objetivo aqui passa pela tentativa de resumir as conceções de diferentes autores em relação a cada uma destas tipologias de conteúdos, de acordo com a terminologia agora proposta.

Coll *et al.* (1992) falam de uma visão da educação que tem em conta que uma aprendizagem efetiva se faz a partir da assimilação de uma listagem de conteúdos que são socialmente identificados como válidos num determinado momento, identificáveis com os conteúdos de factos e de conceitos. Por oposição, falam de uma nova teoria que é o “negativo” daquela e que assegura as condições ótimas para que os alunos desenvolvam as suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem, identificáveis com os conteúdos de processo, de atitudes e culturais. Esta teoria valoriza o papel do aluno e dá ao professor mais um papel de guia, de orientador, em vez de transmissor de saber.

Os autores introduzem o conceito – para além dos de conteúdos de factos e conceitos – de conteúdos de procedimentos, atitudes, valores e normas. Coll defende que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode ser ensinado pelos professores, ideia que partilhamos. Sobre conteúdos apresentam aqueles que são para si os pontos fundamentais (Coll *et al.*:1992):

- constituem um elo essencial no processo de concretização das intenções educativas;
- indicam os aspetos do desenvolvimento dos alunos que a educação escolar pretende promover;
- são um meio imprescindível para desenvolver capacidades dos alunos;
- contribuem para o crescimento pessoal dos alunos (na medida em que promovem a construção de significados e a atribuição de sentido).

3.2.1. Conteúdos de factos e conceitos

No que aos conteúdos de factos e conceitos diz respeito, Coll *et al.* (1992) afirmam que os factos/dados se aprendem de modo reprodutivo, não é necessário compreendê-los, antes devem ser armazenados na memória para que sejam reproduzidos e o processo que corresponde a esta aquisição é a repetição – fala-se de aprendizagem memorista – a aquisição consiste na cópia literal, alcança-se pela repetição, adquire-se de uma vez e esquece-se rapidamente sem revisão. No caso dos conceitos, eles devem ser dotados de significado por parte dos alunos – fala-se de aprendizagem significativa – a aquisição consiste na relação com conhecimentos anteriores, alcança-se pela compreensão, de forma gradual e esquece-se de forma lenta e gradualmente - esta é também a opinião de Tyler (1949:51) que distingue entre aquisição de factos/dados e a capacidade de aplicar princípios a novos problemas. Neste caso será necessário que os alunos partam de conhecimentos base que vão posteriormente desenvolver com os novos.

Coll *et al.* defendem contudo, que a aprendizagem de factos/dados e aprendizagem de conceitos podem ser complementares. O carácter complementar de conteúdos de factos/dados e de conceitos vê-se, por exemplo, através da aquisição de vocabulário numa língua estrangeira: a memorização de palavras estará facilitada se a área de conhecimento for significativa para os alunos. Para que as aprendizagens sejam significativas é necessário que o aluno disponha de conhecimentos prévios. Estes são construções pessoais, procuram a utilidade, são partilhados por outras pessoas (da mesma idade/com o mesmo passado cultural), têm um carácter implícito, são estáveis e resistentes à mudança e possuem coerência do ponto de vista do aluno. A aprendizagem significativa está relacionada com a motivação intrínseca enquanto a memorização se baseia em uma motivação extrínseca (por exemplo, como forma de passar à disciplina).

Coll *et al.* adiantam que

(...) cualquier actividad, y en este caso las actividades de repetición verbal para la memorización de contenidos factuales, atendiendo a la necesidad de que los aprendizajes sean lo más significativo posibles, deberán ir acompañados de otras actividades complementarias que permitan relacionar estos contenidos factuales con otros conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin los cuales se convertirían en aprendizajes meramente mecánicos. (1993: 137)

3.2.2. Conteúdos de processo

Os conteúdos de processo deverão partilhar o grau de importância dada aos conteúdos anteriormente abordados, contudo, o seu tratamento será diferente. Para Coll *et al.* (1992) os diferentes conteúdos não se ensinam da mesma forma. Os conteúdos “tradicionais” variam de matéria/unidade didática para matéria/unidade didática em maior medida que os outros. Os procedimentos e atitudes são mais gerais e transversais entre as diferentes disciplinas. Os autores defendem que a inserção de conteúdos de processo e atitudes deve ser lenta e progressiva e definem os conteúdos de procedimento como “objetivos”, referem-se a uma atuação ordenada e que se orienta para a concretização de uma meta. Dizem que:

Saber hacer, poseer de manera significativa formas de actuar, usar y aplicar correcta y eficazmente los conocimientos que uno ha adquirido; se aprende e se enseña en la escuela con la intención de ayudar a llegar con corrección y facilidad a los objetivos propuestos. (Coll *et al.*, 1992:85-86)

Segundo os autores podemos identificar os conteúdos de processo com capacidades, técnicas e estratégias. Distingue também processos algoritmos de processos heurísticos. Os primeiros são passos necessários para a execução de uma tarefa e a certeza de se chegar ao resultado certo enquanto os segundos são novas orientações que mostram o caminho certo mas não são garantia de que o resultado a que se chega seja o correto.

Os conteúdos de processo destinam-se ao desempenho dos alunos e não à metodologia usada pelo professor. A aprendizagem de procedimentos não se dá à margem do aluno, antes, o aluno é induzido a “interiorizar” procedimentos/processos através de tentativas ou através da atuação de colegas e professor, ou seja, chega lá por imitação. Nesse sentido, o professor tem um papel importante na medida em que é responsável pelo *input* que dá aos alunos ou pelo comportamento que gera a imitação. A aprendizagem de procedimentos adquire-se na prática, sendo que a prática deve constar da planificação.

Coll *et al.* afirmam que não devemos confundir conteúdos de conceitos com conteúdos de processo, mesmo que as diferenças entre eles não sejam visíveis nas planificações. São tipologias diferentes e como tal descrevem-se de forma diferente: verbos relacionados com os primeiros são *descrever, conhecer, explicar, relacionar,*

recordar, analisar, inferir, interpretar, tirar conclusões, enumerar, resumir; e os verbos relacionados com os segundos são *utilizar, construir, aplicar, recolher, observar, experimentar, elaborar, simular, demonstrar, planificar, compor, avaliar, representar*.

O que se pretende ao incluir na planificação conteúdos de processo é dar a conhecer as formas de atuar, de usar esse conhecimento, assim como formas de atuar para conhecer mais coisas, resumindo, é dar aos alunos ferramentas para que se tornem mais autónomos.

Para estes autores há regras para que estes conteúdos sejam organizados (na planificação):

- começar pelos procedimentos básicos,
- começar pelos mais simples e gerais e passar depois para os mais complexos e específicos;
- atender ao grau de conhecimento e prática dos alunos (conhecimentos prévios) (1992:118-120).

Parece-nos correto assumir que esta hierarquização de conteúdos de processo apresentada por Coll *et al.* pode ser realizada à luz da taxonomia de Bloom, uma vez que, como vimos, o autor defende que estes conteúdos são objetivos.

Nunan (1988a) defende que no caso do ensino de uma língua, além do ensino relacionado com a aquisição da língua dá-se também o ensino de ferramentas de aprendizagem: ensinar estratégias eficazes para aprender, ajudar os alunos a identificar as melhores formas de aprendizagem de acordo com as suas capacidades/necessidades, dar ferramentas para que possam negociar o que lhes ensinam, orientá-los para que estabeleçam os próprios objetivos de aprendizagem ou metas temporais e desenvolver a capacidade de autoavaliação. Numa proposta curricular baseada no aluno o mais importante não é a aquisição da totalidade da língua mas antes das ferramentas linguísticas e comunicativas para realizar tarefas no mundo real.

3.2.3. Conteúdos de atitudes

Coll *et al.* (1992:134) identificam atitudes com pensamentos ou sentimentos em relação a coisas ou pessoas das quais se gosta ou não. É uma propriedade do indivíduo por mais que a sua origem esteja relacionada com fatores sociais. Uma atitude implica uma componente afetiva, uma tendência para a ação. Os autores consideram importante distinguir atitudes de valores: estes são mais centrais e estáveis do que as atitudes; e

inserir o conceito de opinião que identificam na manifestação verbal das atitudes, que expressam um posicionamento avaliativo em relação ao objeto da sua opinião.

Coll *et al.* definem atitudes como “(...) tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (Coll *et al.*,1992:137) e afirmam que possuem três componentes básicos: cognitivo (conhecimentos e crenças), afetivo (sentimentos e preferências) e “de conduta” (ações manifestas e declarações de intenções).

Eisner (1989) citado por Coll *et al.* (1992:137-138) descreve atitudes como experiências subjetivas interligadas, são experiências de coisas/objetos, situações ou pessoas, implicam uma avaliação dessas coisas, situações ou pessoas, implicam juízos avaliativos e podem expressar-se através da linguagem verbal ou não verbal, são transmissíveis e são previsíveis em relação com a conduta social.

Já Coll *et al.* (1992:145) adiantam que a responsabilidade que um indivíduo pode sentir relativamente ao papel que desempenha pode ter mais influência na sua conduta do que as normas, inclusivamente nas expectativas que os outros têm relativamente a ele. As atitudes de uma pessoa podem ser “moldadas” pela comparação, identificação e atração em relação ao grupo e a este conceito não é alheia a ideia de que “la escuela, como agente socializador ha sido siempre un contexto generador de actitudes” (Coll *et al.* 1992:150), ou seja, o processo de ensino-aprendizagem ocorre numa dinâmica de interação e as atitudes dos diferentes alunos para com os professores ou os colegas, as diferentes disciplinas ou a escola são também elas diferentes.

Os autores defendem que os valores impregnam o ensino mesmo nas situações em que não são conteúdos por si mesmos – falamos uma vez mais do currículo oculto. Simultaneamente, a preocupação com o ensino de valores levou a que se introduzissem nas escolas disciplinas específicas: no caso português, disciplinas como Religião e Moral ou Educação Cívica.

Las actitudes, además de contenidos concretos de enseñanza, impregnan la totalidad del proceso educativo y ocupan un papel central en todo acto de aprendizaje. *Las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos* que conducen al aprendizaje de cualquier tipo de contenido educativo, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal”, “(...) el hecho de que la valoración que cada individuo hace de lo que se le enseña, del modo en que se le enseña

y de quien se lo enseña influye de forma decisiva en lo que ha de aprender.
(Coll *et al.* 1992:150-151)

Quer isto dizer que a importância que se dá às atitudes implica que se reconheçam três coisas: o papel ativo das atitudes do aluno no seu processo de aprendizagem, a contribuição dos fatores afetivos e emocionais no êxito ou fracasso da aprendizagem e a possibilidade de que uma atitude positiva em relação a um objeto concreto se manifeste em um comportamento que está de acordo com a dita atitude.

Para Tyler “a importância das atitudes provém de exercerem elas uma forte influência sobre o comportamento – isto é, sobre a ação manifesta – bem como sobre as espécies de satisfações e valores que o indivíduo escolhe” (1949:68). O autor apresenta quatro formas de desenvolver as atitudes: assimilação do ambiente, efeitos emocionais de certas espécies de experiências, experiências traumáticas e os processos intelectuais diretos.

3.2.4. Conteúdos culturais

Os conteúdos culturais são definidos por Coll *et al.* (1992:13) como “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización”. A ideia importante é de que o desenvolvimento dos seres humanos não se produz no vazio mas antes tem lugar num contexto social e cultural.

Estaire desenvolve este conceito ao apresentar a ideia de conteúdos socioculturais

(...) comportamiento en las relaciones sociales, diferencias de registros, comprensión de diferentes referentes culturales, comparación y valoración de las diferencias interculturales, familiarización con información sobre historia, hábitos y costumbres de países hispanohablantes; canciones, gastronomía, fiestas, literatura popular, personajes famosos del pasado y de actualidad, ciudades importantes, sus monumentos, etc. (2009:56)

Os conteúdos socioculturais são tão mais importantes se tivermos em linha de conta a opinião de Stern (1983:191) que afirma que “we cannot teach language for long without coming face to face with social context factors which have bearing on language and language learning”. Estes conteúdos são transversais ao ensino-aprendizagem de uma

língua e, a nosso ver, devem em maior ou menor grau constar da planificação de unidades didáticas.

Este autor adianta ainda que “the leading works on language teaching theory of the last few decades (...) have all firmly stated that cultural understanding and cross-cultural comparisons are a necessary component of language pedagogy” (1983:250).

3.3. Materiais

Vimos que segundo, Richards (2001), os materiais são uma parte constituinte do currículo, como tal ganham importância na planificação, principalmente na planificação de aulas, uma vez que, para vários autores, os materiais desempenham uma dupla funcionalidade: servem de base às atividades realizadas nas aulas e são também elementos motivadores. Este autor faz uma distinção a nosso ver importante: distingue materiais autênticos de materiais elaborados. Segundo o autor, “*Authentic materials* refers to the use in teaching of texts, photographs, video selections, and teaching resources that were not specially prepared for pedagogical purposes. *Created materials* refers to textbooks and other specially developed instructional resources” (2001:252).
Adianta que

Much of the language teaching that occurs throughout the world today could not take place without the extensive use of commercial materials. These may take the form of (a) printed materials such as books, workbooks, or readers; (b) nonprint materials such as cassette or audio materials, videos, or computer-based materials; (c) materials that comprise both print and nonprint sources such as self-access materials and materials on the internet. In addition, materials not designed for instructional use such as magazines, newspapers, and TV materials may also play a role in the curriculum.
(Richards 2001:251)

Aqueles que defendem o uso de materiais autênticos fazem-no porque estes têm um efeito positivo na motivação dos alunos, proporcionam informação cultural autêntica acerca da cultura meta, proporcionam exposição à língua “real”, relacionam-se mais facilmente com as necessidades dos alunos e permitem uma aproximação mais criativa ao ensino. Contudo, os críticos dizem que os materiais elaborados também são motivadores para os alunos, os materiais autênticos contém linguagem mais difícil,

materiais elaborados trabalham o currículo e a utilização de materiais autênticos constitui um fardo para os professores.

Richards (2001:213) é da opinião que “teachers need good materials to teach from either in the form of commercial textbooks or institutionally prepared materials. (...) teachers need to be involved in the choice of materials and guidelines may be needed on the role of materials in the program”. Quer isto dizer que no que à escolha de materiais diz respeito não se pode partir do pressuposto de que os materiais autênticos são sempre melhores do que materiais elaborados e de que os materiais institucionais são piores do que os produzidos pelos professores. Nesse sentido concordamos com Nunan (1998a:98) quando afirma afirma que “(...) materials are the tangible manifestation of the curriculum in action” e nesse sentido são, por um lado, um exemplo de boas práticas de aula e, por outro, os bons materiais – aqueles de que os professores se socorrem para trabalhar nas suas aulas – dão aos professores modelos para a criação de novos materiais, isto é, mais uma vez cabe a cada professor avaliar as circunstâncias em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, o tipo de alunos com quem vai trabalhar, os meios de que dispõem e as motivação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Cabe aqui introduzir também a classificação dos materiais de acordo com a sua função. González Piñeiro *et al.* (2010) falam da importância dos materiais didáticos que englobam tudo desde os programas aos manuais. Por um lado, com base na teoria de Escudero *et al.* (1999) referem que os materiais podem ser divididos em dois grandes grupos segundo a sua função e os destinatários: distingue materiais que servem de apoio à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino – dirigem-se aos professores – e os materiais que servem de apoio à aprendizagem - têm como destinatários os alunos. Aos primeiros chama materiais curriculares e aos segundos materiais pedagógicos; por outro lado, - e com base no trabalho de Hopkins (1996) - dividem-nos em “internos” quando partem dos professores e “externos” quando são produzidos por outras entidades.

3.4. Tempo

A gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa. No ensino, tempo é um recurso que, combinado com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos.

Arends (1995:80) cita Carrol (1978) que defende que um dos elementos estranhos mas fundamental à aprendizagem dos alunos é o tempo e divide esse elemento em

tempo necessário, tempo permitido e tempo gasto. Afirma Arends que outros autores falam do tempo planejado – aquele que o professor planifica como sendo necessário –, tempo atribuído – aquele que o professor realmente gasta na tarefa/atividade – (chamam-lhe a oportunidade para aprender), tempo ocupado – aquele que os alunos realmente gastam e tem de ser dividido em tempo da tarefa (gasto a resolver problemas) e tempo fora da tarefa (gasto a conversar) – e por último, o tempo de aprendizagem escolar – que é a quantidade de tempo gasto por um aluno ocupado numa tarefa na qual obtém sucesso. Do tempo planejado ao tempo de aprendizagem escolar o tempo decorrido vai diminuindo, contudo convém pontualizar que a esta variação não é alheia a competência do professor e os diferentes tipos de alunos. Introduce ainda o conceito de tempo necessário que corresponde àquele de que o aluno individual realmente necessita para dominar uma tarefa.

Ficher *et al.* (1980) citado por Arends (1995:84) determinam que cinco funções docentes são importantes na promoção do tempo de aprendizagem: diagnóstico, prescrição (planeamento da instrução), apresentação, monitorização e *feedback* (interação da instrução). O mesmo será dizer que ao planificar o elemento tempo, o professor terá que ter em consideração cada um destes aspetos e aprender a contabilizá-los e incluí-los nas suas planificações de maneira que o tempo planificado corresponda ao tempo realmente necessário para a execução de cada um dos passos. Arends baseia-se no trabalho de Rosenshine (1980) que sublinha ser necessário pensar não só no tempo que o professor dedica à instrução como também ao tempo real ocupado, o que permitirá uma melhor gestão da aula.

Quanto à organização do tempo dentro de uma aula, este poderá ser dividido em começo, desenvolvimento e final, segundo a perspectiva de Woodward (2001); ou começo, sequência - como a aula se divide em segmentos e como esses segmentos se organizam entre si -, ritmo - movimento que se impõe numa aula - e fecho, segundo a perspectiva de Richards e Lockhart (1997), que será talvez a mais utilizada pelos professores em ano de estágio. Dentro da fase de desenvolvimento ou sequência – conforme a teoria que se prefira seguir - podemos dividir as atividades planificadas em fase de preparação, fase de apresentação, fase de conceptualização e fase de gramática (que inclui a fase de prática) (Cerrolaza e Cerrolaza 1999).

3.5. Agrupamentos

Aquando da contextualização da importância de inclusão de conteúdos de atitude nas planificações apresentada por Coll *et al.* (1992) referimos a importância da imitação como forma de aquisição de comportamentos que pretendemos ver interiorizados pelos alunos. Com esse objetivo em mente, torna-se também importante analisar a forma como as atividades/tarefas de aula são organizadas em termos de tipos de agrupamento. Haverá atividades que convém que os nossos alunos realizem individualmente, no entanto, com vista a implementar práticas de trabalho de atitudes positivas nos alunos a organização dos alunos em pares e/ou grupos adquire um papel central.

Estes autores indicam que o conceito de socialização é central na tentativa de acesso às atitudes dos alunos, definindo-a como um processo de aprendizagem ou aquisição de atitudes e comportamentos em contextos interativos. Num contexto de socialização aprendemos com as nossas próprias experiências – erros e sucessos – mas também pela observação ou imitação dos outros.

Nesse sentido, os trabalhos de grupo buscam fomentar valores/atitudes como a solidariedade e o companheirismo. Os alunos que são amigos escolhem-se mutuamente para a realização de todo o tipo de atividades e isso significa que podemos utilizar o trabalho de grupo como fonte de persuasão para a mudança de atitudes, comportamentos e valores na escola; exercendo uma influência persuasiva sobre os indivíduos que demonstrem atitudes, valores ou comportamentos considerados inadequados podemos tentar alterá-los. Coll *et al.* dizem que “(...) las actividades grupales (...) en las que participan activamente todos los alumnos implicados son un medio excelente para incorporar creencias, fomentar actitudes y proporcionar ‘puestas en acción’ de las normas” (Coll *et al.* 1992:183). Os professores podem e devem socorrer-se de diferentes tipos de agrupamentos para fomentar estas mudanças de atitudes.

Nunan (1988a) descreve um estudo de Bartlett e Butler (1985) em que os professores inquiridos se viam como estando na base de todas as decisões relacionadas com o planeamento, exceto na formação de grupos, deixando essa responsabilidade para quem, por exemplo, produz manuais. Concordamos com Nunan quando defende que o agrupamento de alunos é fundamental para desenvolver o sucesso do processo de aprendizagem e, adicionalmente, quando afirma que “small groups are probably the most effective way of grouping learners for communicative language work” (1988a:88).

Parece-nos positivo, sempre que possível, que os alunos sejam estimulados e levados a trabalhar com os companheiros, seja de forma arbitrária ou planejada pelos professores.

No entanto, há vantagens e desvantagens em qualquer tipo de agrupamento. Sant'Anna *et al.* (1988:140-141) apontam as vantagens do trabalho individual e de pares/grupos. Em relação ao primeiro indicam que é positivo porque cada aluno tem um ritmo próprio e progride de acordo com o seu próprio ritmo, cada aluno participa ativamente na busca de soluções e tem oportunidade de constatar imediatamente a correção das suas respostas. Quanto ao trabalho de pares/grupo, coloca-se a ênfase na possibilidade de interação com o outro o que, atendendo às características individuais de cada elemento, irá fornecer uma oportunidade preciosa a cada um de receber estímulo dos outros elementos.

Distinguem ainda, relativamente a esta última tipologia, grupos de constituição espontânea quando os alunos se agrupam de acordo com as suas preferências (por aproximação física, por afinidade ou por preferência pessoal) e grupos de constituição dirigida quando os alunos se reúnem por determinação do professor (levando em consideração o objetivo da atividade proposta ou o tipo de conteúdo que se pretende trabalhar). Aqui o professor pode “forçar” a formação de grupos com vista ao trabalho entre alunos com diferentes conhecimentos/capacidades, níveis, comportamentos, raças, culturas ou até com o objetivo de integração de alunos com necessidades especiais.

Também Arends (1995) afirma que os (bons) professores reconhecem a necessidade de planificar atividades cujo objetivo passe por trabalhar a coesão dos alunos, ideia com a qual concordamos.

3.6. Avaliação

O último item a ser abordado nesta teorização será o da avaliação, primeiro numa perspectiva geral mas apontando para a avaliação direta centrada nas capacidades e atitudes dos alunos, ou seja, aquela que é alvo da planificação de unidade didática efetuada no âmbito deste estágio pedagógico.

Segundo Zabalza avaliar é comparar: realiza-se através da medição e da valoração e para esse efeito utiliza técnicas de avaliação que define como “qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (1992:230). O autor distingue avaliação sumativa de avaliação

formativa, sendo que a primeira não acrescenta nada ao processo salvo o nível de sucesso alcançado pelos alunos enquanto a avaliação formativa se centra na valoração do processo, isto é, refere-se à avaliação das aprendizagens e tenta mostrar se o caminho escolhido é o correto e caso não seja, alterá-lo.

Diz Zabalza (1992:239-243) que a nível prático a avaliação sumativa pressupõe um ponto de chegada e a avaliação formativa é um ponto de partida. A primeira apresenta o nível global alcançado e permite dar por acabado um determinado período de instrução; a segunda permite a análise dos resultados obtidos de forma a saber que resultados foram conseguidos e que metas necessitam de um trabalho maior ou diferente.

Escobar *et al.* (2001) também distinguem avaliação sumativa de avaliação formativa. Descrevem a primeira como sendo aquela que melhor transmite o grau de sucesso que os alunos atingem relativamente aos objetivos educativos mas também é aquela que se realiza numa altura em que já nada há a fazer quanto às possíveis melhorias dos alunos, uma vez que é final. A avaliação formativa é descrita como um processo contínuo cuja finalidade é melhorar o processo educativo.

Como dissemos no início, a avaliação que aqui nos importa é a avaliação efetuada nas aulas, uma vez que a prática letiva em ano de estágio não contemplou a avaliação sumativa. Para isso parte-se da técnica de observação direta que, segundo Zabala (1992), pode ser: casual ou não sistemática (observação de acontecimentos isolados) e sistemática (observação realizada através de instrumentos – como *checklists* – cujo objetivo é analisar condutas, como por exemplo a realização, ou não, dos trabalhos de casa). Este tipo de avaliação visa obter informações sobre os acontecimentos que têm lugar na sala de aula, em ambiente informal (por oposição às provas de avaliação) e permite trabalhar não só sobre os conteúdos linguísticos mas também, e principalmente, sobre as atitudes e os processos. É entendida como primordial na compreensão do processo didático, permitindo complementar a informação obtida através da avaliação sumativa; contudo há inconvenientes, sendo o maior dos quais o facto de que necessita de uma grande componente de preparação por parte do professor ao mesmo tempo que não permite uma generalização de resultados.

Se considerarmos as ideias transmitidas ao longo deste relatório de que o professor é o profissional melhor preparado para levar a cabo o desenvolvimento da teoria do currículo e testar na prática as implicações de cada um dos elementos que compõe as planificações, incluindo todas as vertentes da avaliação, concordaremos com

Escobar *et al.* (2001) que defendem que o professor é o profissional mais indicado para realizar a avaliação, especialmente a avaliação direta, uma vez que está familiarizado com todos os aspetos de dita avaliação e que participa ativamente no contexto em que esta avaliação de desenrola. Para os autores

La evaluación en el seno de la clase es aquella que se lleva a cabo sobre los aspectos que acontecen o condicionan lo que ocurre dentro del aula: aspectos tales como los intereses, las aptitudes, los logros o el progreso de los alumnos, el trabajo desarrollado por el profesor o los materiales y las actividades. (2001:325)

É a partir da avaliação e da reflexão por ela promovida que os professores abandonam práticas pouco eficazes, adotam posturas mais equilibradas, reformulam objetivos, adaptam conteúdos e materiais, ajustam o tempo, experimentam diferentes tipos de agrupamento e interação entre os alunos, como veremos na segunda parte deste relatório.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO PRÁTICA

Antes de apresentar os resultados da aplicação da teoria na nossa prática letiva convém fazer uma análise do tipo de pesquisa levada a cabo para a elaboração deste relatório. Parte-se dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos dois anos que constituem o mestrado e dos conhecimentos adquiridos através das pesquisas efetuadas como suporte da nossa prática para fundamentar parte das opções tomadas e, simultaneamente, analisar o resultado virtual (planificação) e físico (execução) do trabalho realizado durante o ano de estágio à luz dessa teoria. Tentámos que a teoria se refletisse na prática e que a prática se ajustasse à teoria, mas é visível que nem sempre isso aconteceu, ora devido a restrições relacionadas com os programas e a necessidade de cumprir requisitos relativos às aulas assistidas, ora porque nem sempre é possível executar na íntegra a planificação desenhada pelos motivos que mais à frente apresentaremos.

Stenhouse afirma que:

(...) la teoría posee dos funciones. Sirve para organizar los datos, los hechos con los que contamos, de modo que proporcione una comprensión. (...) La segunda función de la teoría de una ciencia normativa es la de proveer de una base para la acción. La comprensión dará la base para actuar: la teoría tiene que tener una vertiente normativa, así como una vertiente reflexiva. (...) La función de tal teoría no consiste en exigir fidelidad, sino en estimular críticas y comprobación experimental a fin de que se llegue bien a su refutación o bien a su perfeccionamiento. (1998:110-111)

e é nesse sentido que o nosso trabalho se orienta. Partimos dos conceitos teóricos para chegar, através da reflexão à prática, cujo objetivo é comprovar a teoria ou refutá-la.

4.1. Metodologia utilizada

Este é um estudo qualitativo dos resultados. Grande parte das conclusões a que chegamos baseiam-se na nossa própria reflexão em relação, por um lado, à colocação da planificação em papel e, por outro, à avaliação que fizemos posteriormente relativamente às opções tomadas na prática e aos ajustes que foram necessários para

garantir, dentro do possível, que o processo de ensino-aprendizagem fosse bem-sucedido. Partimos da ideia de Maxwell de que

The strengths of qualitative research derive primarily from its inductive approach, its focus on specific situations or people, and its emphasis on words rather than numbers. (...) In a qualitative study, you are interested not only in the physical events and behaviour that is taking place, but also in how the participants in your study make sense of this and how their understandings influence their behaviour. (1996:17)

Considerando que neste caso somos o objeto de estudo, serão as nossas ideias, dúvidas, expectativas, reflexões e conclusões que serão apresentadas. Parte delas deriva dos encontros efetuados com a supervisora, a orientadora e as colegas de estágio, parte deriva do portefólio apresentado (mais informação sobre este documento de avaliação em: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE>) e parte deriva de uma análise por nós efetuada em momentos de reflexão antes, durante e depois das tarefas de planificação e da execução. Ou seja, esta análise parte do pressuposto de que num tipo de estudo como este “the researcher *is* the instrument of the research” (Maxwell 1996:27).

Sabemos que o maior risco num tipo de estudo como o que aqui apresentamos é sermos acusados de falta de informação verificável – normalmente associada a estudos quantitativos – contudo, não seria possível realizá-lo dessa forma sem desvirtuar o nosso principal objetivo ao elegermos este tema: a necessidade de abordar uma temática que fosse para nós alvo de algumas inquietações. Ao sermos confrontados com a questão ‘O que é difícil para nós enquanto profissionais da educação?’ a resposta foi clara e imediata: planificar. Inicialmente pensamos em incluir também referências a decisões tomadas pelas colegas de estágio no decurso das aulas a que tivemos oportunidade de assistir mas parece-nos que essa abordagem seria insuficiente e algo distanciada do objetivo inicial.

Por tudo isto, e apesar das possíveis críticas que antecipamos, partilhamos da opinião de Richards quando afirma que

Qualitative measurement refers to measurement of something that cannot be expressed numerically and that depends more on subjective judgement or observation. Information obtained from classroom observation, interviews,

journals, logs, and case studies is generally qualitative. Qualitative approaches are more holistic and naturalistic than quantitative approaches and seek to collect information in natural settings for language use and on authentic tasks rather than in test situations. They are normally more exploratory and seek to collect a large amount of information from a fairly small number of cases. The information obtained is more difficult to analyse because it is often coded or interpreted. Qualitative data are sometimes regarded as 'soft' or less rigorous than quantitative data, but such information is essential in many stages of program evaluation. (2001:297)

Ainda com o objetivo de contextualizar e justificar as escolhas feitas quanto ao método de elaboração deste relatório cabe aqui fazer uma distinção importante baseada no trabalho de Alcaraz Varó *et al.*:

Es evidente que el fin último de la didáctica es la acción, o sea, la actuación en el aula, pero esta actuación puede ser estéril, e incluso contraproducente, si no va precedida de una reflexión oportuna y seria sobre las bases teóricas de las diversas disciplinas que contribuyen a la metodología didáctica. (1993:21)

Segundo os autores, a linguagem epistemológica é a linguagem da reflexão e a linguagem deontológica é a linguagem da ação. Quanto à etapa epistemológica o autor distingue duas fases: uma dedicada à reflexão propriamente dita e outra dedicada à planificação/programação que implica a tomada de decisões baseada na reflexão feita sobre a teoria. Ou seja, na etapa epistemológica primeiro dá-se o conceito (baseado nas teorias) e depois a programação (tomada de decisões). Na etapa deontológica temos a atuação do professor. Parte-se da ideia de que se a primeira etapa se basear em fortes conceitos, a tomada de decisões e a consequente atuação terão melhores resultados e que quanto maior for o conhecimento teórico do professor mais rica será a sua programação.

4.2. Contextualização da escola

Pelo exposto acima e pela análise que a seguir efetuaremos torna-se necessário fazer uma contextualização da escola onde decorreu o estágio e das turmas com as quais trabalhamos, elemento aliás fundamental para a discussão do nosso tema.

O estágio foi realizado na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas no Porto. Esta é uma instituição centenária que para além de se situar no centro da cidade, é também uma escola de referência para alunos cegos e/ou com baixa visão. Quer isto dizer que nesta escola a planificação de qualquer professor deverá ser adaptada a este grupo especial de alunos que estão integrados – em maior ou menor escala – nas diferentes turmas, incluindo nas turmas com as quais trabalhamos ao longo deste ano letivo.

As turmas foram-nos distribuídas pela orientadora de forma aleatória, tendo havido no entanto a necessidade de fazer algumas alterações para acomodar as necessidades de uma das estagiárias, no que ao tema de relatório diz respeito.

Para realizar a nossa prática pedagógica couberam-nos duas turmas, uma do 8º ano, nível A2 e outra do 10º, nível A1. Devido a imposições dos horários, a primeira foi a turma com a qual trabalhamos mais de perto e com a qual ganhamos mais afinidade. O 8ºC era uma turma composta por 23 alunos, um dos quais com baixa visão para quem era necessário material formatado de acordo com as especificações da própria escola e de que falaremos mais à frente. Talvez pela idade destes alunos, este elemento não estava totalmente integrado na turma, não porque nos parecesse que era mal vista a sua inclusão na turma mas porque havia atritos entre vários elementos deste grupo, atritos que eram visíveis, por exemplo, na criação de grupos ou em tarefas em que fosse necessário algum tipo de colaboração entre eles. É curioso observar que a própria aluna, apesar de muito interessada e participativa, era facilmente encontrada na sala especialmente destinada a alunos com necessidades especiais e normalmente rodeada de colegas com quem partilhava a limitação.

O segundo grupo, o 10º E/F era composto por 24 alunos de duas turmas distintas que apenas partilhavam o horário de Espanhol. Destes alunos apenas vinham às aulas 21, uma vez que os outros ou já não frequentavam as aulas ou já tinham passado à disciplina e apenas estavam inscritos por necessidades de terem o horário preenchido, sendo que nos períodos letivos em que as nossas aulas decorriam ou nas aulas às quais assistimos, tinham outras atividades curriculares em que estavam envolvidos. Também nesta turma havia um aluno com baixa visão para quem era necessário desenhar material formatado de acordo com as especificações da escola. Neste caso, contudo, este aluno estava muito bem integrado no grupo, sendo facilmente encontrado quer na sala de alunos com necessidades especiais quer nos corredores juntamente com os colegas de turma, mesmo com aqueles com quem apenas partilhava as aulas de Espanhol. Durante

as aulas não era possível distinguir que aluno pertencia a que turma, a não ser pelas referências dos próprios alunos. As únicas alturas em que estes alunos se separavam por imposição de horário eram nas aulas de 135 minutos às quais não pudemos assistir por incompatibilidade de horário.

No geral é seguro dizer que estas eram turmas com as quais era fácil trabalhar, compostas por alunos nem sempre muito motivados mas que realizavam as tarefas propostas e que, regra geral, demonstravam alguma empatia pelo nosso trabalho.

5. PLANIFICAÇÃO

Aquando da escolha do tema do relatório pensamos que, nesta parte de análise prática, iríamos apenas discutir, refletir e avaliar as decisões tomadas no momento da execução das planificações desenhadas. Pese embora este estudo ser mais do que suficiente para ocupar o espaço destinado a esta análise, através das leituras efetuadas, especificamente depois da leitura do trabalho de David Nunan (1988a), pareceu-nos muito mais interessante e produtivo dividir esta análise em duas: primeiro vamos apresentar e descrever as dificuldades e decisões em termos de desenho da planificação propriamente dita, a parte que cabe ao primeiro substantivo no tema deste relatório; e depois uma segunda parte em que vamos apresentar e descrever as dificuldades e decisões tomadas em termos de colocação em prática das planificações, a parte que cabe ao segundo substantivo no tema deste relatório. Sabemos que as duas partes são um todo e que não é possível falar das implicações de uma sem falar da outra e haverá situações em que abordaremos as duas em simultâneo já que a prática influenciou a aplicação da teoria, contudo tentaremos, na medida do possível, dissecá-las separadamente.

Inspirados no trabalho de Nunan decidimos, por isso, por esta análise bipartida que assenta na ideia de que:

Traditionally ‘curriculum’ is taken to refer to a statement or statements of intent – the ‘what should be’ of a course of study. (...) The curriculum is seen in terms of what teachers actually do; that is, in terms of ‘what is’, rather than ‘what should be’. The work is thus based on what many language teachers have found both desirable and possible. (1988a:1)

Esta teoria baseia-se na premissa de que o professor é o principal agente de desenvolvimento curricular e de que a realidade “educacional” assenta não no que os estudiosos dizem que deve ser mas naquilo que os professores e alunos fazem na realidade. Enquanto que o processo de planificação proposto por Taba (1962) – planificação, implementação e avaliação – ocorre de forma sequencial e as decisões sobre os objetivos, os materiais, as metodologias são tomadas antes de haver um encontro entre professor e alunos, o que se verifica – defende Nunan – é que a consulta, tomada de decisões e a própria planificação é informal e ocorre durante a própria prática. Esta é também a opinião de Woodward (2001) que descreve este processo como um processo contínuo que se realiza antes, durante e depois daquilo a que os teóricos chamam planificação e que ocorre muitas vezes em situações pouco formais. Esta autora afirma que a tomada de decisões pode ocorrer em situações tão pouco formais como por exemplo quando vamos a caminho da escola, quando conversamos com outros colegas ou amigos, quando lemos um artigo, vemos um programa ou um cartaz e até enquanto tomamos um chá. Gimeno Sacristán afirma que “planificar o diseñar es, precisamente, anticipar el futuro de algo – sea objeto o acción -, relacionar medios con fines y construir un esquema que guíe la acción” (1991:368) e essa é de resto uma das principais conclusões que Woodward (2001) apresenta: não interessa em que grau o professor opta por planificar, às vezes basta um esquema, uma lista de passos, uma seleção de atividades para que o professor possa de alguma forma organizar as ideias e não chegar à sala de aula sem um plano do que irá fazer. Segundo esta autora, é importante planificar porque essa tarefa fará com que na prática os alunos percebam o propósito, a progressão e a coerência das atividades propostas, ao mesmo tempo que diminui o sentimento de insegurança nos alunos. Se o professor souber em que direção vai, será mais fácil para os alunos acompanhá-lo.

Assim, a parte prática deste relatório tenta demonstrar os processos, as circunstâncias que envolvem a tomada de decisões desde a planificação à execução e à respetiva avaliação enquanto originadora do desenvolvimento curricular. No nosso caso esta planificação não é alheia à ideia que Ribeiro *et al.* apresentam de que

Na situação concreta do sistema educativo português, o professor que lecciona num determinado nível ou área de ensino não selecciona nem justifica os objetivos maiores de ensino-aprendizagem propostos aos alunos,

na medida em que se encontram definidos, na sua grande maioria, nos respectivos programas escolares. A intervenção do professor na sua selecção e justificação é pois, bastante limitada; a sua participação exerce-se, todavia, na tradução e especificação dos objectivos e conteúdos enunciados no programa, os quais nem sempre são suficientemente explicitados e clarificados. (1990:92)

Quer isto dizer que, na da medida do possível, os professores, ao planificar, adaptam os objetivos e conteúdos definidos nos programas para que estes se adequem às necessidades dos seus alunos. Os objetivos definidos e os conteúdos são objetivos gerais de ciclo e caberá aos professores, dependendo do grupo de alunos que tem, seleccionar os que poderão promover aprendizagens significativas.

Coll (1989) citado por Sáenz Barrio *et al.* (1994) fala de níveis de concretização. O primeiro nível pertence, no caso do ensino do Espanhol em Portugal, ao âmbito do Quadro Comum Europeu de Referência/programas, o segundo é da responsabilidade da escola/conjunto de professores de ELE, o terceiro cabe ao professor para aplicar na aula e poderíamos incluir um quarto no nosso caso em particular que está relacionado com a planificação para alunos com necessidades especiais.

A isto não é alheia a ideia de que existe um “processo” por detrás do desenho de uma planificação. Alcaraz Varó *et al.* (1993) defendem que antes de tomar decisões, o professor deverá fazer o diagnóstico prévio das necessidades dos alunos, necessidades essas que vão desde as expectativas, os interesses e motivação aos conhecimentos linguísticos, ou seja, vai ao encontro da crítica de Nunan (1988a) anteriormente apresentada com relação ao método proposto por Taba (1962) e à ideia de que os currículos oficiais não contêm nenhum compromisso entre professor e as necessidades dos alunos e que por isso a planificação efetiva só se dá quando o professor contacta com os seus alunos e desenvolve um conhecimento das suas necessidades, expectativas e capacidades. Esta é também a opinião de Woodward (2001) para quem os alunos podem e devem ter opinião no que diz respeito às formas como aprendem e que atividades melhor propiciam essa aprendizagem.

As formas à disposição dos professores para obtenção deste *feedback* são as fichas de diagnóstico apresentadas ao início do ano letivo, as fichas de auto avaliação apresentadas no final de cada unidade didática ou período letivo e o contacto com os alunos no decorrer no próprio processo de ensino-aprendizagem. Dada a forma como os estágios pedagógicos estão atualmente estruturados, no momento em que as fichas

diagnósticas são apresentadas, os estagiários ainda não estão em contacto com as turmas, pelo que esta forma de recolha de dados não será alvo da nossa análise; relativamente à segunda forma, abordá-la-emos no final deste relatório; já a terceira forma de obtenção de informação será aquela que fará parte do desenvolvimento que faremos com relação ao processo de planificação propriamente dito e, em menor escala, à tomada de decisões que fizemos aquando da execução. Estes métodos têm como objetivo promover uma avaliação qualitativa do processo de ensino-aprendizagem baseado na ideia de Richards de que “the purpose of evaluation is to promote review, reflection, and revision of the curriculum based on careful compilations of information from a variety of different sources” (2001:298) com o objetivo de promover uma mudança positiva nesse processo.

5.1. Objetivos

O passo seguinte passa - aliás como defendemos na parte teórica deste relatório como sendo a opinião de vários autores - pela formulação de objetivos. Apesar de partilharmos da opinião de Woodward (2001) de que podemos variar o ponto de partida para a elaboração da planificação das nossas aulas e planificar a partir de um conteúdo ou uma atividade ou um qualquer material, dado o contexto de estágio em que nos encontramos, pareceu-nos lógico começar pela formulação de objetivos. No nosso caso em concreto optamos pela distinção entre os objetivos que incluiríamos na planificação das unidades didáticas e aqueles que constariam das planificações de aula. Uma vez que achamos que os objetivos de unidade didática devem ser transversais a todas as aulas, optamos pela formulação de objetivos mais gerais nas unidades didáticas e mais específicos em cada uma das aulas que compõem cada unidade.

Coll (1991) citado por Nieves Blanco (1994) afirma que os objetivos mais gerais indicam capacidades que o aluno deverá ter adquirido e deverá adotar a formulação *o aluno será capaz de*, especificando em que circunstâncias esse comportamento se manifestará. Essa foi de resto a nossa opção ao formularmos os objetivos gerais de unidade didática (ver anexos), indicar capacidades que os alunos deveriam ser capazes de demonstrar no final de cada bloco de aulas, contudo, nessa formulação achamos que seria limitador além do desempenho adicionar os componentes sugeridos por Mager (1987): condições e critérios, uma vez que os objetivos gerados são gerais e não aplicados a um comportamento específico.

Nas planificações de aulas verifica-se o oposto. Os objetivos são os mais específicos possíveis e tentamos, ainda que com limitações, especificá-los em termos de condições ou critérios. Creio que a maior dificuldade nessa formulação é incluir todas as variáveis numa única frase, pelo que nos parece facilitadora a opinião de Mager de que os objetivos não *têm* que estar formulados numa só frase e que às vezes são necessárias várias de forma a prevermos todas as variáveis. É nossa opinião que a correta formulação de objetivos é muito difícil e causa muitas dúvidas, especialmente se considerarmos que a correta descrição do comportamento que se pretende modificar deverá ser posteriormente utilizada para que os professores e alunos descubram se esse objetivo foi cumprido, isto é, o objetivo servirá como declaração de intenções e como ferramenta para avaliar se as transformações se deram:

Enseñar es un comportamiento intencional que posee, evidentemente, cierta finalidad. Esta última ha de estar clara. Si el profesor puede plantear claramente su meta, expresando en general los cambios que espera producir en los estudiantes o los rendimientos que éstos serán capaces de obtener, el camino hacia la meta debe verse bien definido. Además, si la meta está clara, el profesor pondrá a comprobar si ha sido conseguida. (Stenhouse 1981:67)

Parece-nos também muito interessante, principalmente em ano de estágio, a ideia de Mager (1987) de que não importa que o objetivo pareça limitado desde que formule o que o aluno deverá conseguir fazer. Se não estiver escrito não é nada, se estiver escrito poderá ser melhorado e se enuncia um desempenho já pode ser chamado objetivo. Quase todos os objetivos por nós formulados – quer nas planificações de unidades didáticas, quer nas planificações de aula – poderiam ser alvo de reformulação, por exemplo pela adição de critérios ou condições nos objetivos das planificações de aula. Quanto aos objetivos das unidades didáticas, optamos por reduzir o número de objetivos enunciados por acharmos que tentar incluir muitos objetivos gerais nesta fase da planificação fará com que alguma coisa se perca pelo caminho: ou se trabalham todos os objetivos de forma superficial ou se abandonam alguns. Essa é aliás a sugestão dada nos seminários de espanhol a que assistimos, principalmente se considerarmos que cada unidade é normalmente composta por grupos de duas ou três aulas o que significa que é preferível trabalhar um número reduzido de objetivos de cada vez e ir introduzindo objetivos diferentes de acordo com a temática da unidade didática ou com os tipos de capacidades trabalhadas.

5.2. Conteúdos

Em relação aos conteúdos, aqueles que dizem respeito à competência linguística (comunicativos, relativos a léxico e a gramática) são mais fáceis de identificar e planificar. O mesmo não acontece com os conteúdos de processo, de atitudes e culturais. Coll *et al.* (1992) dizem que os professores que pretendem ensinar atitudes vêm-se confrontados com duas limitações: por um lado, a falta de um marco teórico em que se possam basear para planificar e, por outro, a falta de formação específica nesse campo ou a falta de conhecimentos. Em Portugal, no caso dos conteúdos de processo e de atitudes, quer o QCER quer os programas dão uma ajuda e em algumas situações apenas se fazem adaptações para que possam ser aplicados com os nossos alunos; no caso dos conteúdos culturais a sua inserção na planificação é mais laboriosa uma vez que não devem só fazer referência a questões relacionadas com a língua meta mas também, e principalmente, articulá-los com questões relacionadas com a língua materna de forma a que as diferenças culturais sejam entendidas como parte integrante de uma língua.

Mais uma vez seguimos as opiniões dos autores abordados na primeira parte, no que à formulação de conteúdos na planificação diz respeito. Tentamos que os conteúdos de processo, de atitudes e culturais fossem formulados com verbos no infinitivo por poderem ser, em parte, vistos como objetivos. No caso dos conteúdos linguísticos, apesar de termos começado pela formulação também com verbos no infinitivo, para o caso dos conteúdos de léxico e conteúdos gramaticais fomos abandonando essa formulação à medida que fomos desenvolvendo a nossa prática; mantivemos a formulação dos conteúdos comunicativos por estes designarem funções comunicativas.

Ainda em relação aos conteúdos, tentamos que todas as tipologias fizessem parte de cada uma das cinco unidades didáticas planificadas por acharmos que, embora às vezes difícil, essas planificações deveriam ser o mais equilibradas possível e todos os tipos de conteúdos trabalhados. Coll *et al.* (1992) defendem que há saberes que se assimilam naturalmente e que há outros que só são passíveis de ser atingidos através da participação em atividades educativas especialmente pensadas e planificadas com essa finalidade. Os conteúdos curriculares são uma seleção de formas ou saberes culturais cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequadas, quer dizer, o objetivo não é só ensinar conteúdos linguísticos, tradicionalmente associados à aprendizagem de uma língua estrangeira,

mas incluir conteúdos que promovam competências nas áreas do saber ser e do saber fazer.

Coll *et al.* (1992) afirmam que em contexto escolar é prestada cada vez mais atenção ao ensino de valores e atitudes, assim como aos meios que facilitem a aquisição de estas aprendizagens por parte dos alunos. As planificações guardam um espaço importante nos conteúdos para aqueles que ajudam os alunos a consciencializarem-se e despertarem a sua curiosidade para outras formas de vida, outros valores, outras línguas, outras raças. Simultaneamente torna-se necessário que ajudem a desenvolver nos alunos capacidades que lhes permitam aprofundar os seus conhecimentos em fases posteriores. Com esta ideia em mente tentamos que todas as planificações de unidades didáticas incluíssem não só os conteúdos linguísticos mas também, e principalmente, tentamos orientar as nossas planificações para que se trabalhassem conteúdos de processo, conteúdos de atitudes e conteúdos culturais, tarefa nem sempre fácil mas, neste caso, conseguida com algum sucesso.

5.3. Materiais

Depois de decidirmos quais os objetivos e conteúdos a serem incluídos na planificação podemos pensar nos materiais que são tão importantes como os objetivos e os conteúdos porque se os materiais forem interessantes e motivadores, as aprendizagens que daí vão derivar serão mais significativas. A intervenção didática deve ter como objetivo que os alunos realizem aprendizagens significativas sozinhos, é o aluno que constrói e modifica os seus esquemas e sem esta atividade não há aprendizagem significativa. O professor intervém aqui como potenciador das aprendizagens que o aluno não pode fazer sozinho mas que fará com ajuda: é a noção de “desenvolvimento potencial” de Vygotski (1978) que é descrita como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial e é o campo em que o professor deve atuar.

O desenho de atividades de aprendizagem e de materiais para uma aprendizagem de conteúdos significativos é muito mais exigente. Coll *et al.* (1992) defendem que para que ocorra uma aprendizagem significativa é importante que os materiais também tenham significado, mesmo que a aquisição parta dos conhecimentos prévios, uma vez que os materiais, se forem significativos, vão potenciar a associação com os conhecimentos anteriormente adquiridos e dotar a aprendizagem de novos significados. É neste sentido que Richards afirma que “Preparing effective teaching materials is

similar to the processes involved in planning and teaching a lesson. The goal is to create materials that can serve as resources for effective learning” (2001:262).

É nossa opinião que os professores devem partir sempre do manual para trabalhar na aula, não por essa opção ser a menos trabalhosa mas sim porque os alunos dependem ao início do ano um valor que, se não for rentabilizado pelos professores, será desnecessário. Claro está que isso não significa que os professores não possam ou não devam adaptar e complementá-lo com outros materiais mais adequados às necessidades dos seus alunos, no entanto opinamos que deverá servir de base para o trabalho na aula. Isso é ainda mais verdade na escola onde estagiámos uma vez que é necessário que os manuais sejam “transformados” para os alunos com necessidades educativas especiais e a elaboração de materiais alternativos deve ser feita com alguma antecedência uma vez que também eles têm de ser convertidos – no caso dos alunos cegos – em braile. No nosso caso particular, e uma vez que os alunos com necessidades integrados nas turmas com as quais trabalhámos não são cegos, os requisitos para a elaboração de material eram que o tipo de letra utilizado deveria ter tamanho 18. Para a aluna do 8º ano a disposição dos exercícios nas fichas não era problemática mas para o aluno do 10º ano sim.

No caso particular destes alunos percebemos que também aqui as suas limitações se demonstravam de forma diferente. A aluna do 8º ano estava sentada próximo do quadro e os materiais que lhe fornecíamos eram suficientemente adaptados para que pudesse sozinha acompanhar os exercícios. Com o aluno do 10º ano isso já não acontecia. Este aluno sentava-se numa das mesas da frente onde tinha equipamento especialmente adaptado para as suas limitações e que funcionava como uma lupa. O que acabámos por observar era que nas situações em que as fichas desenhadas apresentavam quadros ou partes de informação que era necessários fazer corresponder, este aluno demorava muito tempo porque tinha que ler cada um dos quadros ou opções e depois reler para estabelecer a correspondência. Tornou-se claro que para este aluno só havia duas possibilidades para aumentar as probabilidades de sucesso: ou desenhávamos materiais com uma organização espacial diferente ou promovíamos o trabalho de pares/grupos com os colegas. A segunda veio a verificar-se a mais inclusiva, no sentido em que a estrutura das fichas desenhadas não marcava ainda mais a diferenças entre este aluno e os colegas.

A opção de começar por trabalhar com o manual é visível nas primeiras planificações efetuadas. Podemos ver que inicialmente optámos pelo trabalho em maior

escala com os manuais, pontualmente complementado por material extra. À medida que fomos desenvolvendo a nossa prática essa ordem de grandeza foi-se invertendo, por um lado pelas observações efetuadas aquando dos comentários das aulas assistidas fundamentados na necessidade de avaliar a capacidade na construção de materiais próprios e, por outro, pela necessidade de complementar/adequar os materiais às necessidades dos nossos alunos. Fomos desenvolvendo a capacidade de avaliar os manuais escolhidos como insuficientes para aplicar as atividades necessárias à nossa prática e por isso, muitas vezes, alguns materiais que produzimos partiram de atividades propostas nos manuais mas cuja organização base não permitia, por exemplo, trabalhar com diferentes tipos de agrupamentos. Assim, apesar de baseados nos manuais adotados ou em outros, criámos novos materiais mais conformes às necessidades dos alunos e dos objetivos propostos.

Houve da nossa parte – por influência de aprendizagens efetuadas durante o primeiro ano de mestrado – uma preocupação em criar materiais que fossem coerentes com os temas trabalhados nas unidades didáticas e adaptar os exercícios para que o conteúdo estivesse relacionado ou com o texto trabalhado, ou as personagens, ou o tema. Houve também a preocupação de utilizar materiais autênticos de forma a garantir uma exposição à língua e cultura meta mais próxima da realidade e, por último, uma tentativa de dar a conhecer outras realidades diferentes daquelas a que os alunos estão habituados, ou seja, tentamos que não se falasse sempre das mesmas pessoas ou tradições como exemplos daquilo que diz respeito à cultura meta, mas antes apresentar outras circunstâncias, outros intervenientes com o objetivo de alargar os conhecimentos dos alunos. Neste caso falamos em particular das escolhas efetuadas na segunda unidade didática planificada (anexo 2) em relação às tradições natalícias: optámos por dar a conhecer e comparar as tradições de diferentes países hispano-americanos; e na terceira planificação (anexo 3) em relação à apresentação de uma realidade com a qual os alunos não estão familiarizados e que tem que ver com a importância que a cozinha espanhola tem no mundo: Ferrán Adrià será com certeza desconhecido para a grande maioria das pessoas e é uma das personalidades atuais mais relevantes da influência espanhola no mundo.

Uma questão importante na escolha dos materiais está relacionada com as condições que a escola coloca à disposição dos professores. No caso da escola Rodrigues de Freitas os meios colocados à disposição dos professores e alunos estão acima da média: todas as salas têm computador com ligação à internet e estão ligados a

projetores que permitem acesso a informação disponível na rede ou em formato digital. Inicialmente pensávamos que poderíamos usar essa mais-valia e projetar vídeos, imagens, passar músicas e audições, no entanto nem sempre essas opções se verificaram viáveis, ora porque os projetores não estavam a funcionar, ora porque faltava acesso à internet, faltava um cabo ou os computadores não ligavam, pelo que no, decorrer da nossa prática, tivemos que começar a adotar e a planificar alternativas para ultrapassar dificuldades que pudessem surgir, isto é, para prever todo o tipo de indisponibilidades, como aliás defende Woodward:

If you're inexperienced and not yet good at thinking on your feet, assume there will be a power cut, photocopy jam, tape break or equivalent disaster on the day of your class. If at all possible, get copies done before hand, carry spares of tapes and have a plan B up your sleeve for when the emergency strikes. (2001:143)

Esta salvaguarda é também válida nas situações em que as atividades que planificamos ficam aquém do tempo disponível e é necessário socorreremo-nos de atividades extra, como nos aconteceu na primeira aula do último bloco de aulas (anexo 5) que descreveremos na segunda parte desta análise prática.

5.4. Tempo

As decisões em relação à planificação do tempo necessário para a realização de cada tarefa pareciam inicialmente óbvias, a prática letiva veio mostrar-nos que essa era uma premissa errada. Em primeiro lugar, passou a ser necessário contar com um período inicial de tolerância que poderia ir de 5 a 10 minutos para que os alunos que vinham de outras salas pudessem chegar e estar presentes no início das atividades. Adicionalmente, verificámos que ao tempo que pensámos para cada uma das atividades teria que ser adicionado o tempo que os alunos demoram a organizar-se (em pares ou grupos), o tempo que poderá demorar até que compreendam o que lhes é pedido nas atividades propostas, o tempo de que necessitam para efetivamente realizar a tarefa proposta e o tempo que vão utilizar fora da realização das tarefas a conversar ou distraídos com o que se passa à volta. Adicionalmente deveremos ter em consideração que cada aluno é diferente e que o tempo que um aluno demora a compreender um conteúdo será maior ou menor do que o colega do lado e também que os preconceitos

que os professores têm em relação àquilo que poderá ser ou não facilmente compreendido pelos alunos poderão originar enganos em termos de planificação de tempo. Exemplo disto é a ideia errada com que partimos ao planificar a primeira aula da quarta unidade didática: nesta unidade o conteúdo gramatical dizia respeito ao *Futuro Imperfecto* e assumimos – erradamente – que por ser tão parecido com as formas do Futuro em português podíamos, por um lado, apresentar na mesma aula as formas regulares e irregulares e, por outro, conseguir que os alunos compreendessem quase de imediato e comesçassem a utilizar estes tempos com correção. Na prática verificámos que não só não era viável apresentar as duas formas planificadas como os alunos, em geral, demonstraram dificuldades em assimilar apenas uma das formas.

Desta observação saíram duas conclusões. A primeira foi que no imediato era necessário na segunda aula dedicar mais tempo à revisão daquilo que tínhamos trabalhado na primeira, revendo a construção de cada uma das formas e que em planificações subsequentes seria necessário – por mais fácil que nos parecesse a compreensão do tempo verbal – dividir as atividades com as formas regulares e irregulares em aulas separadas para garantir que a primeira parte era corretamente assimilada antes de partirmos para a segunda aula – o que pusemos em prática na quinta unidade didática (anexo 5): dividimos a apresentação das formas regulares e irregulares pela primeira e segunda aula, respetivamente.

Apesar das aprendizagens valiosas efetuadas neste campo em ano de estágio, parece-nos claro que a decisão relativamente ao tempo a ser dedicado a cada atividade será aquela que sofrerá maiores oscilações e que não importa quão bem preparado está o professor nem quão bem domina a sua prática pois haverá sempre situações excecionais que farão com que esporadicamente o tempo pensado para determinadas atividades não possa ser cumprido.

5.5. Agrupamentos

A planificação do trabalho realizado na aula relativamente à organização dos alunos desempenha um papel importante a vários níveis. Se é verdade que muitos professores não gostam que os seus alunos se organizem em grupos porque essas atividades geram muito ruído e confusão, também é verdade que as oportunidades de colocar os alunos a trabalhar em grupos ou em pares são muito positivas em diversos aspetos.

Em primeiro lugar facilita a gestão de tempo porque em grupos os alunos podem mais facilmente chegar às conclusões a partilhar com o resto da turma, retirando grande parte do trabalho das mãos dos professores e fazendo com que sejam os próprios alunos o foco de conhecimento. Depois permite aos professores compensar diferenças entre os alunos, quer sejam diferenças em termos de nível de conhecimento, quer seja em diferenças culturais ou até de comportamento. No nosso caso em particular utilizamos os trabalhos de pares e grupos no grupo do 10º ano para fazer dos alunos o foco de conhecimento (veja-se a segunda unidade didática, anexo 2) e para aproveitar melhor o tempo disponível (veja-se a quinta unidade didática, anexo 5); com o grupo do 8º ano optou-se por esta tipologia para “obrigar” os alunos a trabalharem com colegas com quem normalmente não trabalhavam (veja-se a quarta unidade didática, anexo 4) de forma a promover um bom relacionamento entre eles. Adicionalmente, o trabalho de pares/grupos é também muito positivo para os alunos com baixa visão já que ao trabalhar com os colegas tinham acesso facilitado aos conteúdos e à resolução das tarefas propostas, reduzindo o tempo despendido na execução das mesmas.

A maior dificuldade, no nosso ponto de vista, quando nos propomos atividades colaborativas é na organização espacial dos alunos e o tempo que podem demorar a organizarem-se. Claro está que se um professor se socorrer destas atividades com alguma frequência, os alunos irão adquirir hábitos que lhes permitirão fazê-lo de forma cada vez mais eficiente e sem gerar muita confusão ou despende muito tempo. Para isso é necessário que se estabeleçam regras básicas que tornem o processo mais eficiente. No nosso caso em particular essa organização era gerada de forma algo aleatória no sentido em que eram os próprios materiais distribuídos que serviam para formar os grupos mas esse carácter aleatório era pensada na fase da planificação de forma a que os grupos formados fossem equilibrados e mistos.

6. EXECUÇÃO

Em relação às planificações apresentadas em anexo, torna-se necessário fazer alguns esclarecimentos importantes de forma a clarificar que decisões estiveram na origem das escolhas efetuadas. Convém também deixar claro que muitas dessas escolhas foram efetuadas para acomodar algumas necessidades despoletadas pelo

contexto em que nos encontramos, contudo há outras que surgiram do estudo e das aprendizagens realizadas.

Richards (2001) defende que uma unidade didática bem estruturada deve ter em linha de conta aspetos como: o tamanho (não deve incluir material demais), o desenvolvimento (deve transmitir uma ideia de continuidade), a coerência (deve ter um fio condutor claro), o ritmo (as atividades deverão desenrolar-se a um ritmo razoável e equilibrado), e o resultado (no final é esperado que os alunos tenham adquirido a capacidade de fazer algo que não sabiam antes). Apesar de essa ter sido a base para o trabalho de planificação realizado, nem sempre todos os requisitos foram conseguidos em simultâneo, o que demonstra a dificuldade que decorre da elaboração de planificações.

Em relação à planificação de aulas, esta tem em linha de conta a ideia transmitida por Sáez Barrio *et al.* (1994) de que se devem respeitar três fases diferenciadas: inicial, central e fecho. A fase inicial integra as ações do professor que estabelecem as condições necessárias para a receção da mensagem e divide-se em: determinação do tema e dos objetivos (os autores creem ser importante que os alunos conheçam os objetivos); estabelecimento de referências prévias (associam-se os novos conteúdos a conteúdos já estudados); motivação (que vai gerar uma disposição positiva em relação à aprendizagem); e criação do clima. A fase central inclui todas aquelas atividades recetivas e produtivas. A fase de fecho inclui o resumo das atividades realizadas ao longo da aula. Tentámos que a execução das nossas planificações levasse estes conceitos em linha de conta: iniciávamos as aulas com atividades de motivação que visavam predispor os alunos para as aprendizagens a serem efetuadas ou com a recapitulação do trabalho realizado na aula anterior, dedicávamos a parte central à exposição e trabalho de e com novos conteúdos – pontuados com revisão de outros sempre que essa necessidade surgia – e a fase final com a escrita do sumário e leitura em voz alta para os alunos de baixa visão que funcionava como resumo da aula. Achamos que quer a fase inicial quer a fase final são de extrema importância na medida em que vão permitir aos alunos perceberem o fio condutor entre as diferentes aulas, contudo foi para nós – bem como com os momentos de transição que relacionavam cada atividade – provavelmente uma das tarefas mais difíceis de articular. Normalmente pensávamos em estratégias que permitiriam de forma fácil e perceptível essa articulação, mas na prática essa era uma competência muito difícil de dominar e o que verificámos é que às vezes as estratégias selecionadas não eram nada lógicas e tínhamos que

improvisar outras formas de levar os alunos na direção desejada, também aqui, devemos dizer, nem sempre com elevados níveis de sucesso.

Dito isto, torna-se claro que concordamos com Coll *et al.* quando afirmam que

El problema del diseño y desarrollo curricular reside entonces, en buena medida, en formular estas intenciones y, una vez formuladas, en asegurar la coherencia y la continuidad desde las formulaciones generales que suelen adoptar en primera instancia hasta su traducción en términos de propuestas concretas de actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas (1993:179),

ou seja, não só é difícil incluir todas as variantes numa planificação, como, no momento da execução, essa planificação deverá resultar numa sequência coerente de atividades com um objetivo final bem definido.

Como dissemos no início, grande parte das conclusões a que chegamos em relação à fase da planificação propriamente dita advém da execução dessas mesmas planificações. Se por um lado há aspetos constantes da planificação que apenas podem ser alterados a partir do estudo do professor, como acontece com a formulação de objetivos e os conteúdos a ser incluídos nas planificações, já as conclusões a que se chega em relação ao desenho de materiais, gestão do tempo e a organização dos alunos partem das experiências vividas nas aulas e apenas podem ser alteradas e influenciadas pela prática e alteradas durante o decurso da prática. Nas palavras de Sacristán

Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica, y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después, cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico. Algo que el profesor sí domina a través de una pauta aprendida, depurada en el curso de su continuada práctica profesional (1991:247).

Quer isto dizer que apesar de um professor poder partir das suas convicções e aprendizagens para a elaboração de uma planificação de unidade didática ou aula, essas intenções podem ser e muitas vezes são alteradas no momento da execução. Essa é de resto a ideia transmitida por Nunan ao defender que:

(...) in real world, the planned curriculum will be transformed by such things as the hidden agendas of the learners, the moment-by-moment realities of the learning process and the decisions made by teachers on the spur of the moment as they monitor and react to unfolding classroom events. (1988a:138)

É com essa ideia em mente que abordaremos a segunda parte deste relatório prático.

Se por um lado começamos por adiantar que desenhar uma planificação não é uma tarefa fácil, por outro partilhamos também da ideia de Sáenz Barrio *et al.* (1994) quando dizem que o mais complicado do currículo não é o seu desenho, é o seu desenvolvimento ou aplicação prática. Durante a execução é necessário não só pôr em prática a planificação mas também ir adaptando de acordo com as situações que vão surgindo, socorrendo-se de recursos teóricos e práticos, teorias implícitas e explícitas e da investigação aplicada. Isto vai fazer com que seja necessário fazer alterações a todos os níveis no momento em que a planificação passa do papel para a aula. Assim sendo torna-se claro que a ideia de Nunan (1988a) de que os objetivos podem ser modificados segundo o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem aplicar-se-á também às decisões tomadas do que se passa na sala de aula. Estas serão determinadas pelos objetivos, materiais, atividades, necessidades, impedimentos e pelo *feedback* decorrente da avaliação. O autor defende que “what happens in class should relate, in some principled way, to what was planned to happen, even though it is unlikely that there will be a neat one-to-one relationship between intentions and reality”. (1988a:79)

Nesta tentativa de descrição achamos que faria mais sentido fazer uma análise geral de cada uma das planificações, introduzindo o contexto em que cada uma delas surgiu e o que aprendemos em termos de planificação e execução com cada uma delas. Ainda considerámos realizar uma análise de cada uma das aulas individualmente, mas pareceu-nos que essa abordagem poderia ser demasiado minuciosa ao ponto de não revelar aquele que é o nosso objetivo principal: exemplificar algumas situações em que fomos confrontados com a necessidade de fazer alterações na planificação – ou planificações subsequentes – ou na execução dessas planificações. Ao mesmo tempo, acreditamos que parte dessas planificações e da execução das atividades planificadas resultaram em escolhas acertadas e que referi-las de forma detalhada não respeitaria os objetivos propostos.

6.1. Unidade didática *¿Quién soy yo?*

A primeira unidade didática (anexo 1) foi o primeiro contacto com esta turma, ainda não conhecíamos muito bem os alunos e foi a primeira experiência no ensino do Espanhol. Em cada uma das unidades didáticas – exceto na segunda (anexo 2), por ser exclusivamente dedicada ao Natal – era obrigatório incluir um conteúdo gramatical. Neste caso tratava-se do *Presente de Subjuntivo* e para fazer a aplicação/revisão das formas verbais desenhamos um jogo com os cartões com formas verbais no infinitivo e as correspondentes no *Presente de Subjuntivo* (1ª aula, passo 5). Inicialmente achámos que para realizar esta atividade tão simples bastariam 10 minutos mas foi necessário bem mais e a aula terminou sem que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar. Partimos do pressuposto que uma vez que aos alunos eram fornecidos os cartões com as formas corretas já conjugadas para que se pudesse fazer a comprovação, seria mais fácil e mais rápido fazer essa associação, o que não se veio a verificar. O resultado foi que, no contexto geral das duas aulas planificadas, à segunda aula tivemos que omitir passos para que pudessemos terminar dentro do período estipulado.

Esta primeira experiência deu-nos um conhecimento essencial do ritmo destes alunos e da necessidade, como referimos anteriormente, de contabilizar alguns minutos ao início de cada aula para que a transição professor e/ou alunos entre as diferentes salas se desse.

6.2. Unidade didática *Las costumbres navideñas*

A segunda unidade didática (anexo 2) foi planificada com um duplo objetivo: permitir uma primeira experiência com o segundo grupo de alunos, grupo com o qual se daria a primeira observação de aulas por parte da supervisora e trabalhar a temática relacionada com o Natal.

Pareceu-nos que, por se tratar de alunos mais velhos, poderíamos arriscar uma planificação mais ambiciosa, incluindo muito material que planeamos trabalhar em grupo para dar aos alunos as ferramentas para aprenderem sozinhos e transmitirem essas aprendizagens aos grupos restantes. Foi também a primeira vez que planificámos atividades a ser realizadas em grupo. O resultado não foi de todo o que ambicionávamos. Por um lado, os alunos não estavam preparados para um tipo de trabalho como este e demonstraram muitas dificuldades em extrair a informação

relevante para poder partilhar e, por outro, apesar de termos formado os grupos aleatoriamente, uma vez juntos cada grupo prestava atenção ao que se passava no próprio grupo e não prestava atenção às informações veiculadas por cada um dos outros grupos.

Esta segunda experiência ensinou-nos que devemos começar por introduzir menos material e menos informação e à medida que os alunos se vão habituando a trabalhar a informação, podemos aumentar o material. Outra opção interessante a explorar – fosse esta uma turma com a qual trabalhássemos diariamente – seria a de instruir os próprios alunos a procurarem informação sobre as tradições natalícias de cada um dos países hispano-americanos para apresentar na aula aos colegas e ao professor. Poderia servir como forma de desenvolver ferramentas de trabalho autónomo, de pesquisa e de apresentação de trabalhos utilizando a língua meta. Ensinou-nos também que, após um trabalho de grupo, a fase de partilha de resultados deverá ser efetuada depois de os elementos voltarem aos seus lugares – aprendizagem que nos serviu para todos os trabalhos de grupo planeados depois deste e que começámos a aplicar em todas as unidades planeadas a partir deste momento, o que veio a provar ser uma opção sensata na medida em que os alunos deixavam de ter mais uma oportunidade para se distraírem.

6.3. Unidade didática *Nutrición y salud*

A terceira unidade didática (anexo 3) correspondeu à primeira unidade assistida pela supervisora, tinha como tema central a alimentação e o item gramatical a trabalhar o Presente dos verbos *Gustar* e *Encantar*. Esta unidade tinha como base a projeção de um vídeo e de imagens relacionadas com a aquisição de novo vocabulário que não foi possível realizar como estavam planeadas uma vez que a ligação do computador ao projetor não estava configurada, pelo que tivemos de socorrer-nos dos materiais impressos fornecidos à orientadora e estagiárias para apresentar as imagens de que necessitávamos.

Esta foi também a primeira vez que optamos por apresentar conteúdos recorrendo a um PowerPoint previamente elaborado de forma a garantir que a informação apresentada não tinha que ser copiada do quadro e que, em vez de o professor estar de costas voltadas para os alunos a escrever, poderia circular pela sala, garantindo que os alunos copiavam os conteúdos para o caderno e fazendo também o ditado ao aluno de

baixa visão. Claro está que também neste caso deverá sempre ser levada em linha de conta uma possível indisponibilidade dos meios informáticos ou até, como aconteceu no final do ano letivo, o posicionamento das janelas e da iluminação da sala que em dias de sol obrigava a que se tivesse que fechar os estores e apagar as luzes para que os alunos conseguissem ver a informação projetada no quadro. Além disso, é necessário escolher muito bem as cores utilizadas no desenho dos diapositivos para garantir que a informação seja perfeitamente perceptível em qualquer ponto da sala.

Foi também a primeira vez que desenhamos e apresentamos aos alunos uma ficha de auto avaliação no final da unidade, tópico de que falaremos no capítulo dedicado à avaliação.

Esta unidade didática foi importante porque nos mostrou que seria necessário ter a capacidade de improvisar para garantir que a aula era dada apesar da indisponibilidade de meios e também para sabermos que seria necessário pensar nessas indisponibilidades aquando da planificação de forma a incluir materiais alternativos.

6.4. Unidade didática ¿Consumistas, nosotros?

A quarta unidade didática (anexo 4) dirigida à temática das compras incluía um item gramatical de que já falamos aqui: o *Futuro Imperfecto*. Como dissemos, presumimos que, por se tratar de um item gramatical tão próximo do Futuro em português, seria de fácil interiorização e que poderíamos arriscar o trabalho das formas regulares e irregulares na mesma aula, o que veio a provar-se uma má opção porque não só os alunos demonstraram na parte prática dificuldade em utilizar as formas irregulares como as regulares também. O resultado foi a necessidade de começar a segunda aula dedicando mais tempo à revisão do que se tinha trabalhado na primeira aula, reforçando as diferenças. Apesar desta adaptação, achamos que o objetivo não foi cumprido porque mesmo retomando as aprendizagens do dia anterior, os alunos continuaram a demonstrar dificuldades na identificação dos verbos que faziam parte de cada uma das categorias (regulares e irregulares).

Optamos também por inserir um texto retirado da internet relativo ao tema – a forma como cada um dos signos faz compras - que apesar de extenso decidimos trabalhar de forma mais superficial. Não quisemos cortar o texto por acharmos que, ao retirar parte da informação relativa a cada um dos signos, nem todos os alunos receberiam informação sobre o signo correspondente. As observações que nos dirigiram

posteriormente referiam isso mesmo: que o texto era muito extenso e o trabalho realizado sobre ele muito superficial, contudo cremos que não foi uma má opção. O que acreditamos é que poderíamos ter planificado mais tempo para aquela atividade e feito uma análise mais pormenorizada do seu conteúdo, talvez dedicando uma aula de 45 minutos para o tratamento do texto e, mais importante ainda, utilizar o texto para explorar os interesses dos próprios alunos através da discussão das conclusões apresentadas pelo texto e a forma como cada um dos alunos interpreta essa faceta de acordo com o seu signo.

Ainda por termos achado que, com este grupo, os jogos funcionavam muito bem, planificamos um jogo para praticar o conteúdo gramatical e mais uma vez a participação dos alunos foi muito positiva, bem como a aplicação da conclusão a que chegamos relativamente à segunda unidade didática e ao trabalho em grupos: planificamos um trabalho em grupo estipulando que, após o término desse trabalho, os alunos teriam que voltar aos respetivos lugares para evitar conversas paralelas e confusão.

A necessidade de rever a formação das formas regulares do *Futuro Imperfecto* fez com que a planificação não pudesse ser cumprida nos tempos estipulados e houve a necessidade de dar uma terceira aula de 45 minutos para concluí-la. Com isto chegámos à conclusão que já havíamos referido de que é preferível dividir a abordagem de um conteúdo como este, mesmo que nos pareça muito fácil para garantir que a sua assimilação se faz com sucesso.

6.5. Unidade didática *¿Qué hemos hecho hoy?*

A quinta e última unidade didática (anexo 5) dirigia-se especialmente ao trabalho com o *Pretérito Perfecto Compuesto* que assume grande importância por não ter correspondência em português. Devido à reflexão originada pelas unidades anteriores optamos por planificar o trabalho das formas regulares e irregulares em momentos distintos o que acabou por funcionar bem na medida em que os alunos tinham oportunidades diferentes de trabalhar cada um deles. Apesar deste cuidado, aquando da aplicação prática deste conteúdo foi necessário parar os exercícios e esclarecer as dúvidas que estavam a surgir em relação à conjugação do verbo auxiliar, já que a maior parte dos alunos apresentava dificuldades no momento de utilizar a forma correta.

Em relação à primeira aula, tínhamos planificado atividades que considerámos suficientes para ocupar os 90 minutos mas, à medida que as atividades iam sendo

executadas tornou-se claro que sobriaria tempo pelo que foi necessário improvisar uma atividade que posteriormente foi incluída na planificação mas que não fazia parte do plano para a aquela aula (passo 6). A atividade em questão não tinha sido preparada inicialmente, pelo que foi necessário, enquanto os alunos realizavam outras tarefas, preparar a informação necessária à sua execução. Cremos que, apesar de não fazer parte da planificação, resultou bem e foi uma boa oportunidade de os alunos porem em prática os conteúdos aprendidos.

Tornou-se claro que será muito proveitoso pensar em atividades que possam ser adaptadas facilmente para garantir que, caso as atividades inicialmente pensadas não sejam o suficiente para caber no tempo destinado, nos possamos socorrer delas. Na opinião de Woodward é conveniente ter “(...) a list five – or ten – minute activities that require no material or preparation which you can whip out when needed” (2001:143).

De uma forma geral, esta última unidade didática foi a mais completa, melhor executada e melhor conseguida de todas. Nela aplicamos tudo aquilo que tínhamos aprendido relativamente à planificação e execução das unidades anteriores e parece-nos um bom ponto de partida para pôr em prática outras teorias e para aplicar novos conhecimentos, cientes de que, por muito bem planificada que esteja uma unidade didática ou uma aula, há sempre a possibilidade de que a prática não reflita o ponto de partida. É nesse sentido que consideramos importante a ideia de Sacristán de que

el *curriculum* en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica, donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida.
(1991:240)

8. PORTEFÓLIO EUROPEU DE LÍNGUAS

Como referimos no início desta parte prática, a análise que aqui apresentamos deriva em parte dos encontros efetuados com a supervisora, a orientadora e as colegas de estágio, parte deriva do portefólio apresentado (anexo 7) e parte deriva de uma análise que foi sendo efetuada ao longo de todo este processo. No momento em que

optámos pelo tema deste relatório, tentámos também cingir a escolha dos descritores que fariam parte desse documento de avaliação à temática selecionada e é curioso verificar, no momento em que escrevemos este relatório, que algumas das ideias defendidas no portefólio a meio do estágio se encaixam naquilo que viemos defender aqui, sem que para isso tivéssemos de nos socorrer dele. De forma a evitar moldar a estrutura deste relatório ao que já tinha sido feito no portefólio, apenas o consultamos na elaboração desta segunda parte.

Era-nos pedido que escolhêssemos nove descritores, de preferência de grupos diferentes, e poderíamos optar por trabalhar cada um uma única vez ou escolher alguns que poderíamos retomar em momentos diferentes. A nossa opção – mais uma vez a pensar na elaboração do relatório – foi a segunda. Pareceu-nos lógico que se o que pretendíamos era mostrar o nosso crescimento enquanto profissionais deveríamos abordar alguns desses descritores em diferentes momentos do processo de avaliação. No nosso caso, em vez de fazer uma análise bipartida desse desenvolvimento, decidimos que faria muito mais sentido estruturá-lo à semelhança daquilo que acontece com a divisão do ano letivo: fizemos um primeiro balanço no final do primeiro período que foi enviado à supervisora no início do segundo semestre, assim como introdução, a contextualização da escola e os pontos relativos à auto e heteroavaliação; o segundo balanço ocorreu no final do segundo período com a análise de um descritor introduzido na primeira parte e de novos descritores; o terceiro momento de avaliação ocorreu no final do terceiro período e à semelhança do que tinha acontecido anteriormente, incluía a análise de um descritor anteriormente trabalhado, novos descritores, a conclusão e o complemento da informação sobre as aulas assistidas e dadas. Estes dois momentos foram alvo de envio à supervisora no final do segundo semestre.

Estas decisões foram tomadas com o objetivo de poder contar com momentos diferentes de análise para retomar o que tinha sido trabalhado anteriormente e adicionar novas informações, tentando transmitir uma ideia de melhoria de competências. Embora breve, este é um documento que nos serviu também como registo das nossas necessidades, limitações e conclusões e que se enquadra nesta vertente sobre a qual nos propusemos refletir. É, tal como este relatório, uma tentativa de comprovar que o nosso desenvolvimento enquanto professores é um desenvolvimento intimamente relacionado com as nossas experiências diárias e com o contexto em que nos encontramos.

Estamos conscientes de que, noutras circunstâncias, teríamos escolhido outros descritores e que mesmo em contexto de estágio, haveria outros descritores que também

seriam passíveis de serem trabalhados, no entanto, também neste ponto, tivemos que fazer escolhas e os descritores que escolhemos pareceram-nos naquele momento os mais adequados ao trabalho que queríamos realizar.

8. AVALIAÇÃO

O último ponto de que falaremos prende-se com um tipo de avaliação essencial ao desenvolvimento curricular: a avaliação formativa. Richards explica que:

Evaluation may be carried out as part of the process of program development in order to find out what is working well, and what is not, and what problems need to be addressed. This type of evaluation is generally known as *formative evaluation*. (2001:288)

Esta avaliação depende dos alunos que fornecem *feedback* relativamente às aprendizagens que estão a fazer. Esse *feedback* deve ser depois tido em consideração pelo professor para proceder à avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nunan (1988a) defende que qualquer elemento do currículo pode ser avaliado: na fase de planificação avaliam-se as necessidades (técnicas de análise e procedimento) e na fase de implementação avaliam-se os materiais, as atividades de ensino-aprendizagem, a sequência, o desempenho do professor e os avanços/resultados dos alunos.

By providing learners with skills in evaluating materials, learning activities, evaluation is built into the teaching process. By encouraging teachers to evaluate critically their own performance, evaluation becomes an integral part of both curriculum and teacher development. (Nunan 1988a:7)

Ou seja, a tarefa de avaliar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem caberá a alunos e a professores.

No caso dos alunos, concordamos que é necessário trabalhar com eles para que aprendam a utilizar corretamente as ferramentas à sua disposição para avaliar este processo. A conclusão a que chegamos através da análise dos questionários propostos ao final de cada unidade didática (anexo 6) é de que é necessário inicialmente trabalhá-los com os alunos de forma a garantir que as opiniões expressas correspondam à

realidade. Aquilo que nos parece ao considerar esses questionários é que os alunos os preenchem sem pensar muito nas implicações e sem lhes dedicarem muito tempo. Essa é aliás a opinião de Estaire (2009:84) que indica que “(...) la evaluación formativa (...) es un instrumento muy eficaz para el desarrollo de estrategias de aprendizaje, un contenido curricular que necesita ser trabajado en el aula” e, como tal, não deve ser tratado como um elemento à parte, antes deve ser programada antes de se pôr em prática a unidade planificada e é também a opinião de Richards (2001) que aponta como principais vantagens a facilidade de administração e o grande número de respostas que se podem obter e contrapõe que devem ser cuidadosamente desenhados e necessitam de acompanhamento. Afirma também que “Learning is not the mirror image of teaching. The extent to which teaching achieves its goal will also depend on how successfully learners have been considered in the planning and delivery process” (2001:223). Houvesse mais tempo seria importante numa primeira fase preenchê-los em conjunto explicando as implicações de cada um dos itens observados e a importância que desempenham. Segundo Nunan, se os alunos forem tidos em consideração no processo do desenho curricular vão sentir-se mais motivados, principalmente na fase de avaliação das unidades didáticas, se sentirem que as suas opiniões são importantes para os professores e se essas opiniões forem levadas em linha de conta no momento de fazer as planificações seguintes. Queremos com isto dizer que, se os alunos perceberem que os professores aceitam as críticas feitas e aplicam as sugestões dos alunos, sentir-se-ão incluídos e responsáveis pelas suas aprendizagens.

A avaliação realizada pelos alunos não terá como principal objetivo mudar o aprendente, mas antes mudar a tipologia de agrupamentos, o material, a tipologia de atividades, os métodos para que estes se moldem às necessidades dos alunos. Stenhouse (1998) afirma que o trabalho de Scriven (1967) apresenta a avaliação formativa como forma de obtenção de retroalimentação e guia:

En un programa de desarrollo del C. basado en objetivos, la evaluación formativa es normalmente de dos tipos. Hay, por una parte, una evaluación continua de la consecución de la meta o de los objetivos que permite al C. confirmar su finalidad. Y existe un proceso de diagnosticar y de informar un *feedback* acerca de obstáculos a la realización de metas y que se sitúa dentro del sistema de instrucción, pero que no está directamente orientado a las metas. (1998:150)

No caso dos professores, como vimos, o processo de avaliação é um processo contínuo que visa transformar o processo de ensino-aprendizagem no momento em que este decorre. Bruner defende que “(...) el plan de estudios era evaluado después de haber sido estructurado totalmente. Penosamente hemos llegado a la conclusión de que para que la evaluación sirva realmente, debe realizarse en forma simultánea a la planeación de la instrucción, de los materiales y ejercicios” (1969:216), isto é, deve ser encarada como parte da própria planificação sem a qual a planificação não cumprirá o seu objetivo. É também neste sentido que julgamos valiosa a ideia de Kerr de que:

In the construction or reconstruction of any part of the curriculum, decisions are made at each stage of the development which are based on the extent to which it is thought the stated objectives, if they have been made explicit, are being achieved. These decisions are too often reached on the basis of personal impressions or, at best, consensus of opinion. We need to collect and use more valid and reliable data for this purpose. This is the object of curriculum evaluation. Since without evaluation we cannot be sure that the proposed objectives are attainable, the evaluation component of the curriculum is inseparable from the objectives component. (1968:21-22)

Assim sendo, quando os professores avaliam todo o processo de desenho, as decisões tomadas e a execução voltam à fase inicial de formulação de objetivos. Eliminam aqueles que não se adequam ao que foi proposto, adaptam aqueles que necessitam de melhoramentos ou reformulações e formulam novos mais de acordo com o que se propõem fazer. Podemos afirmar que se trata de um processo circular, que afetará todas as instâncias da planificação e da execução e que estará também em constante evolução. Sáenz Barrio *et al.* (1994) afirmam que o desenho e desenvolvimento curricular não pode ser entendido como algo estático e definitivo, se não que leva à necessidade de uma investigação permanente na ação escolar diária e dá lugar a um processo de inovação didática na aula.

9. CONCLUSÃO

A prática da planificação é, como vimos, uma prática laboriosa, que nunca está completa e que necessita constantemente de ajustes. Esses ajustes podem estar relacionados com a metodologia em que a planificação se baseia, com as teorias em que se inspira, com o estudo que os professores fazem relativamente a todos os componentes da sua prática docente, com a mudança das necessidades e interesses dos alunos, com as expectativas dos próprios professores, com as circunstâncias, com os meios e materiais disponíveis, com o espaço, com os tempos letivos e até com as políticas vigentes. Nessa perspectiva é seguro afirmar que o trabalho do professor nunca termina e que é necessário que este se adapte para fazer face às mudanças de forma a promover o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Pretendemos com este relatório, por um lado, abordar todos os componentes de uma planificação que têm de ser levados em consideração no momento de planificar a prática pedagógica, tentamos justificar as nossas escolhas com as ideias vigentes, no que ao conceito de planificação diz respeito, e tentamos, por outro, explorar um pouco da nossa própria prática que em ano de estágio é muito reduzida mas que nos parece ter despoletado a necessidade de aprender mais sobre este tema e aprofundar conhecimentos, experimentar teorias, validar resultados e avaliar o processo de forma a mantê-lo em constante evolução.

Fizemos escolhas quanto aos conteúdos dos quais nos ocuparíamos e, pese embora a complexidade do tema tratado, parece-nos que as escolhas foram acertadas na medida em que é uma temática que suscita bastante interesse junto dos profissionais da educação, que suscita discussão mas que desempenha um papel fundamental no trabalho de qualquer professor. Vimos que Woodward (2001) defende que todos os professores planificam, nem que seja através de esquemas ou tópicos, vimos com Mager (1987) que mesmo que os professores não formulem verbalmente objetivos educacionais, as suas práticas educativas estão imbuídas de objetivos e quando confrontados com essa questão, conseguem demonstrar o que pretendem com a utilização de determinado material ou exercício/atividade.

Depois de estudarmos todas estas questões relacionadas com a temática escolhida, ficou-nos a vontade e a necessidade de estudar mais. Tivemos que restringir as nossas pesquisas caso contrário não só não disporíamos de espaço necessário para apresentar as

nossas conclusões, como seria uma tarefa para a qual um ano não seria o suficiente, uma vez que à medida que alargávamos os nossos conhecimentos e as nossas leituras, ia sempre surgindo mais informação nova que se enlaçava noutros autores que por sua vez introduzem novas ideias, num sem fim de relações significativas. Haveria muito mais para dizer e estas páginas não mostram metade de tudo o que aprendemos, todas as conclusões a que chegamos, todas as técnicas/atividades que gostaríamos de ter experimentado. Contudo este é, esperamos, o começo de uma curiosidade despoletada por uma necessidade, alimentada pelo estudo e pela vontade de experimentar na prática toda a teoria.

Baseamos o nosso estudo na ideia de que o professor é o elemento fundamental no desenvolvimento do currículo e de que segundo Stenhouse

el desarrollo del C. debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un C. debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución. Y no procurará tener razón, sino ser competente (1998:169),

ou seja, é o professor o profissional mais indicado para pôr em prática teorias e formular novas teorias a partir da prática. Neste sentido, tentámos no relatório apresentado demonstrar isso mesmo: partimos das teorias que fomos absorvendo dos vários autores lidos, convertemos essas teorias à luz do contexto educativo em que estamos inseridos, aplicámo-las segundo as necessidades e *feedback* dos nossos alunos e destes passos resultaram novas informações, novas teorias que nos tornaram profissionais mais competentes e originadores de desenvolvimento curricular.

É, como dissemos, uma pequena amostra de tudo o que nos envolveu durante este ano, em maior medida, e durante o ano passado, em menor medida. Assenta na ideia de que há processos necessários à prática letiva que dizem respeito à planificação numa primeira fase e à execução numa fase posterior e de que esses processos vão originar modificações na forma como ensinamos, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos. Partilhamos por isso da opinião de Sacristán de que

(...) el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual, el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al *currículum* y a la acción misma;

es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica
(1991:317)

e visa, através da prática, criar estruturas que permitam influenciar a própria teoria de forma a moldá-la ao que realmente ocorre nas salas de aula. É, como defende Woodward (2001), um processo circular: a teoria despoleta mudanças na prática e a reflexão do professor e a avaliação que é feita de todo o processo despoletam mudanças na teoria.

Foi nosso objetivo apresentar com o nosso exemplo uma perspectiva de tudo o que envolve a prática letiva nas várias fases que dizem respeito à planificação e explicitar um pouco os processos que subjazem às tomadas de decisões. Sabemos que essas decisões se revestem de enorme importância pois afetam o desempenho e sucesso dos nossos alunos, como tal à responsabilidade de cada professor enquanto transmissor de conhecimento junta-se a responsabilidade de tornar esse conhecimento cada vez mais acessível e mais próximo dos alunos. Ao dotá-los de ferramentas apropriadas, cada professor estará a contribuir para uma maior autonomia de cada um dos seus alunos.

Entendemos também importante demonstrar que apesar de conhecermos as teorias, muitas vezes colocá-las em prática é uma tarefa árdua e nem sempre bem-sucedida e que é a reformulação dessas crenças, a adaptação dessas práticas e a avaliação de todo o processo que poderão originar mudanças positivas no sentido de uma maior competência por parte dos professores. Esse é sem sombra de dúvida o nosso objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaráz Varó, E. et al. 1993. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp.

Arends, R. I. 1995. *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

Sáenz Barrio, O. et al. 1994. *Didáctica General un enfoque curricular*. Marfil: Alcoy.

Bloom, B. 1983. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Bruner, J. S. 1969. *Hacia una Teoría de la Instrucción*. Manuales Uthea.

Cerrolaza Aragón, M.; Cerrolaza, G. 1999. *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*. Madrid: Edelsa.

Coll, C. et al. 1992. *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.

Coll, C. 1989. *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.

Coll, C. et al. 1993. *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Biblioteca de Aula.

Escamilla, A. 1993. *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Edelvives.

Escobar, C. et al. 2001. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis.

Estaire, S. 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Félix Angulo; Nieves Blanco. 1994. *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Gimeno Sacristán, J. 1991. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González Piñeiro, M. et al. 2010. *Didáctica de las lenguas modernas, competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Landsheere, V. 1994. *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.
- Mager, R. F. 1987. *A formulação de objetivos de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Maxwell, J. 1996. *Qualitative Research Design, An Interactive Approach*. Sage Publications.
- Nunan, D. 1988a. *The Learner- centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1988b. *Syllabus Design*. Oxford: University Press.
- Novak, J. D. 1981. *Uma Teoria de Educação*. São Paulo: Pioneira.
- Ribeiro, A. C.; Ribeiro, L. C. 1990. *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Richards, J. C.; Lockhart, C. 1997. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 2001. *Curriculum development in Language Teaching*. Cambridge.
- Sant'Anna, F.M. et al. 1988. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre: Sagra.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford university Press.
- Stenhouse, L. 1998. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tyler, R. W. 1949. *Principios Básicos de Currículo e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Globo.

Van Ek, J.A.; Alexander, C.G. 1975. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.

Woodward, T. 2001. *Planning Lessons and Courses, designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge University Press.

Zabalza, M. 1992. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa.

ANEXOS

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Escola Secundária Rodrigues de Freitas

Unidad Didáctica: ¿Quién soy yo?

Nivel:A2

Objetivos	Contenidos				Recursos / Medio	Evaluación	
	Procedimentales	Lingüísticos		Culturales			Actitudinales
		Comunicativos	Léxicos				
<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -comprender textos orales y escritos de diversos tipos y adecuados a su nivel de conocimientos; -producir enunciados escritos y orales adaptados a sus necesidades de comunicación; -intercambiar información sobre gustos e intereses; - usar el pretérito indefinido correctamente. 	<p>Utilizar estrategias para obtener información específica de textos escritos y orales.</p> <p>Desarrollar capacidades de adecuación del discurso a la realidad comunicativa.</p> <p>Ampliar su dominio de la lengua a través de los contenidos presentes en la UD.</p> <p>Profundizar la autonomía adaptando estrategias para comunicarse con los otros.</p>	<p>Comprender textos escritos y orales.</p> <p>Hablar de sus gustos e intereses y de los gustos e intereses de los compañeros: <i>mi color preferido es..., mi película de culto es...</i></p> <p>Utilizar relatos orales y escritos adaptados a las necesidades comunicativas.</p> <p>Preguntar y dar informaciones relevantes para la ejecución de las actividades.</p>	<p>Ampliar el léxico para que pueda hablar más fácilmente sobre sí y sus gustos: <i>valiente, simpático, trabajador, activo...</i></p>	<p>Distinguir y aplicar las formas regulares e irregulares del Presente de Subjuntivo: <i>haya, ponga, conozca, sea...</i></p>	<p>Reconocer la existencia de variedades dentro del español: Chile y Colombia.</p> <p>Reconocer la importancia en expresarse en la lengua meta como forma de transmitir información.</p> <p>Aceptar la lengua meta como medio de comunicación en el aula.</p> <p>Fijarse en los intereses de los compañeros.</p>	<p>Canciones</p> <p>Audiciones</p> <p>Fichas</p> <p>Textos</p>	<p>Observación directa centrada en las destrezas comunicativas y actitudes.</p>

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas		Grupo: 8ªC			Fecha: 16-11-2012			
Profesor(-a): Vera Coelho		Clase nº: 1	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Quién soy yo?	Tiempo estimado: 90 minutos				
PAS O N°	T° APRO X	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AG RUP AMI ENT O	ACTIVIDAD ES COMUNICA TIVAS DE LA LENGUA ¹ (Destrezas lingüísticas)	RECU RSOS MEDI OS MATE RIALE S
1	5 min	Prep	Interpretar y describir imágenes.	Observación de imágenes y descripción de lo que ven. Interpretación del significado de las frases.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pide a los alumnos para miraren las imágenes y describirlas. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Miran las imágenes y las describen. ○ Deducen el significado de las frases a través de las imágenes. 	GG	CA EO	Libro (Ejer.1)

¹ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MEC-D-Anaya, 2001.

Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	25min	Pres.	Comprender las expresiones. Elegir características que se les apliquen. Deducir las formas verbales.	Lectura de frases e interpretación de su significado. Compartición de información. Reconocimiento de las formas verbales introducidas.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dice a los alumnos para escoger cinco frases que juzguen indispensables en una pareja. ○ Pide para escoger cinco características sobre ellos e compartirlas con los compañeros. ○ Pregunta cuales son las formas verbales en las frases. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escogen las características más importantes para ellos en una pareja y aquellas que poseen. ○ Comparten las informaciones. ○ Reconocen las formas verbales presentes en las frases. 	GG	CL CA EO	(Eje. 1a y 1b)
3	10 min	Prep.	Rechazar o defender informaciones.	Uso de las formas verbales nuevas para expresar opinión.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Introduce el ejercicio. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escogen una frase para defender y otra para rechazar. 	GG	CL CA IO	(Eje. 2)
4	35min	Prac.	Comprender y aplicar los usos y las formas del Presente de Subjuntivo.	Aplicación de las formas correctas de los verbos en Presente de Subjuntivo.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Explica la formación de las formas regulares e irregulares del Presente del Subjuntivo. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Observan la tabla. ○ Resuelven los ejercicios. ○ Corrigen los ejercicios. 	GG I	CA CL EE EO	(Eje. 1,2 y 3)
5	10min	Prac.	Identificar y aplicar las formas correctas del Presente de Subjuntivo	Aplicación de las formas correctas de los verbos en Presente de Subjuntivo.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Explica el ejercicio. ○ Distribuye tarjetas. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Emplean las formas verbales. ○ Interactúan con los compañeros. 	GG	CA EO	Tarjetas (Eje. 4)

6	5min		Copiar los contenidos de la clase.		PROFESOR(-A): ○ Escribe y dicta los contenidos. ○ Indicar los deberes. ALUMNOS: ○ Escriben los contenidos. ○ Apuntan los deberes.	Ind.	CA CL	
Contenidos: “¿Quién soy yo?”: descripción. Presente de Subjuntivo, formas regulares e irregulares. Ejercicios.								

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas		Grupo: 8ªC			Fecha:20-11-2012			
Profesor(-a): Vera Coelho		Clase nº:2	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Quién soy yo?	Tiempo estimado:45 minutos				
PAS O N°	T° APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ² (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES

1	12 min	Prac.	Comprobar la comprensión del Presente de Subjuntivo.	Corrección de los deberes.	PROFESOR(-A): ○ Pide a los alumnos que corrijan los deberes. ALUMNOS: ○ Corrigen en conjunto los deberes.	GG	CA CL	Libro de eje. (Q1, 2 y 3)
2	23 min	Prac.	Expresar sentimientos. Compartir informaciones. Interactuar con los compañeros.	Expresión de puntos de vista personales. Utilización del Presente de Subjuntivo.	PROFESOR(-A): ○ Explica el ejercicio. ALUMNOS: ○ Ejecutan el ejercicio.	Parej GG	IO	(Eje. 1y 2)
3	5min		Comprender un poema. Deducir el significado.	Audición de un poema.	PROFESOR(-A): ○ Pasa la grabación. ○ Pide a los alumnos que expliquen el significado. ALUMNOS: ○ Oyen el poema. ○ Interpretan su significado.	Ind. GG	CA EO	(Eje. 3)

² Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MEC-D-Anaya, 2001.

Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

4	5min		Copiar los contenidos de la clase.		PROFESOR(-A): ○ Escriben y dictan los contenidos. ALUMNOS: ○ Escriben los contenidos.	Ind.	CA CL	
Contenidos: Corrección de los deberes. Audición e interpretación del poema: “La marrana engalanada” de Rafael Pombo.								

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas		Grupo: 8 ^a C			Fecha: 23-11-2012			
Profesor(-a): Vera Coelho		Clase nº:3	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Quién soy yo?		Tiempo estimado: 90 minutos			
PASO N°	T° APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ³ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES

1	10 min	Prep.	Inferir el tema del texto.	Oír la canción.	PROFESOR(-A): ○ Pone la música y pasa el video. ALUMNOS: ○ Oyen la canción y extraen el significado.	GG	CAEO	Canción
2	20 min	Conc.	Interpretar un texto escrito.	Leer un texto. Hacer ejercicios de comprensión.	PROFESOR(-A): ○ Pide a los alumnos que lean el texto, primero en silencio y después en voz alta. ○ Presenta los ejercicios. ALUMNOS: ○ Leen el texto. ○ Resuelven los ejercicios.	GG Ind.	CL EE	Libro (eje. 2, 3, 4 y 5)

³ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MEC-D-Anaya, 2001.

Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

3	40min	Prác.	Escribir un texto presentándose. Interactuar con los compañeros.	Escribir un texto. Leer y corregir el texto de un compañero.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dice a los alumnos que van a escribir un texto sobre sí mismos e que al final van leer el texto de un compañero, corregirlo e intentar descubrir quién es. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escriben sus textos. ○ Leen el texto del compañero y adivinan quién es la persona descrita. 	Ind GG	EE CL EO	(eje. 1)
4	16min	Prác.	Utilizar correctamente las formas del Presente de Subjuntivo	Oír una canción. Rellenar huecos.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Explica que van a oír una canción 3 veces y que tendrán que rellenar los huecos (Ficha 1) con las formas del Presente de Subjuntivo. ○ Pasa la canción. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oyen la canción. ○ Rellenan huecos. ○ Comprueban sus respuestas. 	Ind GG	CA EO	Canción Ficha 1
5	4min		Escribir los contenidos.		<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escribe y dicta los contenidos. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escriben los contenidos. 	Ind	CA CL	
<p>Contenidos: Lectura e interpretación del texto: “Un año más”. Expresión escrita: ¿Quién soy yo? Audición de la canción: “A Dios le pido” de Juanes. Repaso de las formas regulares e irregulares del Presente de Subjuntivo.</p>								

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Escola Secundária Rodrigues de Freitas		Nivel:A1
Unidad Didáctica: Las costumbres navideñas Grupo:10ºE/F	Profesor(-a) en prácticas: Vera Coelho	

Objetivos generales	Contenidos						Recursos / Médios	Evaluación
	Procedimentales	Lingüísticos			Culturales	Actitudinales		
		Comunicativos/ Funcionales	Léxicos	Gramaticales				
Que el alumno sea capaz de: -reconocer tradiciones navideñas en España; -Comparar estas tradiciones con las suyas; -Identificar las diferencias entre ellas.	Utilizar estrategias para obtener información específica de textos escritos y orales. Convertir información general en información específica.	Comprender textos escritos. Hablar de sus tradiciones navideñas. Cuestionar a los compañeros para obtener significados.	Léxico relacionado con la Navidad y sus costumbres: <i>el belén, regalos, reyes magos...</i>	Utilizar correctamente las formas del Presente del Indicativo para hablar de costumbres.	Interiorizar las fechas importantes de las costumbres navideñas en los países hispanohablantes. Conocer las tradiciones de sus compañeros y dar a conocer sus tradiciones.	Reconocer la importancia en expresarse en la lengua meta como forma de transmitir información. Aceptar la lengua meta como medio de comunicación en el aula. Respetar las diferencias culturales.	Videos Textos	Observación directa centrada en las destrezas comunicativas y actitudes.

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas			Grupo: 10ºE/F			Fecha:11-12-2012		
Profesor(-a): Vera Coelho			Clase nº: 1	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: Las costumbres navideñas	Tiempo estimado: 90 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ⁴ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
1	5min	Prep.	Extraer significados del video.	Visionado de un pequeño video que impresiona el nacimiento de Jesús si fuera hoy.	PROFESOR(-A): <ul style="list-style-type: none"> ○ Dice a los alumnos que van a ver un video que está relacionado con el tema de la clase. ○ Pregunta a los alumnos si saben de qué van a hablar. ALUMNOS: <ul style="list-style-type: none"> ○ Visionan el video. ○ Infieren el tema de la clase. 	GG	CAEO	Video

⁴ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias*

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MEC-ANAYA, 2001.

Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	20m	Pres.	Resumir un texto presentando las informaciones más importantes.	Lectura de textos. Reconocimiento de las informaciones relevantes. Resumen del texto.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuye textos y explica que se van a juntar en grupos según el país que les ha tocado. ○ Explica que van a leer los textos y resumirlos para contar sobre las costumbres de aquellos países a sus compañeros. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Se juntan en grupos. ○ Leen los textos y extraen las informaciones principales. ○ Resumen la información y la comparten con los compañeros. 	GG G	CL EE IO	Textos
---	-----	-------	---	---	---	---------	----------------	--------

3	20m	Conc.	Descubrir significados de un texto.	Lectura de texto. Construcción de un “diccionario navideño” con los conceptos más importantes de las festividades navideñas.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Da un texto con información de las costumbres navideñas en España y pide a los alumnos que lo lean en silencio. ○ Explica el vocabulario. ○ Pide a los alumnos que lean el texto en voz alta y subrayen los conceptos fundamentales. ○ ALUMNOS: ○ Leen el texto e identifican el vocabulario desconocido. ○ Vuelven a leer el texto, subrayan los conceptos fundamentales y los explican. ○ Apuntan los términos relacionados con las navidades. 	Ind. GG	CL EO EE	Texto
4	20m	Conc.	Comparar información. Aplicar los conocimientos obtenidos.	Visionado de un ppt con el resumen de las tradiciones navideñas y respectivo cuestionario.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dice que van a ver un pequeño resumen de todo que han aprendido.. ○ Presenta los ppt. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visionan los ppt. 	GG	CL	Ppt
5	20m	Conc.	Reconocer la influencia de las costumbres navideñas en el mundo del séptimo arte.	Visionado de un cortometraje español que capta un suceso en la noche de reyes.	<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Introduce el corto. ○ Pasa el corto. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visionan el corto. 	GG	CA	Cortometraje (video)
6	5m		Resumir lo que han hecho en clase. Copiar los contenidos de la clase.		<p>PROFESOR(-A):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escribe y dicta los contenidos. <p>ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escriben los contenidos. 	I	CA CL	
<p>Contenidos: Las costumbres navideñas en España y otros países hispanohablantes. Visionado del cortometraje “El barco pirata” de Fernando Trullols.</p>								

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Escola Secundária Rodrigues de Freitas
 Unidade Didáctica: Nutrição y salud
 Grupo:10ºE/F

Nivel:A1
 Profesor(-a) en prácticas: Vera Coelho

Objetivos generales	Contenidos					Recursos / Médios	Evaluación	
	Procedimentales	Lingüísticos			Culturales			Actitudinales
		Comunicativos/ Funcionales	Léxicos	Gramaticales				
<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar las diferencias entre los hábitos alimentarios españoles y aquellos de su país; -comprender la importancia de una alimentación saludable; -utilizar los contenidos aprendidos en situaciones reales. 	<p>Utilizar estrategias para obtener información específica de textos escritos y orales.</p> <p>Valerse de contenidos vistos en clase para aplicarlos en situaciones comunicativas en contexto real.</p>	<p>Comprender textos escritos.</p> <p>Preguntar y responder sobre gustos.</p> <p>Hacer una propuesta, rechazarla y proponer una alternativa o aceptarla y quedar.</p>	<p>Las comidas: desayuno, almuerzo, cena...</p> <p>Alimentos y bebidas: pescado verduras, carne, leche, zumo...</p>	<p>Repaso del presente de Indicativo del verbo gustar.</p> <p>Presente de Indicativo del verbo encantar.</p> <p>Adverbios de cantidad: <i>mucho, nada...</i></p>	<p>Conocer la importancia de la cocina española en el mundo.</p> <p>Comprender que las diferencias en los hábitos alimentares espejan realidades culturales diferentes.</p>	<p>Reconocer la importancia en expresarse en la lengua meta como forma de transmitir información.</p> <p>Aceptar la lengua meta como medio de comunicación en el aula.</p> <p>Respectar las diferencias culturales.</p>	<p>Videos</p> <p>Textos</p> <p>Fichas</p> <p>Ppts</p>	<p>Observación directa centrada en las destrezas comunicativas y actitudes.</p>

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas			Grupo: 10ºE/F		Fecha:08/01/2013			
Profesor(-a): Vera Coelho			Clase nº: 1	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: Nutrición y salud	Tiempo estimado: 90 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ⁵ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MATERIALES
1	5m	Prep.	Identificar el tema de la unidad.	Visionado de un pequeño video sobre Ferrán Adrià y su proyecto El Bulli.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Dice a los alumnos que van a ver un video de presentación de la unidad didáctica.</p> <p>Les pide que intenten descubrir el tema.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Ven el video.</p> <p>Descubren el tema de la UD.</p>	GG	CAEO	Video

⁵ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MEC-ANAYA, 2001. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	10 min	Pres.	Interiorizar vocabulario relativo a la alimentación. Expresar gustos personales.	Presentación de imágenes de alimentos.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Informa que va a enseñar unas imágenes.</p> <p>Pide a los alumnos que dibujen un tabla en su cuaderno donde van a distinguir los alimentos que les gustan o no les gustan.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Miran las imágenes.</p> <p>Dibujan la tabla.</p> <p>Escriben el vocabulario en la columna correspondiente.</p>	GG I	CL EE	Imágenes
3	25min	Pres.	Descubrir significados en un texto. Resolver ejercicios de comprensión.	Lectura del texto. Ejecución de los ejercicios presentados por la profesora.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Distribuye una ficha con el texto.</p> <p>Explica a los alumnos que van a hacer.</p> <p>Aclara el vocabulario.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Leen el texto</p> <p>Hacen los ejercicios.</p> <p>Corrigen los ejercicios.</p>	GG I	CL EE EO	Ficha 1

4	20min	Conc. Prac.	Comprender la formación del PT del verbo Encantar. Utilizar correctamente las formas del PI del verbo Encantar.	Visionado del ppt. Resolución de ejercicios gramaticales.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Pregunta si se acuerdan de la formación del verbo Gustar en el PI. Presenta el ppt y señala las semejanzas. Distribuye una ficha.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Ven el ppt. Hacen los ejercicios. Corrigen los ejercicios.</p>	GG I	CL CE	ppt Ficha 2
5	15min	Prac.	Preguntar y responder sobre sus gustos alimentarios.	Interacción con los compañeros. Compartición de información.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Explica que van a utilizar las frases del último ejercicio para preguntar y responder a los compañeros.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Preguntan a los compañeros se les gusta algo. Contestan utilizando los adverbios de cantidad / negación.</p>	Parej .	CA IO	
6	10 min	Pres.	Comprender las reglas de interacción para quedar con alguien.	Visionado del ppt con el esquema para concertar una cita.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Enseña el ppt. Explica el ejercicio. Distribuye las tarjetas para formar parejas.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Miran el esquema. Apuntan las reglas.</p>			

7	5m		Resumir lo que han hecho en clase. Copiar los contenidos de la clase.		PROFESOR(-A): Escribe y dicta los contenidos. ALUMNOS: Escriben los contenidos.	I	CA CL	
Contenidos: Unidad 5: Nutrición y salud. Lectura e interpretación del texto: “Los horarios y las comidas en España”								

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas			Grupo: 10ºE/F		Fecha:09/01/2013			
Profesor(-a): Vera Coelho			Clase nº: 2	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: Nutrición y salud	Tiempo estimado: 45 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ⁶ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MATERIALES
1	5m	Prep.	Hacer el resumen de la clase anterior.	Resumen de la clase.	PROFESOR(-A): Pregunta a los alumnos que han hecho en la clase anterior. ALUMNOS: Resumen la clase anterior. Establecen la relación con la segunda clase.	GG	CAEO	

⁶ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	10min	Pact.	Construir un diálogo utilizando las estructuras para concertar una cita.	Escritura de un diálogo concertando una cita.	<p>PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que se junten en parejas y terminen los diálogos.</p> <p>ALUMNOS: Escriben los textos.</p>	Par.	EE	
3	20min	Prac.	Interactuar oralmente con el compañero.	Representar el dialogo que criaron en parejas.	<p>PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que hagan las representaciones.</p> <p>ALUMNOS: Interactúan con el compañero.</p>	Par GG	IO	
4	5min		Evaluar su proceso aprendizaje.	Completar un cuestionario.	<p>PROFESOR(-A): Distribuye la ficha de autoevaluación.</p> <p>ALUMNOS: Completan la ficha.</p>	I	CL	
5	5min		Resumir lo que han hecho en clase. Copiar los contenidos de la clase.		<p>PROFESOR(-A): Escribe y dicta los contenidos.</p> <p>ALUMNOS: Escriben los contenidos.</p>	I	CA CL	

Contenidos: Trabajo en parejas: ¿Quedamos?

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Escola Secundária Rodrigues de Freitas
 Unidad Didáctica: ¿Consumistas, nosotros?
 Grupo:8ºC

Nivel:A2

Profesor(-a) en prácticas: Vera Coelho

Objetivos generales	Contenidos						Recursos / Medios	Evaluación
	Procedimentales	Lingüísticos			Culturales	Actitudinales		
		Comunicativos/ Funcionales	Léxicos	Gramaticales				
<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <p>-adquirir vocabulario relativo al vestuario y a las tiendas; -dominar la utilización del futuro imperfecto y de los pronombres personales de OD y OI; -utilizar los contenidos aprendidos para comunicarse.</p>	<p>Utilizar estrategias para obtener información específica de textos escritos y orales.</p> <p>Valerse de contenidos vistos en clase para aplicarlos en situaciones comunicativas.</p>	<p>Comprender textos escritos.</p> <p>Expresar probabilidades y hipótesis.</p> <p>Escribir textos utilizando el futuro.</p>	<p>Las tiendas: <i>herbolario, floristería...</i></p> <p>Prendas de ropa: <i>vaqueros, falda...</i></p>	<p>Futuro Imperfecto de Indicativo: <i>habrá, querrá...</i></p> <p>Pronombres personales de Objeto Directo y Objeto Indirecto: <i>me, os...</i></p>	<p>Comprender que hay diferencias en la manera como en su lengua y la lengua meta se describen actividades relacionadas con el consumo.</p>	<p>Reconocer la importancia en expresarse en la lengua meta como forma de transmitir información.</p> <p>Aceptar la lengua meta como medio de comunicación en el aula.</p>	<p>Imágenes</p> <p>Textos</p> <p>Fichas</p> <p>Libro</p>	<p>Observación directa centrada en las destrezas comunicativas y actitudes.</p>

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas Fecha:15/02/2013			Grupo: 8ºC					
Profesor(-a): Vera Coelho			Clase nº: 1	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Consumistas, nosotros?	Tiempo estimado: 90 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ⁷ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
1	5m	Prep.	Describir brevemente imágenes utilizando vocabulario adquirido para comprender la diferencia entre hacer la compra e ir de compras.	Descripción de imágenes y comprensión de las diferencias entre ellas.	PROFESOR(-A): Dice a los alumnos que van a ver dos imágenes. Les pide que las describan. ALUMNOS: Miran las imágenes y las describen.	GG	CAIO	Imágenes

⁷ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	15m	Pres.	Extraer significados en conjunto de manera organizada, respetando la participación de todos los elementos del grupo.	Correspondencia entre imágenes, su descripción y leyendas.	<p>PROFESOR(-A): Explica al alumnado que se van a organizar en grupos y en conjunto van a trabajar las tarjetas que van a recibir sobre la temática “ir de compras” Distribuye las tarjetas.</p> <p>ALUMNOS: Se organizan en grupos según la tarjeta que les ha tocado. Analizan las tarjetas e interactúan para obtener las informaciones relevantes.</p>	G	CA IO	Tarjetas
3	15m	Pres.	Comprender un texto utilizando conocimientos previos para comprender las ideas principales.	Lectura de un texto. Identificación del vocabulario desconocido.	<p>PROFESOR(-A): Distribuye el texto. Pide a los alumnos que lean el texto en silencio e identifiquen el vocabulario cuyo significado desconocen. Explica el ejercicio.</p> <p>ALUMNOS: Leen el texto. Plantean dudas con respecto al vocabulario. Hacen el ejercicio y lo corrigen.</p>	GG I	CA CL IO	Ficha 1

4	15m	Conc. Prac.	Intuir la sintaxis del Futuro Imperfecto y lo utilizan con corrección de manera autónoma.	Comprensión de la sintaxis del Futuro Imperfecto.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Pide a los alumnos que a partir del texto identifiquen las nuevas formas verbales.</p> <p>Explica la formación del Futuro Imperfecto utilizando el ppt o lo registra en la pizarra.</p> <p>Presenta el ejercicio.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Registran la información para los cuadernos.</p> <p>Solucionan los ejercicios.</p>	GG I	CA CL EX IO	Ppt Ficha 2
5	15m	Prac	Participar de forma ordenada para resolver la actividad respetando los turnos de los compañeros.	Aplicación y práctica de las formas del Futuro Imperfecto.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Dice a los alumnos que van a jugar un juego de verbos.</p> <p>Explica y proyecta las reglas.</p> <p>Aclara dudas.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Participan en el juego.</p>	GG	CA IO	Tarjetas Pelota de papel
6	20m	Prac	Los alumnos interactúan en casa un texto sencillo que resume las informaciones intercambiadas con los compañeros.	Interacción con los compañeros para hablar de planes futuros.	<p>PROFESOR(-A):</p> <p>Informa los alumnos que los va a dejar elegir su pareja para el ejercicio siguiente.</p> <p>Explica el ejercicio.</p> <p>ALUMNOS:</p> <p>Forman parejas.</p> <p>Interactúan con los compañeros.</p>	Par.	IO CA EE	

7	5m	Los alumnos resumen lo que han hecho en clase, señalando los contenidos más importantes. Copiar los contenidos de la clase y los deberes.		PROFESOR(-A): Escribe y dicta los contenidos. ALUMNOS: Escriben los contenidos.	GG	CL CA	
Contenidos: “Ir de compras”, lectura de un texto: “De compras con el zodiaco”. Futuro imperfecto: formas regulares e irregulares. Expresar probabilidad.							

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas Fecha:19/02/2013			Grupo: 8ºC					
Profesor(-a): Vera Coelho			Clase nº: 2	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Consumistas, nosotros?	Tiempo estimado: 45 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ⁸ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
1	5m	Prep.	Los alumnos resumen lo que han hecho la última clase, de forma resumida, señalando los contenidos más importantes.		<p>PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que hagan un repaso de la última clase.</p> <p>ALUMNOS: Señalan los contenidos estudiados.</p>	GG	CA IO	

⁸ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MEC-D-Anaya, 2001. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	5m	Pres.	Los alumnos reconocen la formación de las formas verbales conjugadas con pronombres personales utilizando el texto trabajado.		<p>PROFESOR(-A): Remite los alumnos para el texto anteriormente trabajado y les pide que intenten dividir las formas verbales con pronombres.</p> <p>ALUMNOS: Separan los componentes de las formas verbales conjugadas con pronombres personales.</p>	GG	CA IO	Ficha1
3	25m	Conc. Prac.	Los alumnos comprenden y utilizan correctamente los pronombres personales de OD y OI a través de la explicación de la profesora.	Comprensión de los usos de las formas de OD y OI de los pronombres personales. Resolución de ejercicios.	<p>PROFESOR(-A): Explica la utilización de las formas de OD y OI de los pronombres personales. Pide a los alumnos que hagan los ejercicios de la página 77 del libro.</p> <p>ALUMNOS: Registran en los cuadernos las diferentes formas de los pronombres personales. Hacen los ejercicios y los corrigen en conjunto.</p>	I GG	CA CE	
4	5m		Los alumnos evalúan su proceso de aprendizaje según los ítems presentados en la ficha de auto evaluación.	Analice del proceso de aprendizaje.	<p>PROFESOR(-A): Distribuye una ficha de autoevaluación y pide a los alumnos que la contesten.</p> <p>ALUMNOS: Responden al cuestionario.</p>	I	CL EE	Cuestionario
5	5m		Los alumnos resumen lo que han hecho en clase, señalando los contenidos más importantes. Copian los contenidos de la clase en silencio rápidamente.		<p>PROFESOR(-A): Escribe y dicta los contenidos.</p> <p>ALUMNOS: Escriben los contenidos.</p>	GG	CL CA	

Contenidos: Pronombres personales de OD y OI.
Ejercicios.

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Escola Secundária Rodrigues de Freitas

Unidad Didáctica: ¿Qué hemos hecho hoy?

Grupo:10ºE/F

Nivel:A1

Profesor(-a) en prácticas: Vera Coelho

Objetivos generales	Contenidos					Recursos / Medios	Evaluación	
	Procedimentales	Lingüísticos			Culturales			Actitudinales
		Comunicativos/ Funcionales	Léxicos	Gramaticales				
<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -adquirir herramientas para realizar una tarea; -dominar la utilización del Pretérito Perfecto Compuesto; -utilizar los contenidos aprendidos para comunicarse. 	<p>Utilizar estrategias para obtener información específica de textos escritos y orales.</p> <p>Valerse de contenidos vistos en clase para aplicarlos en situaciones comunicativas.</p>	<p>Comprender textos escritos.</p> <p>Escribir textos utilizando el Pretérito Perfecto Compuesto.</p> <p>Producir pequeños textos informales.</p> <p>Ordenar un texto.</p>	<p>Expresiones que acompañan al Pretérito Perfecto.</p> <p>Saludos y despedidas en los mensajes informales.</p>	<p>Pretérito Perfecto Compuesto: morfologías y uso.</p> <p>Participio Pasado: formas regulares e irregulares.</p>	<p>Identificar la escritura de textos informales como forma de comunicación universal.</p> <p>Grupo de música Los Planetas.</p>	<p>Reconocer la importancia en expresarse en la lengua meta como forma de transmitir información.</p> <p>Aceptar la lengua meta como medio de comunicación en el aula.</p>	<p>Canción</p> <p>Textos</p> <p>Fichas</p> <p>Ppt</p>	<p>Observación directa centrada en las destrezas comunicativas y actitudes.</p>

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas Fecha:09/04/2013				Grupo:10ªE/F				
Profesor(-a): Vera Coelho		Clase nº: 1		Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Qué hemos hecho hoy?	Tiempo estimado: 90 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGR UPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ⁹ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
1	5min	Prep.	Identificar el tema de la UD a través de imágenes.	Descripción de imágenes.	PROFESOR(-A): Enseña algunas imágenes relacionadas con el tema de la UD. ALUMNOS: Miran las imágenes y las describen.	GG	IO	Ppt

⁹ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MEC-D-Anaya, 2001. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	20m	Pres.	Escuchar una canción para descubrir el tema de la UD y tomar contacto con las formas del Pretérito Perfecto Compuesto.	Audición de una música para descubrir el tema de la UD y relleno de huecos.	<p>PROFESOR(-A): Dice a los alumnos que van a escuchar una canción relacionada con el tema de la UD y distribuye una ficha (que se compone de cuatro partes distintas) para rellenar los huecos. Les pide que completen su parte y que la compartan con los compañeros.</p> <p>ALUMNOS: Escuchan la canción, rellenan los huecos y comparten la información.</p>	GG	CA IO	Canción Ficha 1a, b, c y d.
3	20m	Conc.	Establecer las reglas para la formación de las formas regulares del Pretérito Perfecto Compuesto.	Comprensión de la sintaxis del Pretérito Perfecto Compuesto.	<p>PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que intenten formular la regla de construcción del Pretérito Perfecto Compuesto. Les enseña un ppt con las formas regulares del Pretérito Perfecto Compuesto.</p> <p>ALUMNOS: Formulan la regla. Registran las formas regulares del Pretérito Perfecto Compuesto en los cuadernos.</p>	GG	CA EE	Ppt

4	10m	Pract.	Completar frases con las formas regulares correctas del Pretérito Perfecto Compuesto.	Aplicación y práctica de las formas regulares del Pretérito Perfecto Compuesto.	<p>PROFESOR(-A): Distribuye una ficha con frases para completar con el Pretérito Perfecto Compuesto.</p> <p>ALUMNOS: Completan la ficha. Corrigen los ejercicios.</p>	I	CL EE	Ficha 2
5	15m	Pract.	Obtener significados a través de un texto relacionado con el tema de la UD.	Lectura de un texto. Identificación del vocabulario desconocido.	<p>PROFESOR(-A): Distribuye un texto y pide a los alumnos que lo lean y subrayen el vocabulario desconocido y las formas del Pretérito Perfecto Compuesto. Pide a algunos alumnos que lean el texto en voz alta. Les pide que resuelvan los ejercicios.</p> <p>ALUMNOS: Leen el texto y subrayan el vocabulario. Leen el texto en voz alta. Resuelven los ejercicios. Corrigen los ejercicios.</p>	GG I	CL IO	Ficha 3

6	10m	Pract.	Aplicar correctamente las formas del Pretérito Perfecto Compuesto a través de un juego	Aplicación de las formas regulares del Pretérito Perfecto Compuesto.	PROFESOR(-A): Explica que van a jugar un juego para aplicar el Pretérito Perfecto Compuesto. ALUMNOS: Interactúan con los compañeros para preguntar/responder con las formas correctas del Pretérito Perfecto Compuesto.			
7	5m		Los alumnos resumen lo que han hecho en clase, señalando los contenidos más importantes. Copian los contenidos de la clase y los deberes.		PROFESOR(-A): Escribe y dicta los contenidos. ALUMNOS: Escriben los contenidos.	GG	CL CA IO	
Contenidos: Pretérito Perfecto Compuesto: formas regulares. Ejercicios. Lectura de una página de un diario.								

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas Fecha:10/04/2013				Grupo: 10ºE/F				
Profesor(-a): Vera Coelho		Clase nº: 2		Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Qué hemos hecho hoy?	Tiempo estimado: 45 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ¹⁰ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MATERIALES
1	5m	Prep.	Recordar los contenidos de la clase anterior explicando los contenidos gramaticales.	Repaso de la clase anterior.	PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que recuerden la clase anterior. ALUMNOS: Recuerdan los contenidos trabajados.	GG	CA IO	
2	5m	Pres.	Observar imágenes relacionadas con el tema de la UD e identificar algunos participios irregulares.	Descripción de imágenes.	PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que describan las imágenes. ALUMNOS: Describen las imágenes e identifican los participios.	GG	IO	Ppt

¹⁰ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

3	10m	Conc.	Establecer las reglas para la formación de las formas irregulares del Pretérito Perfecto Compuesto.	Comprensión de la sintaxis del Pretérito Perfecto Compuesto.	<p>PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que reformulen la regla de construcción del Pretérito Perfecto Compuesto. Les enseña un ppt con las formas irregulares del Pretérito Perfecto Compuesto.</p> <p>ALUMNOS: Reformulan la regla. Registran las formas irregulares del pretérito Perfecto Compuesto en los cuadernos.</p>	GG	CA EE	Ppt
4	20m	Pract.	Completar frases/texto con las formas regulares e irregulares correctas del Pretérito Perfecto Compuesto.	Aplicación y práctica de las formas regulares del Pretérito Perfecto Compuesto.	<p>PROFESOR(-A): Distribuye una ficha con frases/texto para completar con el Pretérito Perfecto Compuesto.</p> <p>ALUMNOS: Completan la ficha. Corrigen los ejercicios.</p>	I	CL EE	Ficha 4
5	5m		Aprender a aprender.		<p>PROFESOR(-A): Enseña cómo funciona un enlace web donde los alumnos pueden buscar la forma correcta del Pretérito Perfecto Compuesto.</p> <p>ALUMNOS: Copian el enlace.</p>	GG		Internet

6	5m		Los alumnos resumen lo que han hecho en clase, señalando los contenidos más importantes. Copiar los contenidos de la clase y los deberes.		PROFESOR(-A): Escribe y dicta los contenidos. ALUMNOS: Escriben los contenidos.	GG	CL CA IO	
Contenidos: Pretérito Perfecto Compuesto: formas irregulares. Ejercicios.								

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Escola Secundária Rodrigues de Freitas Fecha:16/04/2013							Grupo: 10ºE/F	
Profesor(-a): Vera Coelho			Clase nº: 3	Nombre de la Unidad didáctica en la que se inserta: ¿Qué hemos hecho hoy?	Tiempo estimado: 90 minutos			
PASO Nº	Tº APROX	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS / TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUPAMIENTO	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA ¹¹ (Destrezas lingüísticas)	RECURSOS MEDIOS MATERIALES
1	5m	Prep.	Recordar los contenidos de la clase anterior explicando los contenidos gramaticales.	Repaso de las clases anteriores.	PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que recuerden lo que han estudiado en las clases anteriores. ALUMNOS: Recuerdan los contenidos trabajados.	GG	CA IO	

¹¹ Consultar el MCER: Capítulo 4, sección 4.4. *Actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44).

CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya, 2001. Edición digital a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>

2	5m	Pres.	Identificar cuales las actividades que han o no realizado durante el día a través de imágenes.	Observación y descripción de imágenes	<p>PROFESOR(-A): Pide a los alumnos que observen el ppt, identifiquen a que se refieren las imágenes y que digan si ya han realizado las actividades o todavía no.</p> <p>ALUMNOS: Miran las imágenes y utilizan la estructura.</p>	GG	IO	Ppt
3	20m	Pres. Prac.	Identificar las expresiones de tiempo que acompañan al Pretérito Perfecto Compuesto y utilizarlas correctamente.	Registro de las expresiones de tiempo en los cuadernos. Interacción utilizando algunas de estas expresiones.	<p>PROFESOR(-A): Intenta llevar a los alumnos a identificar algunas expresiones de tiempo y los usos del Pretérito Perfecto Compuesto y presenta el ppt. Les da una página de una agenda y les pide que identifiquen las actividades que el personaje y ellos han realizado ya o todavía no.</p> <p>ALUMNOS: Registran las formas en los cuadernos. Comprenden los usos del Pretérito Perfecto Compuesto. Hacen el ejercicio.</p>	GG	CL IO	Ppt Ficha 5

4	20 min	Prac.	Ordenar un dialogo sencillo de forma eficaz.	Audición de un dialogo. Organización de frases.	<p>PROFESOR(-A): Les distribuye una ficha y les pide que ordenen las frases de un diálogo. Dice a los alumnos que van a escuchar el dialogo para comprobar sus respuestas</p> <p>ALUMNOS: Ordenan el dialogo. Escuchan la audición y corrigen el ejercicio.</p>	GG	CA IO	Audición Ficha 5
5	10m	Pres.	Distinguir saludos de despedidas en mensajes informales.	Registro de fórmulas de saludo / despedida en textos informales.	<p>PROFESOR(-A): Presenta el ppt y pide a los alumnos que identifiquen las fórmulas de saludo y despedida.</p> <p>ALUMNOS: Identifican las distintas partes de un mensaje informal. Registran las fórmulas en los cuadernos.</p>	GG	CL CE	Ppt
6	20m	Prac.	En parejas, escribir textos informales sencillos utilizando los contenidos trabajado a lo largo de la UD.	Escritura de un texto informal, la página de un diario.	<p>PROFESOR(-A): Dice a los alumnos que se van a agrupar en parejas con los compañeros para escribir una página de un diario contando cómo ha sido su vida este año. Pide a algunos grupos que lean su texto.</p> <p>ALUMNOS: Se juntan en parejas y escriben los textos. Leen sus textos en voz alta.</p>	Par	IO EE CL	



7	5m		Los alumnos evalúan su proceso de aprendizaje según los ítems presentados en la ficha de auto evaluación.	Analice del proceso de aprendizaje.	PROFESOR(-A): Distribuye una ficha de autoevaluación y pide a los alumnos que la contesten. ALUMNOS: Responden al cuestionario.	I	CL EE	Cuestionario
8	5m		Los alumnos resumen lo que han hecho en clase, señalando los contenidos más importantes. Copian los contenidos de la clase en silencio rápidamente.		PROFESOR(-A): Escribe y dicta los contenidos. ALUMNOS: Escriben los contenidos.	GG	CL CA	
Contenidos: Expresiones de tiempo utilizadas con el Pretérito Perfecto Compuesto. Producción de un texto informal: página de un diario.								

Nombre _____ **Apellido** _____ **Número** _____

1. Al final de la unidad:

	Muy bien	Bien	No muy bien
sé el nombre de los alimentos			
pregunto y respondo sobre gustos			
reconozco los hábitos alimentarios de los españoles			
quedo con una persona			
utilizo correctamente el verbo Encantar en presente de indicativo			

2. Evalúa estos tipos de ejercicios según tus preferencias.

Tipos de ejercicios			
Leer			
Completar tablas			
Ejercicios V/F			
Rellenar huecos			
Interactuar con los compañeros			
Escribir (diálogos)			
Juegos de roles			




3. Propón otra(s) tipología(s) de ejercicios que te guste(n) hacer.

Nombre _____ **Apellido** _____ **Número** _____

1. Al final de la unidad:

	Muy bien	Bien	No muy bien
sé el nombre de las prendas de ropa y tiendas			
expreso probabilidad y hipótesis			
empleo correctamente las formas de Futuro Imperfecto			
comprendo la utilización de los pronombres personales de OD y OI			
produzco pequeños textos sobre mi compañero			

2. Evalúa estos tipos de ejercicios según tus preferencias.

Tipos de ejercicios			
Describir imágenes			
Leer			
Actividades lúdicas			
Rellenar huecos			
Interactuar con los compañeros			
Escribir textos			




3. Propón otra(s) tipología(s) de ejercicios que te guste(n) hacer.

Nombre _____ **Apellido** _____ **Número** _____

1. Al final de la unidad:

	Muy bien	Bien	No muy bien
identifico las formas regulares e irregulares del Pretérito Perfecto Compuesto			
empleo correctamente el Pretérito Perfecto Compuesto			
extraigo significados de textos			
identifico marcadores temporales del Pretérito Perfecto Compuesto			

2. Evalúa estos tipos de ejercicios según tus preferencias.

Tipos de ejercicios			
Escuchar canciones			
Leer			
Rellenar huecos			
Interactuar con los compañeros			
Escribir textos			

3. Propón otra(s) tipología(s) de ejercicios que te guste(n) hacer.

Portefólio

Europeu de Línguas

Vera Coelho

Índice

Introdução	pág. 2
Análise e reflexão dos descritores	pág. 3
Heteroavaliação e autoavaliação	pág. 12
Conclusão	pág. 14

I. Introdução

A escola onde realizo as minhas práticas situa-se no centro do Porto e recebe alunos desde o 5º ano ao 12º. Trata-se de uma das escolas de referência do grande Porto para alunos com necessidades educativas especiais ao nível da visão, alunos esses que estão inseridos nas várias turmas com outros alunos e com quem partilham integralmente o espaço e os conteúdos programáticos.

O grupo de estágio é composto por três elementos: Anabela Ferreira, Diana Marques e eu, sob a supervisão da Dra. Marta Ceriz. Apesar de frequentarmos o mesmo curso na mesma faculdade, nunca havíamos trabalhado juntas, o que, ao início, nos deixou um pouco apreensivas pois não sabíamos o que esperar. Após quase dois terços do ano letivo decorrido, creio que criamos uma boa relação de trabalho, mais ainda porque partilhamos turmas entre nós, permitindo-nos partilhar experiências e expectativas.

Inicialmente, as turmas que me foram atribuídas foram o 8ªB e o 10ªE/F, no entanto, e porque o tema do relatório de estágio da colega Anabela Ferreira era o trabalho com alunos cegos, trocamos de turmas, pelo que acabei por ficar com o 8ºC e o 10ªE/F.

O 8ºC é composto por 23 alunos, uma das quais é uma aluna de baixa visão. São alunos do nível A2 que demonstram algumas dificuldades em termos gerais mas são principalmente alunos algo imaturos e que se distraem facilmente, obrigando-nos a adotar estratégias que lhes permitam manter-se atentos o maior período de tempo possível.

O grupo do 10ªE/F é composto por 21 alunos pertencentes a duas turmas (E e F) do nível A1 e, à semelhança do que acontece com o 8ºC, também aqui temos um aluno com baixa visão. Devido à faixa etária destes alunos, este é um grupo com quem é mais fácil trabalhar e com os quais podemos mais facilmente experimentar diferentes tipos de atividades e agrupamentos.

Quer num caso, quer noutro, devido à presença de alunos com necessidades especiais, também a forma como planificamos e o tipo de material que escolhemos tem de ajustar-se às suas necessidades. Este ajustamento vai desde a formatação das fichas dadas à forma como são registados os sumários.

Dei cinco unidades didáticas: ¿Quién soy yo? (16/11/2012, 21/11/2012 e 23/11/2012), Las costumbres navideñas (11/12/2012), Nutrición y salud (08/01/2013 e 09/01/2013) e ¿Consumistas, nosotros? (15/02/2013 e 19/02/2013) e ¿Qué hemos hecho hoy? (09/04 a 16/04), num total de 11 aulas dadas.

Quanto às aulas assistidas da orientadora, assisti a 24 aulas: 17/10/2012, 30/10/2012, 06/11/2012, 07/11/2012, 09/11/2012, 13/11/2012, 27/11/2012, 28/11/2012, 04/12/2012, 05/12/2012 (3 aulas), 11/12/2012, 25/01/2013, 29/01/2013, 30/01/2013 (2 aulas), 05/02/2013, 06/02/2013, 19/02/2013, 05/03/2013, 06/03/2013, 12/03/2013 e 24/04/2013.

Relativamente às aulas das colegas, assisti a um total de 13 aulas: 13/11/2012, 20/11/2012, 21/11/2012 (2 aulas), 08/01/2013, 09/01/2013, 11/01/2013, 19/02/2013 (2 aulas), 20/02/2013, 09/04/2013, 16/04/2013 e 19/04/2013.

II. Análise e reflexão dos descritores

Contexto » C. El papel del profesor de idiomas » 5. Puedo evaluar mi modo de enseñar de manera crítica basándome en la experiencia, la información que me dan los estudiantes y los resultados de aprendizaje y, de este modo, adaptarlo adecuadamente.

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

Ensinar é um processo de aprendizagem constante e o feedback para essa aprendizagem advém da reflexão que o professor faz das aulas que dá, do progresso e observações dos alunos.

Quando planificamos fazemos previsões sobre o tipo de dificuldades que os alunos poderão ter no momento de executar as tarefas proposta, sobre o tempo que demorarão a executá-las e até sobre os resultados obtidos. Alguns destes indicadores são imediatos, outros são visíveis num momento de avaliação sumativa para os alunos.

Perante aqueles que são de imediato visíveis, o professor pode decidir abandonar a planificação e reformular a forma como apresenta os conteúdos de maneira a que os alunos consigam adquiri-los no final. Os que apenas se revelam num momento de avaliação sumativa, terão que ser repensados para as planificações seguintes, de maneira a garantir que a aquisição se processe com sucesso.

Numa primeira fase, a previsão que me resultou mais difícil de fazer foi em relação ao tempo que os alunos iriam demorar a realizar as tarefas. A minha expectativa era de que os alunos seriam bem mais rápidos a realizar as tarefas do que o que realmente foram. Na primeira unidade didática atribui essa demora ao facto de o grupo do 8º ano se distrair com facilidade e por isso perder tempo desnecessariamente, no entanto, com a experiência da segunda planificação, apercebi-me que a planificação executada era ambiciosa demais e que, apesar de se tratar de um grupo de 10º ano, mesmo com distrações, as tarefas planificadas ultrapassavam largamente o tempo disponível.

Numa segunda fase, avalei mal a facilidade com que os alunos do 8º ano apreenderiam a formação do Futuro e no final da primeira aula, ao aperceber-me da dificuldade que eles demonstravam em entender o processo de formação, decidi reformular a planificação, retroceder em termos de atividades planificadas e investir mais tempo na explicação e prática daquele tempo verbal para garantir que a compreensão desse item fosse bem sucedida.

Nesse sentido, considero que mantenho uma postura crítica com relação ao meu próprio processo de aprendizagem e que consigo avaliar criticamente as decisões tomadas de forma a melhor as decisões que tomarei de futuro com relação às planificações que poderei realizar.

Contexto » D. Recursos y limitaciones institucionales » 1. Sé estimar cómo usar los recursos disponibles en la escuela (retroproyector, ordenadores, biblioteca, etc.).

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

O agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas coloca à disposição de professores e alunos salas com projetores, computador com acesso à internet e, nalguns casos, com quadros interativos. Estes meios permitem-nos preparar aulas com recurso a vídeos, audições, imagens e a páginas de internet e assim podermos variar os materiais que podemos fornecer aos alunos.

Apesar destas vantagens, tornou-se claro, a partir da terceira unidade didática, que como qualquer equipamento esses meios podem falhar e apesar de planificarmos atividades mais interativas não devemos estar totalmente dependentes delas e planificar atividades ou estratégias alternativas caso a planificação inicial não seja passível de ser posta em prática.

Com recurso à projeção é mais fácil fazer chegar a todos os alunos de forma mais equilibrada o que se pretende mostrar. Nas situações em que essa possibilidade não existe, o professor tem que adaptar as atividades com recurso a outros materiais ou planificar atividades alternativas.

Neste caso específico temos ainda que considerar as necessidades especiais de alguns alunos. As atividades propostas devem ter em atenção as limitações que estes alunos tem e mesmo adaptando os materiais de acordo com as especificações para esse grupo de alunos, há determinadas atividades mais difíceis de executar porque implicam maior esforço por parte desses alunos e consequentemente um menor grau de sucesso.

Quando se projetam imagens, por exemplo, alguns alunos tem que se socorrer do computador na sala de aula para poder acompanhar a projeção e trabalhar em conjunto com um colega de forma a acompanhar o ritmo da aula.

Através da observação de aulas da orientadora e das colegas de estágio aprendi que o recurso a PowerPoint na hora de apresentar conteúdos gramaticais ou correção a exercícios seria a melhor forma, e a mais rápida também, de apresentar essa informação, pelo que, embora inicialmente não me tenha socorrido dessa estratégia, pela observação de aulas passei a adotá-la também nas minhas aulas. Obriga a uma maior preparação prévia, mas é a forma mais fácil e eficaz de apresentar informações.

Simultaneamente, imprime maior ritmo à aula porque os alunos não precisam de esperar que o professor termine de registar informação no quadro para copiar bem como anula a possibilidade de os alunos se distraírem enquanto aguardam.

Parece-me, até ao momento, dos recursos que a escola nos fornece, aquele que pode ser mais explorado. Até ao momento utilizei este recurso para a apresentação de novos conteúdos, no entanto ainda poderei explorá-lo mais utilizando também para correção de exercícios mais controlados. Desta forma, à semelhança do que referi anteriormente, os alunos mantêm-se ocupados, não se distraem com tanta facilidade e o professor fica mais livre para monitorizar os alunos e acudir a solicitações ou esclarecimentos.

Creio que até agora ainda não explorei plenamente estes recursos disponíveis, contudo, dadas as circunstâncias em que os estágios são atualmente realizados, o fator tempo não permite uma utilização mais abrangente destes meios.

Metodología » G. Cultura » 1. Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

As planificações que os professores fazem tem por base as diretrizes recebidas do ministério e normalmente essas diretrizes aparecem refletidas nos manuais. Dessa forma, os professores podem socorrer-se dos manuais para planificar as suas aulas, o que é até certo ponto expectável, uma vez que aos alunos é-lhes pedido que comprem o manual adotado na escola.

Contudo, muitas vezes não só as atividades apresentadas como os temas propostos são interessantes para os alunos ou até para o próprio professor, o que justifica que os professores possam complementar o manual com materiais elaborados por si ou aproveitados de outros colegas, recursos online ou outros manuais.

O ano de estágio prevê esta necessidade de complementarização ao mesmo tempo que promove a criação de materiais próprios, incluindo-a nos aspetos avaliados nas aulas assistidas.

A primeira UD que planifiquei partia do pressuposto de que se os alunos eram obrigados a adquirir um manual, o professor deveria aproveitá-lo ao máximo e evitar a utilização de muitos materiais extra. Essa premissa implicava duas desvantagens para mim: uma enquanto estagiário e uma enquanto professora. Em relação à primeira, esta desvantagem está relacionada com o aspeto inicialmente abordado da avaliação que se faz também do estagiário enquanto construtor de materiais adequados às necessidades dos seus alunos; relativamente à segunda, esta desvantagem afeta o papel de professor enquanto motivador do processo de ensino/aprendizagem, isto é, aceitando que os manuais nem sempre cobrem assuntos do interesse dos alunos ou quando o fazem nem sempre o fazem da melhor perspetiva, cabe ao professor introduzir materiais que motivem, interessem e apelem aos alunos.

Apesar de na segunda UD ter planificado sem o recurso ao manual, em primeiro lugar porque o manual adotado para o 10º ano *Español lengua viva 1* não inclui nenhuma unidade temática relativa ao Natal e às tradições natalícias, e depois porque o que eu me propus a fazer era dar a conhecer as diferentes tradições de vários países hispano americanos bem como os espanhóis, esse material apenas cobria o aspeto da cultura meta e não fazia a ponte com a cultura dos próprios alunos. Nesse sentido posso afirmar que nesta primeira fase da minha própria aprendizagem a minha capacidade de utilizar materiais originais e avaliar o impacto que teriam nos alunos ficou aquém do desejado.

Metodología » G. Cultura » 1. Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

As UD planificadas nesta segunda fase partiam já dos conhecimentos adquiridos em UD anteriores. Se por um lado, a quantidade de aulas dadas não punha em causa o papel que o manual tem para os alunos e para os próprios pais, por outro, a necessidade de tornar essas aulas mais apelativas levou-me a que planificasse com mais cuidado as atividades propostas e que procurasse materiais que servissem os meus objetivos e que ao mesmo tempo fossem motivadores e interessantes para os alunos bem como estratégias que lhes permitissem entender as especificidades da sua cultura e da cultura meta.

No que ao tipo de atividades apresentadas e variedade e interesse dos materiais diz respeito, penso ter conseguido atingir o meu objetivo ao formular estas UD. Tenho tentado procurar diferentes tipos de materiais que se ajustem aos interesses dos alunos, que os motivem para uma aprendizagem significativa da língua e que sejam divertidos pois esse fator, em particular, vai promover nos alunos mais interesse na língua meta.

Quanto à capacidade de desenvolver um maior grau de entendimento das diferenças culturais entre a sua própria língua e a língua meta, parece-me que ainda há muito a fazer e esse será, neste aspeto, o meu ponto mais fraco. Tentei planificar atividades que demonstrassem essas especificidades, no entanto, por necessidade de avançar com a planificação de forma a conseguir cumpri-la, essas atividades não foram ainda devidamente exploradas.

Programación del curso » A. Identificación de los objetivos de aprendizaje » 2. Soy capaz de programar objetivos de aprendizaje específicos para cada unidad didáctica y para una secuencia de unidades de enseñanza o ciclo.

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

Planificar uma aula ou uma UD implica ter em consideração muitos aspetos que vão desde os conhecimentos prévios dos alunos, das suas necessidades, à gestão do programa, do tempo, do espaço e até aos materiais. Planificar, é por isso, um processo muito exigente e trabalhoso de constante evolução.

Numa fase inicial, os conhecimentos aplicados à planificação dos objetivos para a UD e cada uma das aulas individualmente não espelhavam as indicações do Plan Curricular. Apesar do cuidado com a planificação desses objetivos, estes não apresentavam a especificidade necessária.

Após a análise efetuada durante o seminário de Espanhol e o comentário da supervisora, tentei aplicar esses conhecimentos de forma a tornar a planificação dos objetivos específicos mais estruturada, completa e correta.

Creio que na última UD planificada esse desenvolvimento se tornou mais evidente e que pode ser considerada uma aproximação aceitável daquilo que é esperado. Acredito ainda que não estará perfeita, no entanto, como indiquei anteriormente trata-se de um trabalho em constante evolução e como tal espero melhorá-lo na expectativa de atingir um cada vez maior grau de correta execução, mas mais ainda, no sentido de aproximar os objetivos planificados às capacidades/habilidades que os alunos serão efetivamente capazes de desenvolver no decurso das minhas aulas.

Programación del curso » B. Contenidos de las lecciones » 1. Soy capaz de estructurar una programación de una unidad didáctica y/o una secuencia de unidades de enseñanza con contenidos y actividades variados y organizados con coherencia.

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

Pretende-se que as aulas ou UD planificadas revelem um fio condutor que permita a quem as observa e aos alunos perceberem o objetivo da orientação escolhida pelo professor. Simultaneamente, importa que esse fio condutor seja observável ao longo de todas as atividades planificadas mesmo que essas atividades pretendam trabalhar aspetos programáticos diferentes ou tipologias de agrupamento distintas.

Nas primeiras UD planificadas penso que esse fio condutor era apenas visível ao nível do plano de aula e que faltava ainda concretizá-lo ao nível da planificação da UD, na execução desses planos em aula e também ao nível da variedade de destrezas planificadas ou do tipo de agrupamentos.

Nesta segunda fase, creio ter mantido a coerência com relação ao plano de aula, a meu ver melhorei na ligação entre as atividades e a forma como estas são introduzidas, bem como na variedade de destrezas trabalhadas e tipos de agrupamento.

Mediante as observações feitas pela orientadora, numa primeira fase, e pela supervisora, posteriormente, tentei executar a preparação de cada uma das aulas com mais atenção ao pormenor no sentido de conferir-lhe um aspeto coeso e coerente. Esforcei-me ainda por promover junto dos alunos oportunidades para trabalharem cada uma das cinco destrezas sugeridas pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) de forma a garantir um trabalho dos alunos mais completo e ainda uma maior variedade do tipo de agrupamentos propostos.

Fica, contudo, por melhorar a minha capacidade de planificar uma UD coerente entre as diferentes aulas que a compõe, assim como melhorar o encadeamento de cada uma das atividades propostas para as aulas. Espero que essa capacidade se revele na última UD a planificar e será uma das minhas preocupações no momento em que estiver a executar a planificação. Com essa UD espero conseguir um melhor nível de programação/execução da planificação, mantendo os aspeto desenvolvidos positivamente até ao momento e melhorando aqueles que ainda não consegui dominar.

Programación del curso » B. Contenidos de las lecciones » 1. Soy capaz de estructurar una programación de una unidad didáctica y/o una secuencia de unidades de enseñanza con contenidos y actividades variados y organizados con coherencia.

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

A última UD planificada revela a preocupação por mim demonstrada na análise anterior deste descritor. Em termos gerais, creio que esta UD está planificada de forma mais coerente, coerência essa que se deve em grande parte à delimitação dos conteúdos trabalhados. Tentei concentrar os conteúdos linguísticos para que todos os itens trabalhados concorressem para o mesmo fim. Esta preocupação resultou numa planificação mais coesa do que as anteriores e por isso melhor conseguida em termos de execução.

Importa referir que esta UD foi a última planificada, o que significa uma melhoria nesta capacidade. Contudo, precisamente por se tratar da última UD durante este ano letivo, fica a dúvida se conseguiria manter este desenvolvimento em planificações futuras.

O que aprendi leva-me a crer que sim: será importante para que isso aconteça que tenha em consideração a necessidade de concentrar os conteúdos linguísticos, que me vão permitir criar uma ideia de circularidade ao longo de uma UD que venha a planificar e, a partir daí, recorrer a atividades diferentes, variar ainda mais os tipos de agrupamentos e trabalhar com maior grau de profundidade as destrezas linguísticas propostas no QECR.

Desta forma, espero que a planificação de futuras unidades ganhe maior consistência e que com a experiência este trabalho beneficie de um menor grau de trabalho e um maior grau de naturalidade, que é o objetivo que pretendo atingir.

Impartir una clase » A. Uso de la programación de una unidad didáctica » 2. Soy capaz de ser flexible a la hora de trabajar con la programación y de responder a los intereses de los alumnos a medida que la clase avanza.

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

Pensar uma planificação obriga a levar em conta vários aspetos como o nível de ensino dos nossos alunos, o grupo em particular a que se destina, as necessidades desses alunos, os objetivos que queremos cumprir, as atividades comunicativas necessárias para cumpri-los, o tipo de agrupamento, os meios à disposição nas salas de aulas ou nas escolas e o tempo disponível para executar todas as atividades que nos propomos executar.

Esporadicamente, haverá algumas dessas premissas que poderão originar um ajuste dessa planificação e obrigar o professor a reformular a planificação ou repensar o plano de aula. Esse ajuste poderá ser anterior à própria aula, quando por exemplo sabemos que determinado meio multimédia não vai estar disponível ou funcional; pode ser posterior à aula, no sentido em que o professor percebe que determinada atividade ou agrupamento que iria utilizar ao longo dessa unidade não vai funcionar como esperava porque tem menos alunos ou porque o comportamento esperado desses agrupamentos não se verifica; e pode ainda ocorrer durante a aula que está a apresentar naquele momento, ao verificar que determinada atividade não está a resultar como previra ou até porque surgiu, quer espontaneamente, quer na execução dos exercícios propostos, dúvidas ou dificuldades por parte dos alunos que obrigam o professor a sentir necessidade de repensar a planificação.

No meu percurso individual ao longo deste ano letivo já me vi na necessidade de fazer estas reavaliações: já me vi confrontada com a necessidade de reformular, por exemplo, a forma de apresentação de materiais por falta de recursos multimédia antes de começar uma aula, já utilizei conhecimentos de unidades prévias para planificar outras unidades, por exemplo com relação ao tipo agrupamento e gestão desses agrupamentos, mas já me vi confrontada com a necessidade de adaptar a minha planificação durante o decorrer de uma aula de forma a garantir que aquisição de um conteúdo gramatical era efetuada com sucesso.

Relativamente a este último ponto, retiro duas experiências que me permitem considerar que sou flexível no momento de trabalhar com a planificação e adapto-a às necessidades dos alunos. A primeira experiência ocorreu durante a execução da primeira aula da quarta UD planificada, em que tinha partido do pressuposto que a aprendizagem do *Futuro Imperfecto* seria fácil para um grupo de alunos do 8º ano, o que não se veio a verificar. Nessa altura senti necessidade de alterar a planificação que tinha para a aula seguinte de forma a fazer uma revisão mais aprofundada desse tempo verbal, de maneira a garantir que as dificuldades demonstradas na aula anterior fossem colmatadas. A segunda ocorreu durante a última UD, relativamente também à compreensão de um conteúdo gramatical, o *Pretérito Perfecto Compuesto*, sendo que neste último caso, senti necessidade de parar os exercícios programados para rever com um grupo do 10º ano as regras de formação deste tempo verbal.

Creio que essa flexibilidade foi essencial para que a compreensão por parte dos alunos fosse maior e, conseqüentemente, os resultados obtidos por eles ao final dessas unidades, mais bem-sucedidos.

Impartir una clase » D. Dinámicas y gestión de la clase » 2. Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o toda la clase.

12.12.2012	01.03.2013	30.04.2013
------------	------------	------------

Nem sempre é fácil criar, gerir ou rentabilizar as oportunidades para variar os tipos de agrupamento numa turma, principalmente nas situações em que o nosso conhecimento de como um determinado grupo funciona é maior, ou seja, quanto maior for o nosso conhecimento de uma turma/grupo de alunos, maior é também a dificuldade em criar condições de planificar atividades motivadoras que permitam variar o tipos de agrupamento. Tudo isto porque nos tornamos conscientes de que há alunos que não trabalham bem com outros colegas ou que preferem o trabalho individual e criam alguma resistência aos tipos de agrupamento propostos.

Ao mesmo tempo, pode motivar-nos para desenvolver alternativas que potenciem essas associações sem que os alunos se sintam deslocados. Se por um lado podemos observá-los para perceber com que colegas se agrupam naturalmente, por outro, podemos criar condições que levem à criação aleatória de grupos. O importante é fomentar todo o tipo de agrupamentos.

Ao longo desta experiência com grupos do 8ºano e 10º, percebi que uma boa forma de fomentar essas associações é desenvolver pré-atividades que funcionem como base para que os alunos se agrupem de acordo com as necessidades e as atividades programadas. Se desenharmos, por exemplo, uma pré-atividade partindo da distribuição de imagens agrupadas por áreas, os alunos irão, sem os constrangimentos de terem que escolher companheiros ou sem correrem o risco de rejeição por parte de um qualquer grupo, formar grupos com colegas com quem normalmente não trabalhariam. Claro está que em turmas em que existem conflitos entre colegas há sempre o risco de um agrupamento não funcionar bem, mas se ao final da atividade proposta esses elementos voltarem aos respetivos lugares, o impacto será mais reduzido. Esta é também uma boa técnica para evitar que aqueles que ao agruparem-se com outros mantenham conversas paralelas após as tarefas terminarem.

O trabalho com estes dois grupos de alunos permitiu-me perceber que quer no caso de alunos que fazem parte de uma turma só, quer no caso de alunos que compõem duas turmas distintas, estes mesmos princípios são válidos, pois em qualquer um dos casos encontrei alunos que não apreciam o trabalho com outros e que não gostam de trabalhar com determinados elementos da mesma turma com que já não tem uma boa relação fora da sala de aula, como alunos que apesar de pertencerem a turmas diferentes trabalham bem em qualquer tipo de agrupamento, desde que ao final das atividades esses agrupamentos de dissolvam.

III. Heteroavaliação e autoavaliação

Na última sessão de comentários realizada no passado dia 28/02/2013 as colegas de estágio, nomeadamente a colega Anabela Ferreira referiu que teria trabalhado de forma diferente algumas atividades apresentadas: referiu que o texto escolhido era longo e tinha um vocabulário muito exigente para o nível dos alunos e que teria optado por trabalhar as formas regulares e irregulares do futuro em alturas diferentes, ou pelo menos, introduzido cada uma dessas formas em separado e depois de alguns exercícios que permitissem solidificar esses conhecimentos.

Indicou ainda que as atividades tinham sido bem explicadas/introduzidas e que isso promoveu o correto desempenho por parte dos alunos. A colega achou a segunda aula assistida deste bloco a mais proveitosa porque eu tinha reformulado a planificação e recomecei a aula a partir da explicação da formação do futuro e que dessa forma tinha conseguido que os alunos atingissem o objetivo proposto. Globalmente, a colega comentou que este bloco de aulas tinha sido melhor do que o anterior e que a isso deveu o facto de eu não aparentar estar tão nervosa.

A orientadora Marta Ceriz comentou como aspetos negativos que não tinha levado os alunos a deduzirem o tema da UD, que deveria estar mais atenta a algumas das posturas dos alunos menos corretas de forma a garantir que as mesmas não ocorressem, que o texto selecionado era grande e que a maioria do vocabulário não foi trabalhado, que deveria ter solicitado aos alunos que copiassem para os cadernos a formação do tempo verbal já que dessa forma teriam retido alguma informação, listou os erros mais frequentes e assinalou as minhas dificuldades linguísticas.

Comentou também que se notou que é visível a boa relação que tenho com a turma, que a decisão de separar os grupos após terem concluído as atividades foi sensata, e que comparativamente às aulas assistidas anteriormente estas foram melhores, mas que ainda há muito trabalho a fazer.

Elegi para esta análise a aula que dei relativa às festividades natalícias a 11/12/2012 e a primeira aula da última UD a 15/02/2013.

“A aula que dei ao 10ºE/F associada à temática do Natal foi uma aula muito interessante, com materiais, a meu ver, estimulantes e com muita informação variada sobre as tradições de países hispano falantes como Chile, Venezuela ou Espanha. Era a primeira vez que trabalhava com esta turma e tentei introduzir um trabalho de grupo que eu pensava que poderia resultar muito bem porque partia da base de que cada grupo tinha informação de um país distinto, a própria forma de criação dos grupos tinha sido aleatória e assim criaria uma dinâmica interessante, primeiro na deslocação dos alunos em busca do seu grupo e depois, na forma como essa atividade estava planificada, já que cada grupo teria que resumir as ideias mais importantes do excerto que tinha e transmiti-las oralmente aos outros grupos. Numa segunda fase, leriam individualmente um texto com as principais datas associadas à celebração do Natal em Espanha e com essa atividade poderiam comparar as diferenças que existem entre países que partilham a língua mas não integralmente as suas tradições. A aula terminaria com um PowerPoint que resumiria essas informações e um questionário sobre esse resumo.

Esta planificação de uma aula de 90 minutos revelou-se muito ambiciosa e impraticável porque os grupos demoraram muito tempo a completar a primeira tarefa e a extensão do texto selecionado e grau de dificuldade do vocabulário fez com que estas duas atividades fossem o suficiente para ocupar a totalidade dos 90 minutos. O resultado foi o incumprimento da planificação, apesar de achar que os alunos retiveram algumas das tradições apresentadas, especificamente aquelas trabalhadas no âmbito do próprio grupo.”

“A aula de 15/02/2013 resultou bem apesar da minha apreensão depois da última UD. As minhas atenções estavam centradas em garantir que a aula tivesse um princípio, meio e fim bem definidos, assim como um fio condutor perceptível. A esse cuidado juntava-se a necessidade de melhorar o meu desempenho linguístico. Creio que esses objetivos foram atingidos, não na totalidade mas de forma geral estiveram mais próximos das minhas expectativas do que as UD anteriores.”.

As duas aulas foram eleitas porque representam aprendizagens no meu desenvolvimento enquanto professora. No primeiro caso a experiência foi significativa porque com ela refleti sobre algumas técnicas de gestão dos alunos/tipos agrupamento. Nesse sentido a aula não resultou porque optei por manter os alunos em agrupamento depois de terem concluído a atividade proposta o que gerou, por um lado, muito ruído de fundo durante as atividades seguintes, e por outro, porque a manutenção desses agrupamentos resultou na falta de atenção por parte de todos os alunos no momento de cada grupo partilhar as conclusões a que tinha chegado. Tinha calculado que por se tratar de um grupo de alunos mais velhos esse não seria um problema mas a experiência mostrou-me que esse é sempre um risco e como tal levou-me em aulas posteriores a pedir aos alunos que voltassem aos seus lugares. Nesse sentido, foi uma experiência enriquecedora.

Relativamente à última UD escolhi-a porque representa um avanço em relação a UD anteriores. Em todas elas, em menor ou maior grau, o meu desempenho linguístico não foi o melhor e nesta UD, apesar de ainda revelar grandes dificuldades nesse campo foi muito importante porque me permitiu ver que havia lugar a melhoria e que tal melhoria depende apenas do meu empenho.

Também por isso escolhi os comentários realizados pelas colegas e pela orientadora relativos a esta UD. Além de estarem mais presentes temporalmente, foram mais positivos e centraram-se não só na vertente da competência linguística como também em aspetos de escolha de materiais ou de apresentação de conteúdos.

Apesar de todas as limitações, esta era a apreciação que eu gostaria de ter ouvido na primeira UD que trabalhei no início do estágio.

IV. Conclusão

Esta não foi a primeira vez que dei aulas, no entanto, até à data, não tinha desenvolvido uma análise tão aprofundada das implicações do processo de ensino. Não é que em experiências anteriores não tivesse refletido sobre as questões abordadas neste documento, mas antes, parece-me que a “obrigatoriedade” de fazê-lo por escrito nos equipa com ferramentas mais adequadas para a realização deste tipo de análise.

Este é seguramente um trabalho a repetir, principalmente desenvolvendo a análise de outros descritores e voltando, ciclicamente, aos já trabalhados. Creio que esta metodologia poderá ajudar-me a repensar as decisões tomadas em determinado momento e ajustá-las à realidade em que me encontro. Desta forma poderei observar os progressos realizados e reajustar opções que me pareçam inadequadas.

No geral, esta ferramenta permitiu-me desenvolver o espírito crítico. Creio que me criou hábitos de trabalho e me permitiu fazer um balanço mais fundamentado das aprendizagens e experiências vividas. Pensar no meu percurso nestes moldes, permitiu-me focar a minha atenção em determinados aspetos, desenvolvendo-os mais profundamente e relegar para segundo plano outros menos relevantes no momento de aprendizagem em que me encontro. Como disse anteriormente, este é um trabalho que importa repetir em cada nova experiência, de acordo com as necessidades que essa nova experiência crie, focando a análise em outros descritores para que essa análise seja mais completa e eficaz. Importante será também rever aqueles cujo desenvolvimento se verifica em menor grau ou de forma mais deficiente.

Como em qualquer situação de aprendizagem, esta análise não termina aqui. Contudo, penso que em termos globais os benefícios que deste trabalho de reflexão advieram servirão, com certeza, de base sólida para o meu desenvolvimento enquanto profissional e para a obtenção de um saber fazer cada vez mais consciente e consistente.