



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada**

Carla Elisa Bergano Gomes Pica

Orientação: Paulo Jaime Lampreia da Costa

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

Relatório de Estágio

Évora, 2013

*“Se ensinares ao teu aluno aquilo que deve pensar,
ele será escravo do teu conhecimento.
Se lhe ensinares como pensar,
torna-lo senhor de todo conhecimento.”*

Henry Taitt

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada na estrutura curricular do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora, realizada na Escola Secundária André de Gouveia (ESAG), no ano letivo de 2012/2013.

O trabalho agora apresentado compreende a descrição da minha experiência de prática de ensino supervisionada, acompanhada da reflexão crítica sobre a documentação que enquadra e regula a prática docente, os objetivos, metodologias, recursos e estratégias que balizaram a sua concretização e os resultados obtidos.

Em termos estruturais, o documento divide-se em sete partes. A primeira centra-se numa abordagem preliminar sobre a dimensão social da educação; a segunda incide sobre o enquadramento legal da PES; a terceira engloba a caracterização das turmas e a exposição crítica das atividades com elas realizadas; a quarta evidencia o balanço de todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante a PES, a reflexão sobre a experiência da PES e as vantagens do processo de supervisão; a quinta aborda o envolvimento na comunidade escolar; a sexta versa sobre a prática docente e o desenvolvimento profissional; e a sétima, e última parte, expressa as considerações finais.

Palavras-chave: aluno, professor, processo de ensino-aprendizagem, prática de ensino, desenvolvimento profissional.

Report of Supervised Teaching Practice

Abstract

The present report was elaborated under the curricular unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the curricular structure of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish in Basic and Secondary Education, at the University of Évora, developed in the Secondary School André de Gouveia (ESAG), during the school year of 2012/2013.

The work now presented consists in the description of my experience of supervised teaching practice, followed by the critical reflection about the documentation that fits and regulates teaching practice, objectives, methodologies, means and strategies that have cemented their concretization and the obtained results.

In structural terms, this document is divided in seven parts. The first focuses in the preliminary approach on the social dimension of education; the second part encompasses the legal framework of the Practice of Supervised Teaching; the third includes the characterization of classes and the critical exposition of the work accomplished with them; the fourth shows the balance sheet of the whole process of teaching-learning developed during the Practice of Supervised Teaching, a reflection about the experience of the Practice of Supervised Teaching and the advantages of the supervision process; the fifth part evidences the involvement in the school community; the sixth part concerns the teaching practice and the professional development; and the seventh, and last part, expresses the final considerations.

Key-words: student, teacher, teaching-learning process, practice of teaching, professional development.

Informe de la Práctica de Enseñanza Supervisada

Resumen

El presente informe se centra en la Unidad Curricular Práctica de Enseñanza Supervisada (PES), integrada en la estructura curricular del Máster en Enseñanza del Portugués en Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Secundaria y en Español en Educación Básica y Educación Secundaria de la Universidad de Évora, realizada en la Escuela Secundaria André de Gouveia (ESAG), en el año lectivo de 2012/2013.

El trabajo ahora presentado comprende la descripción de mi experiencia de enseñanza supervisada, acompañada de la reflexión crítica sobre la legislación que rige la práctica docente, los objetivos, las metodologías, los recursos y estrategias que marcaron su concretización y los resultados obtenidos.

En términos estructurales, el documento se divide en siete partes. La primera se centra en el abordaje preliminar sobre la dimensión social de la educación; la segunda incide sobre el encuadramiento legal de la PES; la tercera engloba la caracterización de las clases, y la exposición crítica de las actividades con ellas desarrolladas; la cuarta evidencia la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante la PES, la reflexión sobre la experiencia de la PES y las ventajas del proceso de supervisión; la quinta aborda el involucramiento en la comunidad escolar; la sexta versa sobre la práctica docente y el desarrollo profesional; y la séptima, y última parte, expresa las consideraciones finales.

Palabras-clave: alumno, profesor, proceso de enseñanza-aprendizaje, práctica de enseñanza, desarrollo profesional.

Índice

Introdução	7
Preparação científica, pedagógica e didática	9
Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens	32
Análise da prática de ensino	55
Participação na Escola	59
Desenvolvimento pessoal	64
Considerações finais	67
Bibliografia	68
Anexos	73
Anexo 1	74
Anexo 2	84
Anexo 3	89
Anexo 4	94
Anexo 5	97
Anexo 6	98
Anexo 7	101
Anexo 8	105
Anexo 9	109
Anexo 10	111
Anexo 11	112
Anexo 12	114
Anexo 13	122

1- Introdução

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade, no seu conjunto, e pelo meio espacial a que a criança, particularmente, se destina. (Durkeim, 1972: p.40)

Durkeim põe em evidência a natureza social da educação, salientando duas características principais: a educação é uma ação social e não uma ação individual; e é uma ação global.

No entanto, a educação deixou de ser unilateral para ser bilateral (o aluno já não é um elemento passivo, passou a ser também um agente ativo) – cada vez mais a educação é uma interação. Segundo Vigotsky (1998), em cada contacto, existe um complexo de inter-relações e cada novo membro se apropria tanto de conteúdos como de formas de pensar, de raciocinar e de interpretar, implícitas nesse conteúdo. Do mesmo modo, a educação não é apenas a ação do adulto sobre a criança, mas também a ação do adulto sobre outro adulto. As capacidades, aptidões, vontades, interesses, valores, etc., não se repetem inalteradamente nas gerações que se sucedem nem se modificam naturalmente. As formas e conteúdos do pensamento transformam-se consoante as novas necessidades que os homens criam e as atividades que empreendem para enfrentar esses desafios (Palangana, 2002). Luria (1990: p.22) diz-nos que “*a estrutura da atividade mental – não apenas o seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico*” e, portanto, ao longo do desenvolvimento de um sujeito.

Sobre a relação com a sociedade, para além de Durkeim, também Fournier (1971: p.7) afirma que a escola continua a garantir a submissão da educação (ou o domínio da sua prática) à sociedade dominante, o que Fernandes (1991: p.27) corrobora ao afirmar que “*os indivíduos isolados, ou um grupo de indivíduos, quando educam, agem não em nome próprio, mas em nome e por delegação da sociedade*”.

Através da análise do contexto sócio-organizacional do sistema educativo, nas últimas décadas, verificamos que o ensino constitui um veículo imprescindível para uma educação de qualidade, formadora de cidadãos comprometidos com uma vida social ativa e preparados para os desafios de uma sociedade cada vez mais demandante de informação e conhecimento. Neste sentido, diz Cabanas (1993: p.134)

La educación es un medio poderoso para forjar a los individuos, pero se trata de una fuerza no al servicio de los ideales formativos, sino manejada por una sociedad concreta para contribuir al triunfo de los objetivos que le están interesando. La educación causa impacto en la sociedad, pero haciéndose eco de los propósitos que cada sociedad le está señalando.

Debesse e Mialaret, citados por Arroiteia (2008: p.14), defendem que qualquer sociedade, seja ela capitalista ou socialista, “*assenta na produção e no trabalho*”, e embora procurem diferentes fins, servem-se de meios idênticos para alcançá-los, entre eles a educação. Ao que Cabanas (1993: p.133) acrescenta

El ambiente influye poderosamente sobre el individuo. Ahora bien, un aspecto muy importante de ese ambiente es la educación que se le da. Y si la educación permite determinar bastante lo que va a ser un sujeto, podemos verla como un medio de forjar la sociedad en tal o cual dirección.

Cabanas (1993: p.133) sublinha ainda “*La sociedad influye en la escuela y en la educación de un modo real y efectivo, y con gran intensidad; hasta el punto de que la escuela anda a remolque de la sociedad y constituye su reflejo.*” Cabe, pois, aos sistemas de ensino organizarem-se de forma não só “*a perpetuar os valores e as competências dos seus habitantes, mas também para preparar esta população para os progressos que a mudança reclama*” (Conselho da Europa, 1965: p.13).

Com efeito, a globalização progressiva a que assistimos em todos os setores e a necessidade crescente de capital humano e de trabalhadores qualificados em áreas estratégicas (que pedem mais e melhor educação) despertou a sociedade para a importância do papel da educação no desenvolvimento económico. A educação deixa de ser considerada uma mera forma de consumo (que apenas cumpria os direitos inscritos na Constituição da República Portuguesa - art.º 2 e art.º 73 - relacionados com um Estado de direito democrático, assente na democracia económica, social e cultural e no aprofundamento da democracia participativa, bem como na sua extensão a toda a população) e passa a ser vista como um investimento produtivo.

Todavia, as medidas que foram responsáveis pelo aumento progressivo da população escolar, pelo alargamento da rede de estabelecimentos de ensino e de formação e pelo desenvolvimento dos diversos subsistemas de ensino, numa perspetiva de educação generalizada, que permitiriam aos indivíduos a possibilidade de acesso a

qualquer posto ou profissão, independentemente da sua origem étnica, do seu nascimento, da sua classe e dos seus rendimentos económicos, foram mal orientadas e não contribuíram para o crescimento de uma sociedade mais abundante, mais homogénea e mais igualitária.

Em consequência, as escolas estão superlotadas, os equipamentos são insuficientes ou estão envelhecidos, os professores mal pagos, (...) os custos da educação são cada vez mais elevados, (...) há carências de formações técnicas, para as quais não existem escolas apropriadas, (...) começamos a ter licenciados a nível superior que dificilmente encontram um lugar no mercado de trabalho, (...) [as gerações jovens] à saída da escola secundária, na sua grande maioria não dispõem de uma preparação ajustada para entrarem imediatamente na vida ativa e está-lhes vedado o acesso para prosseguimento de estudos, com vista a obter uma qualificação profissional que o ensino secundário não oferece. A inatividade forçada dos jovens licenciados em busca do primeiro emprego cria um novo género de desempregados, típico da era da escolarização universal, diferente dos desempregados fabris, mas igualmente preocupante e gerador de tensões sociais. Estas são tanto mais agudas quanto lhes foram criadas expectativas que de nenhuma maneira o sistema social é capaz de satisfazer, a menos que sejam introduzidas mudanças estruturais. (Fernandes, 1991: pp.52 e 53)

Em suma, os problemas assentes nos desajustes entre os objetivos proclamados nas conceções e políticas enunciadas e os resultados limitados e, por vezes, contraditórios obtidos na sua aplicação traduzem as frustrações sentidas, quer pelos utilizadores do sistema educativo, quer pelas instâncias políticas que tentaram fazer da educação o motor de toda a transformação social, e que malograram as expectativas da população escolar e da sociedade em geral. Daí os problemas, os impasses e as crises que atravessam a educação.

2- **Preparação científica, pedagógica e didática**

Uma educação ativa implica o reconhecimento de que, para além do aluno e do professor, também o estado assume a sua parte no processo educativo, estabelecendo o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação. Para compreender o nosso sistema educativo atual e todas as mudanças operadas no ensino, é imperativo ter como referência os documentos provindos do Ministério da Educação, que constituem

os documentos oficiais e os instrumentos normativos pelos quais os professores têm vindo reger-se no exercício da sua profissão. Deste modo, servirão de suporte e de reflexão para a fundamentação teórica deste trabalho a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Currículo Nacional do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares, os Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os Programas de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Profissional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (adiante LBSE) é o documento oficial e de referência que define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo português - funcionamento das escolas, dos diferentes níveis de ensino e da formação de professores. É da competência do Ministério da Educação e abrange o conjunto das instituições de educação públicas e particulares. A LBSE visa a formação integral do indivíduo e a eliminação do analfabetismo. Promove o ensino gratuito e procura aproximar o sistema educativo a todos os indivíduos, independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um. Esta Lei, aprovada em 1986, marcou um momento importante para o nosso sistema educativo: definiu o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. No que concerne aos deveres e direitos fundamentais instituiu que todos os cidadãos têm o direito à educação (Cap. I, art.º 2, n.º 1) e que o Estado promoverá progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (Cap. I, art.º 2, n.º 2), ou seja, estabeleceu os direitos e deveres do indivíduo face à educação e a atuação do próprio Estado.

Quanto à sua aplicação, a LBSE determina três níveis essenciais para o ensino não superior: a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário, complementados com atividades de educação extraescolar, de animação cultural e o Desporto Escolar numa perspetiva de integração (Cap. II). Determina também a responsabilidade do Estado em assegurar os meios educativos necessários às crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais, visando a sua integração socioeducativa, o seu desenvolvimento e o aproveitamento das suas capacidades. (Cap. II, art.º 7, al.j)).

No que respeita ao Ensino Básico, a LBSE, apresenta inicialmente um conjunto de grandes objetivos (Cap. I, art.º 7), que particulariza depois para cada ciclo de ensino.

Para o 3º ciclo do Ensino Básico, a LBSE estabelece um modelo disciplinar organizado “*segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas*” (Cap. II, art.º 8, n.º 1, al. c)) cujo objetivo é a

aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna nas suas dimensões humanística, literária, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana (Cap. II, art.º 8, n.º 3, al. c)).

No Ensino Secundário, a LBSE, direciona os objetivos para outras vertentes, como o desenvolvimento de capacidades, de hábitos de trabalho e intervenção, o aprofundamento de elementos culturais, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de valores e atitudes e o favorecimento duma orientação profissional, constituindo um “*suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa*” (LBSE, Cap. II, art.º 9, al. a)). Motivo pelo qual encontramos neste nível de ensino cursos predominantemente orientados para a vida ativa e outros predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (Cap. II, art.º 10, n.º 3).

Contudo, não existe uma rutura capital entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário, nem ao nível dos objetivos, nem ao nível das expectativas. Com o alargamento da obrigatoriedade do ensino até aos 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, que dá cumprimento à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), o Ensino Básico corresponde hoje em dia praticamente a uma escolaridade de 12 anos, englobando o Ensino Secundário. Este alargamento do Ensino Básico visa “*o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses*” (Decreto-Lei n.º 176/2012) tendo em conta “*o impacto que terão no futuro para a sociedade e para o desenvolvimento do País*” (Decreto-Lei n.º 176/2012), e vai de encontro aos princípios e pressupostos assentes na própria Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (adiante CNEB), revogado em Dezembro/2011, pelo Despacho n.º 17169/2011, foi um documento orientador durante o Mestrado que agora termina.

O currículo constitui um dos fatores que maior influência possui na qualidade do ensino. Inicialmente, muito próximo do conceito de programa, evoluiu para um conceito mais amplo que privilegia o contexto escolar e todos os fatores que nele interferem, existindo várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adotadas.

Segundo D' Hainaut (1980: p.21) é *“um plano de ação pedagógica mais largo que um programa de ensino”* que compreende *“os programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem (...) e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou os alunos serão avaliados”*.

É neste quadro complexo que se configura o currículo, sendo essencial ter presente questões, tais como: a definição explícita dos objetivos que deverão ser prosseguidos; a tradição curricular do respetivo sistema educativo; o tipo de currículo; o modelo de organização; a seleção das matérias e respetivos conteúdos; a forma como os intervenientes no sistema educativo participarão, entre outras.

Segundo Zabalza (1991: p.12), o conceito de currículo assenta no *“conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar (...) [e] no conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, (...) que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano a ano”*.

A definição que consta do Decreto-Lei n.º 6/2001, diz-nos que *“entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino...”*. E sobre o desenvolvimento curricular, estipula a LBSE (Cap. VII, art.º 50, n.º1) que *“a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos”*.

Em qualquer das definições, destacam-se palavras-chaves da área vocabular de educação: atividades educativas, aprendizagens, conhecimentos, processo educativo, desenvolvimento, habilidades, competências, programa. A educação e o ensino integram, sem dúvida, todos estes âmbitos, mas importa, porém, determinar qual é a principal e primeira tarefa do currículo - definir a finalidade da educação- e a principal função - a de materializar os propósitos da sociedade, tornando-os explícitos, para poderem servir de orientação aos diversos agentes que intervêm na planificação e concretização do processo de ensino e aprendizagem, ao selecionar e organizar as

experiências de aprendizagem. Tendo em conta os pressupostos de partida de que fala Zabala, é importante determinar as finalidades educacionais que a escola deve procurar atingir; refletir sobre a seleção das experiências de aprendizagem que podem ser úteis para alcançar os objetivos pretendidos, sobre a organização das experiências de aprendizagem com vista a uma instrução eficaz, e, ainda, sobre a forma de avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem. O objetivo que norteou a elaboração do CNEB, conforme publicação no Diário da República (Decreto-lei n.º 6/2001), visava garantir a execução destes pressupostos:

O Programa do Governo assume como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. De entre as medidas identificadas para a concretização do objetivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respetivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens.

O CNEB constituiu durante uma década (2001-2011) o documento curricular orientador para o Ensino Básico, apesar das muitas críticas provenientes de diferentes setores ligados ao ensino e que o Ministério da Educação acabou por assumir em 2011.

A organização deste extenso documento, denominado «Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais», propunha um ensino a partir de uma multiplicidade de competências gerais, transversais e específicas. E “*Falar de competências pressupõe ter em consideração a sua estrutura interna (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores e ética, motivação) e um contexto educativo material, institucional e social (formal ou informal) com o qual o sujeito interage*” (Leitão e Alarcão, 2006: p.57).

As competências gerais expressas no CNEB são eco das dez competências essenciais a desenvolver nos alunos durante o seu percurso académico, propostas por Perrenoud (1999), com o objetivo de prepará-los para o exercício de uma cidadania ativa e crítica, assente nos princípios da promoção da capacidade de gerir a

heterogeneidade, da autonomia e do espírito de equipa. Indicava também as experiências de aprendizagem que deveriam ser proporcionadas aos alunos para eles construírem essas competências. Mas, segundo Formosinho e Machado (2008: p.8), um currículo com normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal:

um «currículo uniforme pronto a vestir», decidido centralmente (...) [que] arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e os limites estreitos para o ritmo de implantação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina,

independentemente dos interesses, necessidades e aptidões reais dos distintos alunos, como também das experiências e rendimento escolar individual nas diferentes disciplinas, sujeitando todas as crianças a um mesmo *corpus* e igual período letivo. E os professores tendem a ser reduzidos ao papel de simples instrumentos do poder. Esta lacuna, juntamente com “*uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino*” (Despacho n.º 17169/2011) constituíram as razões que sustentam a decisão da sua revogação.

No que se refere às Línguas Estrangeiras, as opções formuladas no CNEB estavam de acordo com os níveis da escala de competências do Quadro Europeu de Referência para as Línguas (CE, 2001: Cap.3 pp.47-49 e Cap.5 pp.158-184). As Competências Específicas (ME, 2001: pp.39-54) salientavam a necessidade de se estabelecer uma relação afetiva com a língua estrangeira. O aluno precisa de sentir que aquilo que aprende na sala de aula tem utilidade prática. Aprender uma língua estrangeira deixou de ser um processo para conhecer um conjunto de regras morfosintáticas e uma listagem de léxico com algumas vagas referências civilizacionais. A aula de Língua Estrangeira deve ser um espaço permeável à atualidade e é, por excelência, um terreno fértil para os alunos se exprimirem, compreenderem e estabelecerem trocas que aumentem e reforcem as suas aprendizagens.

No respeitante à Língua Portuguesa, o CNEB colocava em destaque a língua materna e aludia à sua transversalidade (ME, 2001: p.31), tal como os pressupostos estabelecidos na LBSE (Cap. VII, art.º 50, n.º7). Mas, apesar de todos os intervenientes considerarem relevante a abordagem transversal do ensino-aprendizagem da língua

portuguesa para desenvolver competências de comunicação oral e escrita, muitos profissionais da Educação destacaram a dificuldade, em assumir uma postura reflexiva e crítica face ao CNEB, a fim de o adaptar a contextos específicos e, conseqüentemente, a dificuldade em operacionalizar a abordagem transversal do ensino-aprendizagem da língua portuguesa (Sá, 2012). A necessidade de “*garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito da língua*” (ME, 2001: p.32) foi conduzida, segundo alguns doutos, por competências demasiado vagas, e por vezes confusas, que não possibilitaram uma orientação clara das aprendizagens (Sá, 2012).

O documento previa as metas do desenvolvimento educacional ambicionado, numa perspetiva instituída por ciclo de estudos (e não por anos de escolaridade, como defendem alguns setores) indicando qual devia ser o perfil do aluno no final de cada ciclo. Previa-se ainda uma articulação vertical entre os três ciclos, que não foi possível alcançar porque faltou aos professores o suporte curricular para que os alunos atingissem as metas propostas, isto é, faltou clarificar os conteúdos programáticos a ser abordados nas aulas, que efetivassem essas aprendizagens. Na prossecução dos objetivos definidos pelo currículo, os professores não realizam simples operações mecânicas. Aplicam o curriculum para atingirem certos objetivos, podendo sempre adaptá-lo ao selecionar e organizar as experiências de aprendizagem que não estão claramente especificadas. A questão é saber se ao fazê-lo não estarão já a definir novos objetivos e portanto a alterarem a essência do currículo.

Daqui se conclui que a avaliação curricular deveria constituir um trabalho prévio a qualquer reforma curricular. A realidade portuguesa demonstra que só muito pontualmente esta avaliação é feita. Decreta-se uma reforma curricular sem previamente se analisarem as causas dos resultados negativos de todo o sistema de ensino. Causas que podem até não estar nos currículos, mas em outros fatores que interferem nas escolas, sobre os quais importa analisar os seus impactos na educação e no ensino.

Outro documento orientador foi as Metas de Aprendizagem, concebido como um apoio à gestão do currículo e um auxiliar do processo de ensino-aprendizagem.

Entendidas como

evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos

e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados e que serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno (Parecer n.º2/2001, de 3 de Janeiro),

as metas de aprendizagem constituíam um conjunto de descritores que correspondem, idealmente, a perfis de competências a dominar no final de cada ciclo.

Em relação às Metas de Aprendizagem também são apontadas lacunas: a falta de articulação entre os diversos saberes, que não permitia a fusão num pensamento e lógica transversal; a inexistência de uma estratégia geral de promoção do ensino da literatura nos diversos níveis de ensino; a formação do gosto literário e/ou a formação de novos leitores foi deixada à mercê da imaginação de cada professor e da sua sensibilidade para integrar o ensino avulso da literatura nos rígidos programas de ensino da língua materna; a palavra literatura estava “ausente” das metas de aprendizagem (esqueceram-se textos fundamentais da literatura portuguesa em detrimento de textos de qualidade no mínimo duvidosa, muitas vezes classificados como arremedos de literatura); no ensino de línguas estrangeiras, a formação literária estava dissimulada em todo o Ensino Básico. E, segundo Carlos Ceia, também faltava a palavra-chave «autoconhecimento».

Estarão erradas todas as metas de aprendizagem/curriculares da leitura literária que nos afastem do conhecimento de nós mesmos. Essa meta é a mais difícil de ensinar, mas ao mesmo tempo a mais proveitosa. Ninguém se forma como leitor se não tiver como objetivo maior nessa função o autoconhecimento, que é aquilo que nos individualiza verdadeiramente e aquilo que define a nossa identidade. Aprender a ler e a escrever bem através da literatura é um caminho único para a formação pessoal que não se faz apenas por via de um conjunto de competências pré-determinadas que importa treinar. O caminho apontado pelas anteriores metas de aprendizagem, para a Língua Portuguesa, ilustrava a metodologia inversa para a compreensão e aprendizagem da complexidade de conteúdos subjacentes à disciplina (Ceia, 2012).

A revogação do CNEB impôs a criação de um outro documento, que continue a regular as práticas letivas no Ensino Básico – as Metas Curriculares do Ensino Básico (adiante MC) (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril de 2012). Estas metas entraram em vigor neste ano letivo de 2013/2014, e visam corrigir as fragilidades deixadas pelo CNEB e pelas Metas de Aprendizagem. No entanto, não parece ser um documento gerador de consenso. Após a consulta pública, as MC foram objeto de alterações e

reduções de pormenor, não se verificando reformulações significativas no essencial das opções já tomadas.

No que toca à área de Português, quem defende a criação das Metas Curriculares, como por exemplo Ceia (2012), aponta aspetos positivos em relação aos documentos anteriores, tais como: um documento mais legível e mais proveitoso para a organização do ensino; a delimitação clara dos conteúdos curriculares a abordar em cada ano de escolaridade; a uniformização da identificação da disciplina nos Ensinos Básico e Secundário com a designação de Português; a substituição das competências por domínios de referência – cinco no 3º Ciclo (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática), simplificando a linguagem e a terminologia; a inclusão de um novo domínio de referência – a Educação Literária – promovendo e assumindo a sua importância num contexto e num país em que os índices de literacia são realmente baixos (CNE, 2010: p.65); a valorização do conhecimento científico (em vez da aparente pragmática valorizada no anterior modelo de Metas de Aprendizagem); uma educação dirigida ao conhecimento do texto enquanto estrutura dinâmica e criativa de sentidos, que tanto podemos encontrar nas suas modalidades literárias como nas não literárias, em vez do treino de competências relacionado com uma textualidade meramente linguística a que tínhamos assistido; e a obrigatoriedade de incluir nos manuais escolares de Português do Ensino Básico determinados textos literários canonicamente consagrados pela tradição.

Contudo, os aspetos positivos não são suficientes para que a apreciação das Metas Curriculares escape à nota negativa de outros setores, entre eles a Associação de Professores de Português. Estes lembram que a linguagem organizada em termos de competências foi adotada também no Plano Nacional de Leitura e no Programa Nacional do Ensino do Português e o facto de as metas se referirem a objetivos e o programa a competências faz com que não haja categorias comuns nos documentos com que os professores têm de lidar. Assim sendo, as metas não respeitam a macroestrutura do programa de Português atualmente em vigor, que remete para as anteriores metas de aprendizagem, assegurando que este desfasamento não faz sentido e a existência de dois documentos incompatíveis para orientar o trabalho letivo é gerador de confusão. O programa está organizado por competências e as metas em termos de domínios. O próprio termo competências foi afastado do documento. Enquanto para uns orientar o ensino por competências seria um dos erros dominantes da educação em Portugal, para outros não é aceitável que as metas de Português utilizem o termo objetivo para

substituir competência. Os conceitos de competência e capacidade têm justificação científica. O conceito de competências está consagrado, desde 2001, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, um documento de referência, por exemplo, para o Currículo Europeu (Europass Curriculum Vitae). Quando uma pessoa preenche este Currículo Europeu, diz qual é a sua competência na leitura, na compreensão oral, na escrita, etc. Seria incorreto utilizar o termo objetivo para explicar que domínio a pessoa tem de uma língua. Os objetivos são os resultados esperados de uma aprendizagem, aquilo que eu aprendi, não aquilo que eu sou capaz de fazer (ROLDÃO, 2003). Outras incoerências do documento remetem para os descritores de desempenho; deviam ter sido nuclearizados descritores de desempenho que estivessem no programa. Não está consagrado no programa que uma criança tem de ler uma quantidade x de palavras em determinado tempo. No entanto, esta indicação surge nas MC de Português. Mas isto será um instrumento de trabalho para chegar a uma meta, não uma meta em si (de acordo com a definição de meta atrás mencionada).

Após esta análise, decerto surge-nos a pergunta de se as MC são então um instrumento útil para os professores? Não há razões para recusar liminarmente as metas propostas, mas se for uma medida isolada não será suficiente para melhorar os resultados escolares. É necessária uma articulação com outras iniciativas, nomeadamente os programas e não uma espécie de “cosmética”, no sentido de apresentar uma medida que, na prática, dirá aos professores os objetivos a atingir, quando estes de facto já existiam. A revisão curricular e o reordenamento dos ciclos de ensino deveriam ser, há muito tempo e de forma quase consensual, a reforma prioritária e só depois se definiriam novas metas. Desta forma, não se percebe muito bem como se pode depois reformar uma estrutura curricular se nas metas de aprendizagem já estão definidas as disciplinas e previstos os ciclos de escolaridade. O que se vai depois reformar?

Será importante associar estas propostas aos outros documentos normativos, de forma a permitir a todos os envolvidos no sistema educativo compreenderem onde nos leva o caminho que estamos a trilhar no âmbito do ensino/aprendizagem, quer do Português, quer das restantes disciplinas.

Em qualquer sistema educativo, os programas constituem, em primeira instância, o princípio orientador da planificação e concretização do ensino/aprendizagem, sendo da maior importância para a consolidação e avaliação de conhecimentos.

Zabalza (1991: pp.12-23) entende o programa como

o documento oficial de caráter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, etc., a considerar em determinado nível” e que “traduz os mínimos comuns a toda uma sociedade, constituindo a estrutura comum de uma cultura e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade.

A sua gestão e aprofundamento são assegurados na escola pelos professores, mas os pais, a comunidade, as autoridades educativas e os próprios alunos também participam do seu desenvolvimento. O programa constitui assim, um primeiro passo do desenvolvimento curricular, *“um continuum que se desenvolve em fases sucessivas e a diversos níveis do sistema escolar: administração central, regiões, escolas, turmas concretas.”*

O Novo Programa de Português do Ensino Básico (adiante NPPEB), homologado em março de 2009 e cuja implementação começou no ano letivo de 2010/2011, é o fruto das recomendações da Conferência Internacional do Ensino do Português (2007), do trabalho desenvolvido no âmbito do Plano Nacional de Leitura e, ainda, do Programa Nacional do Ensino do Português.

Em termos de estrutura, o NPPEB divide-se em duas partes. Uma 1ª parte, que corresponde à introdução, em que é feito o enquadramento programático, a análise dos fundamentos metodológicos e de conceitos-chave, e as opções programáticas que preparam o desenvolvimento do programa (ME, 2008: p.3). A 2ª parte corresponde aos programas dos três ciclos do Ensino Básico propriamente ditos (ME, 2008: p.32). Para cada um deles, é feita a caracterização do ciclo, a explicação dos resultados esperados, a apresentação dos descritores de desempenho, dos conteúdos e as orientações sugeridas.

O NPPEB obedece à divisão em competências específicas definidas no CNEB - Compreensão Oral, Expressão Oral (estas duas competências no 3º Ciclo unem-se), Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua - e para cada uma delas são apresentados descritores de desempenho, conteúdos e algumas notas, visando clarificá-las e, conseqüentemente, explicitando as possíveis formas/modalidades de avaliação. O presente documento assenta na progressão entre ciclos e dentro do mesmo ciclo, numa lógica de exigência gradativa ao longo dos ciclos. Por exemplo: o 5º ano é considerado

o momento de consolidação do 1º Ciclo, enquanto que o 6º ano constitui já os alicerces para o 3º Ciclo.

Quanto à organização programática do 3º Ciclo (ME, 2008: p.122), a mesma pretende dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ciclo anterior, com vista à apropriação de um pensamento cada vez mais formal. Para tal, deve haver um alargamento e complexidade de raciocínio, de organização e de comunicação, o que implica o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, de abstração, de análise e de síntese. Deste modo, encontramos traços distintivos entre o 2º e o 3º Ciclos no desenvolvimento das distintas competências (ME, 2008: pp.25-31). Vejamos:

Na Compreensão Oral, o uso do Português Padrão requerido, no 2º Ciclo, apenas com alguma formalidade passa a ser exigido em discursos formais, no 3º Ciclo. A interpretação da informação, distinguindo o essencial do acessório, solicita-se já interpretada criticamente. A compreensão dos diferentes argumentos exige que, além de compreender, o aluno também intervenha.

Na Expressão Oral, o relato, a descrição e a exposição realizados com algum grau de formalidade, no 2º Ciclo, tornam-se indispensáveis em contextos formais e utilizando os recursos adequados, no 3º Ciclo. Apresentar e defender opiniões, justificando-as, obriga já a interagir com confiança. A produção de discursos orais coerentes, com estruturas gramaticais de alguma complexidade, exige-se, neste patamar, em Português Padrão, com discursos orais corretos e recorrendo a estruturas gramaticais diversificadas.

A Leitura, requerida, no 2º Ciclo, com precisão, rapidez e alguma expressividade deve, no 3º Ciclo, ser fluente e expressiva, e o aluno deve apreender o sentido global dos textos. Emitir opinião quanto à pertinência e validade da informação exige também uma posição crítica sobre os assuntos. A leitura de textos literários implica posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, de forma a construir e a enriquecer o seu conhecimento.

Quanto à Escrita, escrever recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação, solicitada, no 2º Ciclo, obriga, no ciclo seguinte, a saber escrever em diferentes contextos, com apropriação e partilha do conhecimento. A utilização da escrita com alguma autonomia exige-se completamente autónoma, no 3º Ciclo. Escrever em termos pessoais e criativos deverá evoluir para uma escrita autónoma e fluente nos diferentes tipos de textos. A produção de textos coerentes e

coesos em Português Padrão requer também o recurso a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática.

No Conhecimento Explícito da Língua, passa-se da descoberta de regularidades na estrutura e no uso da língua (2º Ciclo) para a reflexão sobre o funcionamento da língua (3º Ciclo). A identificação e classificação de unidades sintáticas requer a explicitação dessas mesmas unidades, utilizando a terminologia adequada. À mobilização dos conhecimentos adquiridos importa juntar a mobilização do conhecimento reflexivo e sistematizado. A referência a diferentes registos de língua e a relação que se estabelece com os contextos deve ser acompanhada da análise das marcas específicas da linguagem oral e escrita.

Após a análise das competências evocadas, verificamos que são realmente ambiciosas tendo em conta a realidade nacional, o desinteresse, a desmotivação e a falta de preparação e de conhecimentos básicos com que os alunos chegam ao 2º e 3º Ciclos, pois remetem para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Alcançar estas competências pressupõe aptidão na apropriação (feita *ab anteriori*) de alguns dos conhecimentos necessários, habilidade no uso e domínio da língua e das operações básicas, e capacidade de reflexão. Porque

possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da "passagem" à competência. Esta realiza-se na ação. (Boterf, 1991: p.16)

De facto, se faltam os recursos a mobilizar não há competência, da mesma forma que se os recursos estão presentes mas não são mobilizados em tempo útil e conscientemente, então, na prática, é como se eles não existissem (Perrenoud, 1998: p.3-7).

Considero potencialidades dos novos programas: a junção de todos os normativos legais num único documento, que facilita a leitura e permite uma articulação efetiva entre os mesmos; os princípios da progressão, articulação, continuação e transversalidade sobre os quais assentam; a conceção das aprendizagens num movimento ascendente, em que cada patamar consolida as competências anteriores e ao

mesmo tempo prepara o aluno para as abordagens mais complexas do momento posterior; a percepção da necessidade de continuidade dos programas, recuperando aspetos do anterior programa, mas tentando ajustar os níveis de desempenho, os resultados esperados e os múltiplos recursos aos diferentes contextos e às novas exigências da sociedade atual; o facto de o professor já não ser considerado um mero transmissor de conteúdos, mas sim um gestor de recursos educativos variados e um facilitador de contextos de aprendizagem significativas para o aluno; a flexibilidade dos programas, atendendo aos Projetos Curriculares de Escola e de Turma; a promoção e valorização da Língua Portuguesa como norma; a valorização da Língua Portuguesa – é uma disciplina com currículo específico mas, simultaneamente, um veículo de aprendizagem das outras disciplinas, o que implica a mobilização de conhecimentos e de competências para as restantes áreas do saber e vice-versa (Reis, 2007); o investimento na competência escrita, orientado para a consciencialização da complexidade dos processos que lhe estão subjacentes e reconhecendo o valor das oficinas de escrita; a aceitação da compreensão e expressão oral como competências com conteúdos programáticos específicos, incentivando o seu desenvolvimento; a definição clara e explícita dos critérios do corpus textual para os três ciclos do Ensino Básico e a sua flexibilidade (assinala cinco critérios objetivos para a seleção das obras, mas cede autonomia ao professor para fazer a mesma seleção considerando o contexto, os recursos disponíveis, as características, os ritmos de trabalho e as capacidades dos alunos); a integração do espaço Notas, que define possíveis procedimentos a adotar, atividades a implementar, o recurso a materiais específicos e orientadores, como por exemplo, o Dicionário Terminológico; a referência ao Plano Nacional de Leitura ao indexar obras de reconhecido valor; a valorização da Literatura como pilar de desenvolvimento da identidade cultural do aluno; a utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) como ferramenta de aprendizagem.

Mas para a apreensão dos princípios assumidos é necessária a operacionalização em propostas de sequências didáticas e de materiais didáticos que consubstanciem a desejada articulação entre competências específicas e entre competências e conteúdos. Sem esquecer que sempre subsistem dúvidas, por parte dos professores, quanto à dificuldade em ajustar o programa aos diferentes contextos onde se irá desenvolver a implementação do mesmo; à dificuldade na correta distribuição dos conteúdos de modo a valorizar a progressão; ao facto da operacionalização do Conhecimento Explícito da

Língua se ver dificultada pela extensão dos conteúdos e a exigência dos resultados esperados.

Também os Programas de Português do Ensino Secundário, que entraram em vigor no ano letivo de 2003/2004, trouxeram uma transformação significativa, quer em relação ao discurso oficial antecedente, quer em relação às práticas de ensino-aprendizagem, até então demasiado orientadas para a transmissão de informação relativa à produção literária portuguesa e para atividades de leitura de textos literários, apontadas por alguns estudos (Lobo et al., 2001).

Assistia-se a uma necessidade de mudança dos processos pedagógicos, que aportassem *“aprendizagem de novos conhecimentos (a mudança daquilo que já se sabe) para adquirir novas competências (uma mudança daquilo que já se faz), ou desenvolver novas atitudes e valores (uma mudança naquilo em que se acredita)”* (Morais e Medeiros, 2007: p.66).

Os programas assentam em dois pilares estruturantes: o aprofundamento da consciência linguística e comunicativa e a exposição e implicação em situações de comunicação; e em três macrocompetências: a competência comunicativa, a competência estratégica e a competência transversal (a formação para a cidadania) (ME, 2002: p.8/9).

No que respeita aos conteúdos, estes programas apresentam quatro alterações fundamentais (particularmente no 10º ano de escolaridade): a redução do corpus de leitura obrigatória; simplificação da informação histórica; a abertura a novas tipologias textuais; e a alteração da terminologia linguística. Apresentam uma orientação funcional e pragmática, isto é, comunicativa, contrária à orientação literária e cultural dos anteriores programas, mais voltada para os interesses e necessidades dos alunos e para a habilitação de respostas a questões escolares, sociais e laborais. Visa colmatar falhas no domínio da língua materna a nível oral e escrito e a ineficácia na compreensão e interpretação de enunciados orais e escritos, que mais tarde se refletem na vida ativa e profissional do aluno. Potencia o aprofundamento da consciência metalinguística do aluno, focando-se na análise das produções discursivas e na reflexão sobre as estruturas linguísticas e discursivas usadas nos diferentes contextos comunicativos. O uso correto da língua alicerça-se na consciência e adequação a situações comunicativas concretas.

Não deixa de ser lamentável a desvalorização de textos e conteúdos importantes para a formação do aluno, que em consequência acarreta um défice de cultura geral

desta geração de estudantes. O ensino de uma língua materna que prescindia da literatura “*é o ensino de uma língua reduzida, empobrecida e amputada na medida em que fecha o leque de possibilidades de encontro com a literatura*” (Perrone-Moisés, 2006: p.20). Mas também é importante que o aluno encontre utilidade no que aprende na disciplina de Português, questão que o programa tenta resolver com a introdução dos textos de carácter prático e utilitário. Muitos alunos ainda não trabalham corretamente este tipo de textos, quando ingressam no Ensino Secundário.

Do ponto de vista metodológico, destacam-se a oralidade, com o desenvolvimento de competências de expressão oral, que permitem ao aluno tornar-se um ouvinte mais consciente e, simultaneamente, perceber as estratégias a utilizar face a determinados objetivos; a escrita, associada ao desenvolvimento da Oficina da Escrita e ao aprofundamento de competências de escrita, do raciocínio lógico e organizado, e que favorece a interação e o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades; o Contrato de Leitura, que possibilita a continuação do contacto com o texto literário, compensa, por um lado, a redução do corpus textual obrigatório e, por outro lado, proporciona o contacto com textos da preferência dos alunos e de natureza diversa, favorecendo os hábitos de leitura; e o funcionamento da língua, com a introdução da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), ainda não totalmente “absorvida” pelos alunos (muitos deles fizeram grande parte da sua formação linguística com base na gramática tradicional).

Quanto aos recursos, reforça-se o uso das TIC, sinal de modernização e de adequação ao contexto social e educativo atual.

No que concerne ao nível literário, a «Lírica Trovadoresca» desapareceu, «Camões Lírico» apenas é integrado nos textos de carácter autobiográfico (talvez por serem textos para um público mais cultivado e demasiado complexos para as capacidades e competências dos alunos). Já «Os Lusíadas», surgem integrados no 12º ano, apostando na intertextualidade entre esta obra e «Mensagem», de Fernando Pessoa e ajustando-se melhor ao nível de conhecimentos e de compreensão dos alunos. No texto dramático, mantiveram-se «Frei Luís de Sousa» e «Felizmente Há Luar!». Assim como se manteve a poesia de Cesário Verde e de Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimo. Ao nível narrativo, introduziu-se o romance histórico «Memorial do Convento», de José Saramago (porventura por razões de contemporaneidade e reconhecimento internacional). De acordo com o programa (ME, 2002: p.7), o texto literário surge agora vocacionado para o desenvolvimento de “*capacidades de*

compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos”, para a descoberta da “relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua” e para a “ampliação do conhecimento do mundo”. É importante que o estudo do texto literário não seja reduzido a simples objeto de estudo linguístico e comunicacional, pois são espaços de aprendizagem da cultura e da identidade coletiva de que fazemos parte.

Ao nível da avaliação, os programas do Ensino Secundário colocam numa situação de igualdade a receção, a produção oral e escrita dos alunos (ME, 2002: p.31), o que, se por um lado, permite uma avaliação formativa do aluno de uma forma mais justa, nos diferentes desempenhos, por outro lado, vai adulterar a avaliação final e induzi-los em erro, tendo em conta que o exame nacional continua a ser apenas escrito. Oralidade e escrita exigem diferentes capacidades de processamento de informação e de mecanismos linguísticos. *“Quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma”* (Carvalho, 2001: p.76).

Também da análise destes programas se depreende que não são um documento consensual. Mas, como diz Amor (2002: p.15),

a disciplina de Português é aquela que (...) globalmente apresenta maior visibilidade: tem mais alunos, logo, mais professores, durante mais tempo; constitui um corpo de saberes (e saberes-fazer) que o aluno tem de mobilizar noutros terrenos, o que alarga o seu grau de exposição e permite que muitos opinem sobre o seu ensino-aprendizagem.

Em 2001 publica-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (adiante QECR) através do qual se pretendeu fornecer *“uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais”* (CE, 2001: p.19), o que contribuiu para a uniformização de objetivos pedagógicos a nível europeu e veio *“reforçar a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas”* (CE, 2001: p.19).

Um documento *“multiusos, flexível, aberto, dinâmico, amigável e não dogmático”* (CE, 2001: p.25) que veio responder ao objetivo geral do Conselho da

Europa: conseguir uma maior unidade entre os membros, desenvolvendo-se para esse fim uma ação comum no âmbito da cultura e da educação.

Os objetivos (CE, 2001: p.22) que nortearam esta ação foram: preparar os Europeus para a mobilidade e circulação internacional, reforçando a cooperação, não só nos domínios do comércio e da indústria, mas também nos domínios da educação, cultura e ciência; promover o conhecimento, a compreensão, a tolerância e o respeito recíprocos pelos diferentes povos da Europa e pela sua identidade e diversidade cultural; manter e desenvolver a cooperação europeia em qualidade e quantidade, promovendo a riqueza linguística e a diversidade cultural europeia; responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural; combater e/ou evitar, o preconceito, a marginalização e a intolerância perante outras culturas e cidadãos sem habilitação linguística numa Europa que se quer interativa.

Estes objetivos têm, de facto, regulado a elaboração de currículos e de programas a nível europeu, o que se tem refletido nas práticas pedagógicas e, muito particularmente, na conceção de manuais de Língua Estrangeira (adiante LE).

O QECRL está organizado em 9 capítulos. Apresenta definidos os 6 níveis de proficiência que confirmam as competências adquiridas em contexto formal ou não formal pelos cidadãos (CE, 2001: p.48). Os níveis mais elementares são A1/A2. Os níveis intermédios - B1/B2 - revelam uma utilização independente da língua. Os níveis máximos de proficiência - C1/C2 - demonstram a utilização avançada da língua e a capacidade de resolução de tarefas complexas. Estes níveis de proficiência permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. O QECRL escreve, exaustivamente, de forma clara e acessível, as competências que os aprendentes de uma língua têm de adquirir para serem capazes de comunicar nessa língua (as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação, assim como para a sua certificação e qualificação; os diferentes domínios de atuação (privado, público, profissional e educativo); os descritores de desenvolvimento da proficiência comunicativa; grelhas, critérios e escalas de avaliação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua.

O QECRL é um valioso instrumento na medida em que, através de uma variedade de metodologias recomendadas (e sem impor nenhuma delas), permite aos profissionais que atuam neste campo ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos aprendentes.

No documento sublinha-se a necessidade da formação de falantes plurilíngues e pluriculturais (CE, 2001: cap.8), destacando um conceito que tem vindo a ganhar relevância: o falante intercultural - um falante que se apropria de competências plurilíngues e pluriculturais. Isto é, um falante que reúne um conjunto de saberes que lhe permitem ser, estar, aprender e viver com outras línguas e culturas, e que desempenha, por vezes, o papel de mediador entre os que, por desconhecimento linguístico ou cultural, não possam comunicar de forma eficaz nessas línguas.

Esta mudança de paradigma fundamenta-se no entendimento de que o aprendiz nunca se poderá comportar como um falante nativo, ele vai articular os novos saberes com outros que mobilizou ao longo da vida, tanto em função da sua cultura de origem como de outras. Este falante, ao iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, já possui o seu próprio repertório de saberes culturais, dos quais se serve como referência para a interpretação de novos padrões. Deste modo, as competências plurilíngues e pluriculturais são desiguais às do falante nativo e determinadas pelas vivências do sujeito. Os graus de proficiência, as destrezas, os objetivos e as finalidades comunicativas dos falantes diferem em função das línguas que falam e das vivências das culturas que lhes estão associadas. Será nesta perspetiva que o falante desenvolverá a competência comunicativa intercultural, ou seja, a capacidade de interagir de modo eficaz com falantes de outras línguas.

Em contexto de ensino formal de LE, o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural conflui numa abordagem da língua orientada para a ação. O aprendiz é visto como um ator social e, como tal, terá de interagir

em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal ativam estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar (CE, 2001: p.29).

Como se vê, coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e redefine o papel do professor a quem competirá facilitar o desenvolvimento da competência de comunicação e da competência intercultural que lhe está associada.

Também acentua o carácter multidimensional que deve caracterizar a atuação dos professores, que “*têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das atividades*

na sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reações dos alunos / estudantes” (CE, 2001: p.198). É imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem de LE faça da interculturalidade não apenas um objetivo, mas um princípio orientador tanto no que se refere às práticas pedagógicas como à conceção de materiais didáticos.

Entender o ensino de línguas como uma simbiose da língua e da cultura, abrindo espaço para a criação de uma aprendizagem reflexiva de carácter intercultural comporta uma reflexão sobre: as línguas; as relações entre as línguas e os seus usos; as transformações decorrentes do contacto entre as línguas; a compreensão da multidimensionalidade do ato comunicativo; e uma revisão das representações que o próprio professor tem da sua língua e cultura e da relação estabelecida entre esta e outras que conheça. Em suma, obriga a ver o plurilinguismo e a interculturalidade não só como um objetivo a atingir, mas como um princípio inerente ao processo de ensino-aprendizagem das línguas. Neste contexto, a educação intercultural potenciará o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural numa dinâmica de construção de uma cidadania plena e consciente de estar, aprender e viver consigo próprio e com os outros.

O Programa de Espanhol para o 3º Ciclo assenta no Decreto-Lei nº 286/89.

Os seus objetivos têm por base a educação integral do aluno e vão de encontro às competências dispostas no QECRL (CE, 2001: p.199), que prevê desde a aquisição das competências básicas de comunicação em língua espanhola, até o conhecimento da diversidade linguística de Espanha e a valorização da sua riqueza idiomática e cultural, bem como o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, do poder de decisão, do sentido da responsabilidade e da autonomia. (ME, 1997: p.9)

Se analisarmos as orientações metodológicas do documento verificamos que todo o programa está elaborado com base numa abordagem comunicativa da língua, em que é o aluno que detém o papel de destaque e se situa no centro do processo de ensino-aprendizagem. *“Pretende-se que [os alunos] construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência para standardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes”* (CE, 2001: p.31). E o professor é o orientador que lhe fornece as ferramentas para a descoberta do seu próprio conhecimento. O programa recomenda ainda que o professor utilize metodologias ativas, centradas no aluno, que permitam que

este construa o seu próprio saber. “*Este saber constrói-se através do desenvolvimento da competência comunicativa, integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita*” (CE, 2001: p.29).

A competência comunicativa surge aqui como “... *uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística*” (CE, 2001: p.29), com predomínio da expressão oral e da compreensão auditiva.

A língua é considerada um instrumento de comunicação. Através da sua prática, apreende-se não só as regras que a compõem, mas também a cultura dos grupos linguísticos que a formam e a servem, o que ajudará o aluno que se inicia numa língua estrangeira a ter uma visão global dessa mesma língua.

O programa propõe o ensino por tarefas como uma das metodologias primordiais a ter em conta pelo professor. As atividades recomendadas são sobretudo atividades que desenvolvem a competência comunicativa do aluno, tais como entrevistas, discussões e debates, trabalhos de projeto, diálogos, dramatizações, *role-play*, simulações, centrando na ação o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as orientações do QECRL (p.29):

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não são apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de “tarefas” na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.

O programa pretende desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a aprender, regulando a sua aprendizagem, de acordo com a abordagem do QECRL (p.74):

os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as atividades, os testes, etc. (...) Este nível de decisão está e deve estar na mão de professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a

sua criatividade. Todavia deverão estar aqui representados todos os aspetos fundamentais do uso da língua e da competência necessários a essa reflexão.

O programa promove a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e de autonomia. Também o QECRL alerta para a mesma situação e afirma que

Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias e realizar tarefas, atividades e processos, necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos” (CE, 2001: p.199).

A pedagogia para a autonomia, defendida por Vieira (1998: p.38) também promove estas orientações, assim como as orientações curriculares de LE.

A divisão dos conteúdos obedece aos domínios que abrangem a aprendizagem da língua: Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a Língua e a sua Aprendizagem e Aspetos Socioculturais. Os vários conteúdos estão interligados. Na compreensão oral, pretende-se que o aluno identifique instruções, temas e mensagens que lhe permitam compreender e interpretar a mensagem veiculada. O professor deve proporcionar ao aluno atividades de compreensão auditiva, exercícios de fonética, leituras em voz alta de textos, dramatizações de situações ou gravações de frases/diálogos. Na expressão oral o aluno deve interagir de forma simples em situações habituais no âmbito da aula. Algumas atividades podem fomentar interações verbais profícuas tais como: perguntas/respostas, dramatizações, explicar situações, debates sobre *hobbies*, desportos, programas de TV, situações onde estão presentes as várias competências: cognitiva, linguística e fonética. Na compreensão leitora, o aluno deve ser capaz de compreender documentos, reconhecendo a intenção comunicativa; compreender instruções e normas, através da leitura de textos, cartas relacionadas com a vida diária e familiar do estudante, ou outros. Na expressão escrita, pretende-se que o aluno seja capaz de utilizar os instrumentos linguísticos, funcionais, pragmáticos e culturais necessários. Podemos recorrer a atividades como: troca de textos com o colega para serem corrigidos, escrita de frases corretas e frases incorretas tendo os alunos de identificar quais as corretas. A estrutura gramatical desenvolve-se vinculada aos diferentes conteúdos para que os alunos possam descobrir a norma, numa

abordagem comunicativa/interativa. O professor deve dar especial atenção à gramática da língua materna e contrapô-la com a da língua estrangeira, pois haverá situações similares e o aluno poderá entendê-la melhor. O léxico é organizado por áreas temáticas (desportos, viagens, restaurantes etc.). A reflexão sobre a língua, a sua aprendizagem e os aspetos socioculturais estão implícitos nos restantes conteúdos, concretizando-se na própria realização daqueles.

O programa de Espanhol para os Cursos Profissionais de Nível Secundário, em vigor desde 2006, incide sobre as mesmas finalidades, os mesmos objetivos e as mesmas atividades referidos na abordagem do programa do 3º Ciclo e corresponde às orientações do QECRL.

Este programa corresponde igualmente a um ciclo de formação: 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e prepara o aluno para um nível de proficiência B2 (ME, 2006: p.4). Está organizado em módulos. O elenco modular é composto por 9 módulos com as seguintes designações: Aprender a Aprender; Pessoas e Relações; Juventude e Cidadania; Saúde e Cuidados Corporais; Serviços e Consumo; Tempo de Lazer; Temas da atualidade; O Mundo do Trabalho; e Língua e Cultura. *“Cada módulo tem a sua própria identidade, sendo que o paradigma a privilegiar é o comunicativo...”* (ME, 2006: p.2) e as componentes linguística, pragmática, sociolinguística e estratégica.

Os conteúdos dividem-se em socioculturais e linguísticos, através dos quais se trabalham as competências de Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Expressão e Interação Oral, Expressão e Interação Escrita, com base em tarefas que não têm de ser necessariamente académicas, mas significativas para os alunos.

As modalidades de avaliação recomendadas são a avaliação contínua e sumativa, sem descurar a auto-avaliação e co-avaliação, como sugere o QECRL.

A partir da análise destes documentos, concluímos que, no que concerne à educação formal, ao longo das últimas décadas, assistimos à passagem de um ensino baseado em documentos orientadores que privilegiavam a aquisição de conhecimentos que os alunos tinham de ser capazes de reproduzir para um ensino baseado em documentos orientadores que colocam a tónica nos conhecimentos que os alunos devem ser capazes de mobilizar para a resolução de problemas.

Porém, é visível um desajustamento programático às realidades educativas. As mudanças equacionadas trouxeram consigo alterações cujos impactos parecem não ter

sido avaliados adequadamente. Promove-se uma escola ideal, muito longe do mundo real onde, a maioria das vezes, as condições necessárias para o desenvolvimento da ação educativa não estão presentes.

O trabalho do estudo da língua nos termos em que os programas propõem não se consegue, muitas das vezes, porque não tem em conta a realidade das escolas. Propõem-se novas conceções das aulas em termos metodológicos e de conteúdos, que não são acompanhadas das condições adequadas, nem da verificação das possibilidades reais de execução e de sucesso.

Mais grave é o impacto de tudo isto na classe docente. Pois, apesar de ser um tema polémico cujo consenso será difícil de alcançar, o professor, agente do desenvolvimento curricular, tem de cultivar uma relação ativa com estes documentos. Mas, por vezes, começa a pôr em causa os documentos orientadores que recebe porque não tem capacidade para lidar com tanta informação contraditória e, continuamente, geradora de receios, dúvidas e hesitações.

Em suma, a educação, seja ela formal, exercida na escola de forma intencional e com objetivos determinados, ou informal, acontecendo no dia-a-dia, na informalidade e no quotidiano do cidadão, nunca será um produto acabado, perfeito e inquestionável.

3 – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Esta parte do relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada (adiante PES) propriamente dita.

A PES decorreu na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora.

As turmas das professoras cooperantes em que eu e minha colega realizámos o estágio foram: as turmas de Português do 8º C e do 12º H1, área de Humanidades, e as turmas de Espanhol do 9º C e do 2º ano do curso do Ensino Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (correspondente ao 11º ano de escolaridade). Durante a PES assistimos também às aulas da turma A do 8º ano, para observação de aulas e prestar apoio à professora Orientadora de Português e, ainda, às aulas do 9º A/B sempre que nos foi solicitado pela professora Orientadora de Espanhol.

A pedido da Orientadora de Espanhol, no intuito de obter uma caracterização geral das turmas (como aspetos da personalidade e gostos pessoais dos alunos) e de compreender melhor as atitudes, posturas e comportamentos dos mesmos no espaço da aula, realizámos um questionário de caracterização nas turmas de Espanhol com que

íamos trabalhar e aplicámo-lo também às turmas de Português (anexo 1). As questões foram elaboradas por nós Orientandas, sob a aprovação das Orientadoras.

A turma C do 8º ano de escolaridade, era uma turma composta, inicialmente, por 12 alunos, 4 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Apenas um aluno da turma não era repetente. Cinco destes alunos eram de nacionalidade estrangeira, sendo que quatro deles eram de nacionalidades distintas (brasileira, alemã, ucraniana e chinesa). Apesar de todos os alunos residirem em Évora eram pouco assíduos e pontuais. Apenas um dos alunos de nacionalidade brasileira frequentava aulas de Português Língua não Materna (fora da escola), e, à exceção da aluna de nacionalidade chinesa, todos gostavam da disciplina de Português, apesar de ser considerada pela turma a segunda disciplina onde disseram sentir mais dificuldades, a seguir à Matemática. Tratou-se de uma informação de extrema importância, pois sendo o Português e a Matemática disciplinas fundamentais no currículo dos alunos, vem demonstrar a falta de preparação sólida destes alunos nos principais pilares de formação. Na disciplina de Português, os alunos identificaram a gramática como a área onde sentiam mais dificuldades, seguida da escrita e da leitura/compreensão de textos. Era, ainda, uma turma com poucos hábitos de estudo e de leitura.

A turma do 12º H1 era uma turma composta por 14 alunos, 13 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. A turma era constituída quase na sua totalidade por alunos que frequentavam o 12º ano pela primeira vez. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa. Ao contrário da turma anterior estes alunos eram, na sua maioria, assíduos e pontuais. A disciplina de Português foi considerada pela turma a disciplina onde sentiam mais dificuldades. Tal como acontecia no 8º ano, os alunos identificaram a gramática como a área mais complexa e difícil, seguida da escrita e da leitura/compreensão de textos. Era uma turma participativa e com alguns hábitos de estudo e de leitura.

A turma C do 9ºano de escolaridade era constituída por 21 alunos, dos quais 12 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Cinco destes alunos eram de nacionalidade brasileira. A maioria dos alunos tinha 15 anos, mas a faixa etária da turma estava compreendida entre os 14 aos 17 anos. A disciplina de Espanhol era a segunda disciplina preferida dos alunos, depois da Educação Física. A maior parte dos alunos referiu que não apresentava dificuldades na disciplina de Espanhol, considerando o seu nível de aprendizagem bom.

O Curso Profissional 2º PTAGD1 estava composto por 14 alunos, 2 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, todos de nacionalidade portuguesa. Apenas um aluno era repetente na disciplina de Espanhol. Quanto às disciplinas preferidas destes alunos destacam-se a Educação Física e as disciplinas diretamente relacionadas com a prática desportiva. A disciplina de Espanhol surge em 6º lugar no índice de preferências. Em relação às dificuldades em Espanhol, os alunos indicaram a gramática, a expressão oral e a compreensão de textos e consideraram o seu nível de aprendizagem suficiente.

A análise completa dos questionários colocava-nos um desafio: acreditar nos alunos que tínhamos nas salas de aula e direcionar a nossa prática docente para atividades que ajudassem os alunos a superarem as dificuldades apontadas.

O primeiro passo nesse sentido assenta na planificação. É importante fazer uma previsão das atividades educativas a ser realizadas, que servirá como vetor orientador da ação educativa.

Não obstante, importa entender o processo de planificação. Zabalza (1994: p.5) afirma que *“Estabelecer um plano significa, por um lado, traduzir uma relação com o programa e portanto com o currículo e, por outro lado, com as condições e características do contexto de aprendizagem.”*

Danielson (2010: p.43) descreve-o como *“o trabalho crítico de bastidores que é conceber a organização do ensino na sala de aula”*, no qual se define um conjunto lógico, coerente, progressivo e estruturado de ações, orientado para objetivos previamente determinados.

Planificar determina, em parte, o que é ensinado e de que modo é feito. A principal função da planificação é adequar o currículo às características particulares de cada situação de ensino. A planificação aporta várias vantagens, antes, durante e depois da aula. Antes da aula: facilita a organização do trabalho em função dos objetivos da aula e da disciplina e a tomada de decisão quanto aos processos, atividades e materiais para os atingir; ajuda a refletir sobre os conteúdos, métodos de trabalho e materiais mais adequados à aprendizagem dos alunos; e permite organizar a sessão e clarificar as ideias. Durante a aula: impede a dispersão; minimiza os erros; permite uma gestão racional do tempo e uma distribuição mais eficaz das tarefas; estabelece um fio condutor entre as atividades previstas; permite um trabalho mais consciente do docente.

Depois da aula: facilita a avaliação do professor, dos alunos e da aula; permite refletir sobre os desvios verificados no desenvolvimento da aula.

Apesar da importância e pertinência da elaboração do plano de aula, isto não significa, de modo algum, que uma planificação tenha de ser rígida e limitada ao que está no papel. Pelo contrário, deverá ser flexível e permitir ao professor inserir novos elementos ou mudar de rumo, se o exigirem as necessidades e/ou os interesses do momento.

No que ao ensino se refere, existem vários tipos de planificação: planificação a longo prazo – perspectiva abrangente sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano; planificação a médio prazo – correspondente a cada unidade de aprendizagem considerada na planificação a longo prazo; e planificação a curto prazo – planificação de pequena amplitude correspondente às ações que no dia-a-dia vão concretizar os diferentes conteúdos das planificações a médio prazo. É fundamental que o professor tenha sempre presente uma visão de conjunto de todas as planificações, de modo que cada situação de ensino-aprendizagem constitua uma peça de um todo. Na verdade, as planificações a longo prazo constituem o suporte organizador das planificações a médio prazo. E estas constituem o suporte dos planos a curto prazo.

Ao longo da PES realizámos dois tipos de planificações: a médio prazo e a curto prazo. Na planificação a médio prazo, no âmbito do Português, planificámos a Unidade Texto Narrativo. No âmbito do Espanhol, planificámos os módulos a lecionar na turma do Ensino Profissional: Saúde e Cuidados Corporais, Serviços e Consumo e Tempo de Lazer - módulos 4, 5 e 6. Delineámos as competências e os conteúdos (de acordo com o programa), metodologias, estratégias, atividades e recursos a utilizar, o número de aulas previstas e as formas de avaliação. A planificação a curto prazo desenvolvida consistiu na planificação de cada aula assistida.

Antes das aulas assistidas dialogávamos com as Orientadoras sobre as possíveis atividades a desenvolver na aula e quais as que se revelavam mais produtivas, os materiais e os recursos que melhor se adaptavam à exploração de cada conteúdo. A partir daqui se começava a delinear o plano de aula, que ia sendo alterado consoante as indicações das Orientadoras. Neles se definiam todos os pormenores essenciais às atividades e situações de aprendizagem que se pretendiam desenvolver (anexos 2 e 3): o número da lição e o sumário - de acordo com Mira & Silva (2007) o mesmo deve ser escrito no fim da aula, *“expressando... a realização sumulativa do que nessa aula*

aconteceu” (Mira & Silva, 2007, p:302), pois só assim temos a certeza de corresponder à realidade, mas deve surgir no início do plano de aula e no caderno do aluno como um título ou um resumo do que vai ser lecionado. Nas aulas de Espanhol o sumário foi sempre escrito no final da aula. Nas aulas de Português o sumário era escrito no início da aula, seguindo a norma estabelecida pela Orientadora; os conteúdos a ser lecionados (referidos com maior detalhe do que sucedeu na planificação a médio prazo); o encadeamento adequado (fazia-se o enquadramento no contexto das aulas anteriores – motivação remota); os objetivos que os alunos deveriam atingir expressamente naquela aula; as metodologias e estratégias (descrição de como o conteúdo iria ser abordado); os recursos: equipamentos e materiais didáticos necessários à aula (permitia verificar rapidamente se não me esquecia de nada); o tempo de realização das tarefas (o tempo indicado correspondeu sempre aos tempos letivos, mas pode ser delimitá-lo também em função das diferentes tarefas a realizar durante a aula); e a avaliação (que permitia registar as ocorrências da aula: se o aluno esteve atento, participou, compreendeu, aplicou os conhecimentos, executou a tarefa, mostrou dificuldade/facilidade, etc.).

No intuito de aprimorar a nossa prática pedagógica bem como melhorar a aprendizagem dos alunos, no final de cada aula assistida refletimos junto com os Orientadores sobre as aulas e sobre a planificação das mesmas, examinando (de acordo com o *feedback* dos alunos) alguns pontos importantes: se os alunos estiveram motivados; se as atividades se encontravam ao alcance dos alunos; se a linguagem utilizada foi adequada; se o tempo destinado às tarefas foi suficiente; se os objetivos foram atingidos.

Como vimos, um plano de aula é um instrumento de trabalho do professor, que se concretiza nas situações de aprendizagem realizadas dentro da sala de aula.

Seguindo a abordagem construtivista de Papert (1990), em consenso com Piaget, as situações de aprendizagem devem propiciar ao aluno a vivência e a reflexão de ações. *“O aluno deve aprender fazendo, colocando a mão na massa e construindo algo que lhe seja significativo, de forma a envolver-se afetiva e cognitivamente com o que está a ser produzido”* (Prado, s.d.). Todavia, isto não significa que outros métodos, como o método expositivo, assente na teoria de Ausubel (1960), tenham sido ou tenham de ser excluídos por completo do processo de ensino-aprendizagem. Nenhum meio para chegar ao aluno é desprezível, todos têm as suas vantagens e limitações. Conforme afirmam Mira e Mira (2002, p.6) *“nenhum método se pode considerar definitivo, mas*

antes, aberto a todas as alterações que o atualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição”. Cabe ainda a possibilidade de conjugação de diferentes métodos numa mesma aula ou num mesmo conteúdo.

No decorrer da PES, as metodologias selecionadas nem sempre resultaram ser tão eficientes quanto pretendíamos, necessitando de alterá-las e recorrer a outras metodologias na intenção de alcançar os objetivos da disciplina.

No que ao Português se refere, é na escola que os alunos têm a oportunidade de vivenciar diferentes práticas de leitura e de escrita e refletirem sobre o uso da língua, as quais procurámos realizar com os alunos, de acordo com o disposto nos programas e demais documentos orientadores. Na turma C do 8º ano de escolaridade, estudámos a unidade Texto Narrativo. Dado que os alunos dispersavam-se com facilidade e confundiam ideias quando expostos a muitas informações, a Orientadora sugeriu-nos que seguíssemos as atividades propostas no manual. Partindo das informações dos questionários, em que o tipo de aulas que os alunos diziam gostar mais eram as aulas em que se realizam atividades em grupo, aulas em que se utilizam recursos audiovisuais e em que o professor incentiva a participação dos alunos, para o estudo do conto «A Aia», segui esta última preferência dos alunos (e também minha) para ir de encontro às suas expectativas, na resolução do questionário associado. Como estratégia para a resolução da minha parte do questionário, e dado que estes alunos apresentavam muitas dificuldades, procedi da seguinte forma: fazia-se a leitura da pergunta, seguida da localização da resposta no texto, através da leitura do respetivo excerto em voz alta por um aluno, e, por último, o registo da resposta no quadro e nos respetivos cadernos diários. A entoação, a expressividade, as pausas, as repetições do aluno quando é solicitado a ler em voz alta permite ao professor verificar se compreende ou não aquilo que lê (informações que o professor não pode nem deve ignorar), ao mesmo tempo que permite ao aluno desbloquear as suas dificuldades no domínio da leitura e aperfeiçoar a sua capacidade leitora. A localização das respostas nos excertos do conto fomenta a aprendizagem da decifração, como afirma Inês Sim-Sim (2009: p.7), centra a leitura na *“obtenção do significado do que está escrito”* e estimula os alunos a serem capazes de extrair informação (Sim-Sim, 2007: p.5). Mas a importância da competência leitora não pode ser dissociada da escrita e da sua relevância no processo de aprendizagem. Cabe ao professor fazer a ponte entre a leitura e a escrita. *“A escrita constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão do conhecimento”* (Carvalho e Pimenta, 2005).

Portanto, para a construção das respostas no quadro, apelei à participação dos diferentes alunos, que se revezaram em cada pergunta e, ao mesmo tempo, confirmaram e corrigiram os colegas nos pequenos textos de resposta que foram sendo construídos. Uma estratégia que contribuiu para ativar as competências compositiva, ortográfica e gráfica (Barbeiro e Pereira, 2007: p.5) num ambiente de escrita colaborativa e reforçou a participação dos alunos, conforme as competências esboçadas pelos documentos orientadores, como *“pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”*, *“usar corretamente a língua portuguesa”*, *“cooperar com outros em tarefas e projetos comuns”* (ME, 2001: p.15), *“apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional”* (ME, 2001: p.32), *“produzir textos corretos em português padrão, com recurso a um vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando corretamente regras de pontuação”* (ME, 2008: p.30).

Contudo, os alunos mostravam-se relutantes em escrever e demoraram imenso tempo em copiar as respostas para o caderno diário, como acontecia nas aulas observadas. O processo de observação de aulas permite ao professor observador *“caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”* (Estrela, 1986: p.135). A postura dos alunos neste domínio interferia de maneira acentuada, desde o início do ano letivo, na gestão do tempo da aula. Então, num segundo momento, para o estudo do texto «A volta ao mundo em oitenta dias», decidi optar pelos recursos audiovisuais com a construção de uma apresentação em *prezi*, constituída por uma primeira parte com informações sobre o trajeto da viagem e fotografias sobre a sociedade londrina, de maneira a aproximá-los da realidade social e económica da época, e, conseqüentemente, do texto em estudo; e uma segunda parte, com as respostas finais às perguntas do questionário, já elaboradas, que depois de trabalhado, os alunos deveriam copiar para os cadernos diários. Mas, surpreendentemente, demoraram o mesmo tempo (não sei se propositadamente) a copiar as respostas para o caderno. Assim sendo, a elaboração prévia das respostas (no intuito de ganhar tempo) não se revelou uma boa estratégia, pois não ganhei tempo e terminei privando os alunos de poderem construir eles as respostas e verem o desenvolvimento e organização das ideias, como sucedeu na anterior aula assistida.

Nas aulas em que trabalhámos, de forma mais explícita, conteúdos de natureza gramatical, optei por utilizar um *powerpoint* muito simples para explicar o Grupo Nominal, a sua função sintática e os tipos de sujeito. A explicação foi sendo feita através de perguntas aos alunos para identificarem os sujeitos das diferentes frases apresentadas e a classe gramatical a que pertenciam, para perceberem a distinção entre eles e que classes de palavras podem desempenhar a função de sujeito na frase. Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de exercícios (anexo 4), com um nível de dificuldade crescente. Preferiria ter trocado as tecnologias pelo quadro e pelo giz durante a explicação sobre o Grupo Nominal e os tipos de sujeito, dado que permite que os alunos possam acompanhar o processo, mas o facto de demorarem imenso tempo a escrever e a copiar as informações do quadro comprometia o desenvolvimento dos conteúdos. Durante a visualização do *powerpoint* e a explicação dos conteúdos, os alunos mostraram-se atentos e participativos, responderam adequadamente às questões e identificaram acertadamente os grupos nominais e as classes de palavras apresentados. Depois passámos à realização do exercício. O primeiro exercício, com um baixo nível de dificuldade, permitiu obter uma informação objetiva das dificuldades reais de cada aluno, da capacidade (ou não) de resolução do exercício e do ritmo de trabalho de cada um deles. Apesar de ser uma turma pequena, e de todos os alunos apresentarem dificuldades, notava-se que existiam alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e com graus de desempenho progressivamente menor em relação a outros. Motivo pelo qual optei pela resolução dos exercícios um a um, para que os alunos pudessem esclarecer as dúvidas e, ao mesmo tempo, confrontar-se com os seus erros antes de passar ao próximo exercício, ou seja, a correção de cada exercício servia de base à realização do exercício seguinte.

Para Bruner (citado por Raposo, 1995) a aprendizagem faz-se descobrindo, e o aluno é um sujeito ativo, envolvido no processo de aprendizagem que aprende construindo o próprio conhecimento. Bruner defende que o conteúdo seja apresentado sob a forma de problema a ser resolvido e não pronto a ser servido ao aluno. Estratégia que promove o trabalho autónomo, a autoconfiança e a automotivação (Raposo, 1995) e possibilita aos alunos desenvolver estas competências.

Na turma do 12º ano de escolaridade, lecionámos a obra «Felizmente há luar!» Na minha primeira aula, analisei com os alunos a intriga e o desenrolar da ação no ato II, a estrutura externa e interna da obra, o paralelismo inicial dos dois atos e a sua justificação e a dicotomia poder/antipoder. O primeiro passo foi proceder à verificação

da leitura prévia da obra, através do diálogo com os alunos. É importante dar a conhecer aos alunos as consequências de uma leitura menos preparada. Utilizei, em simultâneo, a obra em suporte de papel e pequenos vídeos referentes a alguns excertos da mesma, através dos quais examinámos a estrutura dual da obra. Procedemos à análise de diversos segmentos textuais, com vista à compreensão da função dos diferentes momentos do ato II. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor (ME, 2002: pp.22 e 23). Promovi a diversificação da participação oral dos alunos nas atividades da aula e construí com eles, no quadro, uma síntese dos conteúdos trabalhados. Com estes exercícios, pretendi exercitar a compreensão e interpretação dos textos, *“reconhecendo as suas finalidades e as situações de comunicação em que se produzem”* (ME, 2002: p.7), expor ideias, ativar os mecanismos próprios dos processos da oralidade e da escrita, *“com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística”* (ME, 2002: p.7) e treinar os alunos na seleção do essencial e na transmissão concisa de informação pertinente, *“de acordo com as finalidades e situações de comunicação”* (ME, 2002: p.7), para, como afirma Gusmão, não soterrar *“o vivo dos textos sob informação secundária”* (2011: p.189). O professor deve desenvolver no aluno a capacidade de construir e afinar sentidos, que o irão instituindo como leitor competente e crítico.

Numa segunda aula, trabalhámos as categorias do texto dramático: o tempo da ação, o tempo psicológico e as personagens (caracterização e relevo). Num primeiro momento, orientei os alunos na análise dos marcadores temporais da obra que fomos selecionando nos textos e na reflexão sobre os objetivos que com eles se pretendia. Num segundo momento, para proceder à caracterização das personagens, optei por dividir a turma em pequenos grupos e cada grupo trabalhou uma personagem. O que os alunos teriam de fazer era analisar excertos da obra, sintetizar e descodificar ideias, e selecionar informação pertinente para a definição do perfil das personagens, de acordo com as características indicadas num quadro-síntese do manual. Para evitar que os alunos se perdessem/dispersassem na procura da informação na obra, dei a cada grupo uma folha com a indicação das páginas referentes à sua personagem. No final, cada grupo fez a apresentação oral das suas conclusões à turma e a interação oral subsequente foi bastante produtiva. Os alunos explicaram aos restantes colegas as características de cada personagem, descritas na obra, debatemos ideias e explorámos, ao mesmo tempo,

alguns aspetos da representação metafórica das personagens. Nesta segunda aula, imperou o desenvolvimento de *“capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos”* e de *“práticas de relacionamento interpessoal”* (ME, 2002: p.7). As aulas lecionadas nesta turma foram bastante participativas, produtivas e enriquecedoras.

No que concerne à Língua Estrangeira, e neste caso o Espanhol, o objetivo primordial é a competência comunicativa, tanto na modalidade oral como na escrita. É importante desenvolver as habilidades necessárias para que os alunos possam lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira. Nas aulas de Espanhol, o diálogo com os alunos decorreu sempre em espanhol. Em todas as aulas da PES solicitámos aos alunos que fizessem o esforço cognitivo de utilizar o espanhol para se expressarem e comunicarem connosco ou com os colegas. *“Aprender uma língua é muito mais do que aprender uma lista de fórmulas. A língua tem que ser utilizada. Tem que ser um veículo de comunicação.”* (Muñoz, 2011: p.2).

Na turma do 9º C, praticamente em todas as aulas observadas, as atividades envolveram a leitura de textos, a audição de diálogos ou de canções, o visionamento de *powerpoints* e imagens diversas, assim como atividades de compreensão e de interação oral, de produção escrita, o que nos levou a optar por outras atividades. Cientes, de que muitas vezes, a aprendizagem das línguas é um repetir de simulações, de situações, atividades, diálogos e representações que, com o uso continuado, levam ao desinteresse e à diminuição da motivação dos alunos, procurámos desenvolver atividades complementares às do manual, que permitissem a produção e a construção de conhecimentos pelos alunos e, simultaneamente, despertassem a vertente comunicativa.

Na ausência de contacto e comunicação com falantes nativos de Espanhol e de utilização prática dos conhecimentos que aprenderam, eu e a minha colega propusemos, aos alunos, três projetos diferentes ao longo do ano letivo, enquadrados nas unidades didáticas a lecionar: a criação de um livro de turma, com a apresentação e caracterização dos alunos; a elaboração de um boletim sobre os seus projetos profissionais; e a criação de um vídeo sobre moda e sobre os gostos pessoais dos alunos na escolha do vestuário. O objetivo principal que nos moveu foi colocar desafios aos alunos para aprenderem e pensarem por si próprios, sem deixarmos de estar responsáveis por eles. Acompanhámos, gerimos e corrigimos as suas aprendizagens, mas deixámos espaço para construírem os seus conhecimentos, criarem significados e aprenderem através de ideias com as quais se identificam.

De acordo com Sousa (2005), um dos campos mais produtivos para o uso das tecnologias é o da educação. Permite criar situações de aprendizagem através da aplicação da tecnologia existente em diversos contextos e constitui um potencial recurso pedagógico, tendo em conta, claro está, as características dos alunos e das turmas. Para avaliar a possibilidade de implementação destes projetos recorreremos aos resultados do questionário de caracterização da turma, que confirmaram o gosto e o uso frequente das novas tecnologias por estes alunos.

O primeiro projeto desenvolvido foi um *Libro de Clase* (anexo 5), no âmbito da unidade 3 do manual - “*¡Ojalá me quieras como soy!*”. Este projeto foi desenvolvido na turma C e na turma A/B do 9º e foi elaborado em duas fases. Numa primeira fase, solicitámos autorização escrita aos Encarregados de Educação para proceder ao registo fotográfico dos alunos. E elaborámos uma ficha informativa com vocabulário associado ao corpo humano, à descrição física e psicológica e com expressões idiomáticas relacionadas com a personalidade. Devido às características de cada uma das turmas optámos por diferentes modos de conduzir a aula. Na turma A/B, os alunos foram organizados em grupos de pares e cada grupo produziu um documento com a descrição do colega, os seus gostos e preferências. Na turma C, cada aluno fez a sua própria descrição e redigiu o seu texto. Ambas estratégias revelaram-se positivas, pois sendo a turma C mais problemática em termos comportamentais, evitou a dispersão dos alunos, fixando-os no exercício a realizar e facilitou-nos, a nós professora, a gestão do tempo da aula, assim como, o controlo do ritmo de trabalho dos alunos. Permitiu também prestar um apoio mais individualizado aos alunos. Na turma A/B, o trabalho em grupo permitiu uma aprendizagem ativa e colaborativa (baseada na discussão de ideias e na partilha de informação, na interação, colaboração e entreajuda dos alunos) que promoveu o estabelecimento de consensos e a aceitação das perspetivas dos colegas. Na turma C, o trabalho individual estimulou o trabalho autónomo, reforçou as capacidades dos alunos, a sua autoaprendizagem, autoconfiança e autocorreção. Eu e a minha colega acompanhámos a elaboração dos textos por parte dos alunos, corrigindo-os e esclarecendo dúvidas sobre o vocabulário, os gostos, os sentimentos, e facilitando-lhes vocábulos e expressões sinónimas em espanhol, sempre que necessário. Em ambas as turmas os alunos estiveram recetivos e mostraram-se interessados e participativos. Numa segunda fase, procedemos ao tratamento, organização e inserção dos textos dos alunos no software escolhido para elaboração do livro digital (www.snapfish.es). Depois inserimos as fotografias dos alunos. Para os alunos que não possuíam autorização

escolhemos uma imagem que estivesse de acordo com os seus gostos ou personalidade e procedemos à compra do livro. Os alunos gostaram do produto final, que foi oferecido às turmas.

O segundo projeto constou de um *Periódico de Clase* (anexo 6), inserido na unidade 5 do manual – “*Quien algo quiere, algo le cuesta*”. Os conteúdos estudados foram as profissões, os projetos profissionais dos alunos, as competências e aptidões necessárias para exercer a profissão desejada por eles. Neste âmbito, planifiquei, em conjunto com a minha colega de estágio, a elaboração de um jornal de turma, no qual, sob a forma de entrevista, os alunos falaram um pouco sobre as suas aspirações profissionais. O projeto foi elaborado em três etapas. Numa 1ª etapa, elaborámos uma ficha informativa sobre profissões, competências e aptidões várias, a qual continha quatro perguntas em que os alunos deveriam escrever sobre o seu futuro profissional. Esta ficha serviu, cumulativamente, de exercício de avaliação da expressão escrita, do primeiro momento de avaliação sumativa da disciplina, no 2º trimestre: 1.¿*Qué profesión te gustaría tener en futuro?* 2.¿*Por qué te identificas con esa profesión? Relaciónala con tu personalidad.* 3.¿*Elige las aptitudes esenciales que te parezcan significativas para esa profesión y justificate.* 4.¿*Qué profesión nunca elegirías? ¿Por qué consideras que no tienes vocación para esa ocupación?* A resolução do exercício foi acompanhada por nós, Orientandas, esclarecendo as dúvidas sobre o vocabulário. Posteriormente, fizemos as respetivas correções e entregámos à Orientadora uma grelha de avaliação da expressão escrita. Na 2ª etapa, os alunos, numa sala de informática, redigiram em *Word*, os textos já corrigidos, de modo a confrontá-los com os próprios erros e autocorrigirem-se. Já na 3ª etapa, criámos um documento no *Publisher*, em formato de boletim, onde inserimos os textos acompanhados de uma fotografia de cada aluno. Mais tarde, imprimimos o jornal na reprografia da escola e oferecemos um exemplar a cada aluno, outro exemplar para a Orientadora e outro para a biblioteca da escola. Os alunos demonstraram entusiasmo e satisfação na realização da atividade.

O terceiro e último projeto prendeu-se com a elaboração de um *Vídeo de Clase*. Através deste vídeo trabalhámos as competências da unidade 6 do manual – “¿*El hábito hace el monje?*”. Elaborámos uma ficha informativa sobre moda (anexo 7) e, simultaneamente, ficha de trabalho em que os alunos responderam sobre o seu estilo pessoal, o tipo de vestuário preferido, estabeleceram a correspondência com a sua personalidade e relacionaram esse estilo com a profissão que os alunos gostariam de seguir. Tal como no projeto anterior, esta ficha de trabalho serviu de exercício de

avaliação da expressão escrita, do segundo momento de avaliação sumativa, no 2º trimestre letivo. Corrigimos os textos e elaborámos uma grelha de avaliação, que entregámos à Orientadora. Feito isto, os alunos, numa sala de informática, voltaram a redigir os textos corrigidos, em *Word*. Depois, utilizando o programa *MovieMaker* elaborámos o vídeo. Inserimos primeiro a informação dos textos em cada um dos slides acompanhada de uma fotografia do aluno em causa. E por último, introduzimos videoclips de duas canções sobre moda e acessórios – *Dalinda* (vídeo oficial), de Alex Mica e *Maquillaje*, de Mecano – que intercalámos com a informação da turma para tornar o vídeo mais dinâmico. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios e motivantes.

Os alunos sentiram-se produtores da informação, dando mais valor às atividades, dado que, aquilo que produziram, foi útil, algo visível e compreendido pelos alunos. Existem muitas formas de lecionar um conteúdo, porém a melhor forma de o fazer será sempre aquela que envolva o aluno ao ponto de este adquirir o conhecimento da forma mais natural possível. Reconhecer, durante o processo de produção, uma utilidade imediata do que está a construir e a aprender (Freire e Prado, 1995) é importante para a aprendizagem do aluno. Relacionar as atividades e os métodos de ensino com os interesses e mundos dos alunos, associando uma vertente lúdica, possibilitou a reflexão sobre a língua, sobre as suas regras formais, sobre a capacidade de a verbalizar e facilitou o processo de aquisição da matéria, com prazer. As atividades criadas para além de atrativas e proficientes revelaram-se uma mais-valia, pois conseguimos tirar o máximo partido delas a favor da aprendizagem e dar vida ao conhecimento. Também o facto de conseguirmos articular as habituais fichas de trabalho com os momentos de avaliação foi bastante positivo. Foram complementos importantes das atividades a desenvolver, sem que expuséssemos os alunos a excessivo material didático, tendo em conta que não ocupam o lugar central na prática docente, estando apenas ao seu serviço.

Nas aulas assistidas do curso profissional, diversifiquei os recursos e as estratégias. Utilizei tanto as TIC como o quadro e o giz. Promovi a leitura, a escrita e audição de textos, entre outros.

O curso do Ensino Profissional não dispunha de manual adotado. Todos os materiais utilizados nas aulas tinham de ser produzidos pela professora Orientadora, pelo que, durante a PES, para além dos materiais a utilizar nas aulas assistidas, produzimos diferentes materiais de apoio às aulas da Orientadora.

Na planificação das aulas cumpre destacar a importância do QECRL, que se revelou um instrumento de grande ajuda para precisar as competências, os descritores e os níveis de proficiência que pretendia avaliar.

A primeira aula assistida, sobre *Salud y cuidados corporales*, foi dada em conjunto com a minha colega de estágio e foi uma aula muito prática. Na primeira parte da aula, trabalhei, com os alunos, vocabulário e expressões sobre a saúde corporal, hábitos, cuidados e processos de higiene pessoal, tendo como principais objetivos consolidar e aprofundar conhecimentos e competências sobre o tema, assim como analisar e sistematizar léxico específico do módulo em estudo. Na segunda parte da aula, a minha colega trabalhou a gramática relacionada com o tema, nomeadamente o imperativo pronominal. Optámos por produzir uma apresentação em *prezi*, que possibilitava a junção de vários tipos de ficheiros num único documento, mais fácil de gerir, menos enfadonho para os alunos e que permitiu evitar tempos mortos entre a transição dos diferentes ficheiros a utilizar. Também ajudou a prender a atenção dos alunos, que estiveram recetivos e se mostraram bastante interessados e participativos.

As estratégias utilizadas na aula também se revelaram efetivas: incentivaram a comunicação com os alunos e promoveram a sua autonomia linguística e o uso fluido da língua espanhola. O facto de me expressar exclusivamente em espanhol levou os alunos a tentar expressar-se também sempre em espanhol, tanto para pedir esclarecimentos como para responder às perguntas que lhe eram dirigidas, ou fazer alguma apreciação sobre os assuntos da aula. Da minha parte, esta estratégia exigiu a comprovação constante de que a informação transmitida estava a ser compreendida.

Comecei a aula solicitando aos alunos que definissem, oralmente, e por palavras suas, higiene pessoal. Ouvidas e discutidas as várias versões apresentei uma definição de higiene pessoal e analisámos o vocabulário. A seguir procedemos ao estudo dos objetos de higiene pessoal. Optei por apresentar primeiro as imagens dos objetos, solicitei aos alunos que os identificassem e só depois apresentei a designação dos mesmos para comprovar as afirmações, no intuito de levar os alunos a refletir sobre eles e exercitarem a memória (eram conteúdos já lecionados). Depois falámos sobre algumas doenças causadas por uma deficiente higiene pessoal, como *la gripe y los resfriados*, *la gingivitis*, *las infecciones vaginales* e *el pie de atleta*. Os alunos, selecionados de forma aleatória, leram os textos propostos, responderam às minhas perguntas, analisaram o vocabulário e as expressões apresentadas, como *comezón*, *caldo de cultivo*, *quemazón*, *apoyas*, *paliar*, que exigiam muita atenção e concentração e encontraram palavras e

expressões sinónimas. A seguir, vimos um pequeno vídeo com os hábitos de higiene de Andrés. Voltámos a visualizar o vídeo uma segunda vez, para os alunos confirmarem as informações, e depois apresentei algumas frases expressas no vídeo. Pedi a alguns alunos, aleatoriamente, para irem ao quadro transformar as frases, utilizando os mesmos verbos mas na forma reflexa, para introduzir a análise do imperativo pronominal a lecionar pela minha colega. Enquanto visualizámos a apresentação em *prezi*, procurei diversificar a participação dos alunos, para obter um maior *feedback* e contacto com toda a turma, de forma a suprir a limitação na movimentação pela sala de aula (que a utilização do computador me colocava). A leitura em voz alta para além de exercício de compreensão neutralizou o ruído na sala de aula e, por sua vez, facilitou a concentração dos alunos. Recorrer à escolha aleatória dos alunos ajudou a prevenir a falta de atenção dos alunos à aula e à correção das atividades, advinda, muitas das vezes do facto de calcularem o seu momento de intervenção. A diversificação da participação dos alunos permitiu-me, ainda, fazer uma avaliação mais individualizada de cada aluno, sobretudo na sua prestação oral.

A segunda aula assistida também foi lecionada em conjunto com a minha colega. Por ser a última aula do primeiro trimestre letivo, e época natalícia, utilizámos um recurso criado por nós as duas, no âmbito da disciplina do mestrado «Tic em Educação», sobre *La Navidad en España*. Este projeto foi elaborado através do programa *GLOMaker* e contém diferentes atividades. Uma *tarjeta de navidad* com uma mensagem de boas festas, com palavras sublinhadas e um *quiz* em que os alunos tinham de encontrar os sinónimos dessas palavras sublinhadas. Um texto sobre *las costumbres navideñas en España*, que os alunos leram em voz alta e um *quiz* com perguntas sobre o texto. Um vídeo com um *villancico* (canção típica de natal em Espanha), neste caso *El Tamborilero*, de Rafael, cuja letra se encontrava ao lado para os alunos poderem acompanhar a canção. Um cartão de boas festas em branco para preencher, selecionando no *quiz* as informações corretas. E um último *quiz* com provérbios populares espanhóis sobre o Natal. Foi uma aula lúdico-pedagógica em que as estratégias se centraram na diversificação da participação dos alunos, no esclarecimento das atividades e das dúvidas suscitadas, e na ajuda para resolver as questões propostas. Ao terminar as atividades mostrámos alguns vídeos do *youtube* sobre a *Nochevieja* e a *Calbagata de los Reyes Magos*, incluídas nas festividades natalícias espanholas e conversámos com os alunos sobre elas.

As restantes aulas assistidas foram lecionadas individualmente, já no segundo trimestre letivo e sob o tema *La moda*, inserido no Módulo 4 – “*Consumo y servicios*”.

Nesta primeira aula, os conteúdos trabalhados relacionaram-se com as peças de vestuário, fazer compras, perguntar/dizer preços e tamanhos, tendo como objetivos atualizar e reforçar vocabulário e expressões sobre o vestuário, os preços e os tamanhos e aplicar os adjetivos nos graus comparativo e superlativo para fazer comparações, expressar gostos, preferências, acordo/desacordo. Iniciei a aula explicando aos alunos as atividades que iríamos realizar e entreguei aos alunos a ficha que íamos trabalhar (anexo 8). O primeiro exercício constava de um vídeo em que três jovens querem remodelar o vestuário e aproveitam os saldos para ir às compras. Os alunos deviam preencher os espaços em branco, na ficha de trabalho, com as palavras da conversação em falta.

A utilização de projeções audiovisuais ajuda os alunos a colmatar a falta de oportunidades dos mesmos ouvirem o idioma no seu estado natural, em contexto escolar, nomeadamente nos domínios da pronúncia, acentuação e entoação, contribuindo para a sua correta aprendizagem. Segundo Cain (2007), e também na opinião de Moura e Carvalho (2006), os materiais audiovisuais permitem aprofundar mais a compreensão dos materiais utilizados na sala de aula, possibilitam aos alunos praticar a oralidade e a audição da pronúncia correta, melhorar a sua fluência e promovem a consciencialização do seu próprio progresso.

Expliquei o tema do vídeo a que íamos assistir - *Vamos de compras* - e iniciámos a visualização do mesmo. Numa primeira vez, apenas se pedia aos alunos para escutarem, de forma a familiarizarem-se com o tema. Vimos o vídeo uma segunda vez e os alunos preencheram os espaços em branco da ficha de trabalho. Assistimos ao vídeo uma terceira vez para completar os espaços em falta e/ou corrigir possíveis enganos. Solicitei a participação dos alunos para corrigirmos o exercício, no quadro, e expliquei o significado de algumas palavras, utilizando outra palavra ou expressão sinónima em espanhol.

Seguidamente, fizemos um exercício de escolha múltipla que visava descobrir a designação específica de algumas partes das peças de vestuário, como *hebilla*, *capucha*. Corrigimos o exercício oralmente, alínea a alínea, perguntando a um aluno diferente em cada uma delas. Esclareci a resposta correta de cada alínea e porque não estavam corretas as restantes opções, dando a definição de cada designação apresentada. No exercício seguinte, trabalhámos os graus dos adjetivos. Primeiro, os alunos tinham de encontrar no texto do exercício 1 os adjetivos presentes no grau comparativo e no grau

superlativo e, posteriormente, tinham de completar as frases dadas com os graus dos adjetivos adequados, sem alterar o sentido da informação expressa no texto inicial (exercício 1), que se encontrava trocada. O exercício foi corrigido no quadro pelos alunos. Por último, analisámos expressões comuns utilizadas quando vamos às compras, que facultei aos alunos no final da ficha de trabalho. No final da aula, perguntei aos alunos os conteúdos lecionados e um dos alunos escreveu no quadro o respetivo sumário. Como referi anteriormente, a realização do sumário no final da aula permite que o registo se corresponda com as atividades efetivamente concretizadas na aula, e contribui, ainda, para desenvolver a capacidade de síntese dos alunos, levando-os a refletir sobre os conteúdos e a aprender a organizar a informação na língua estrangeira.

A seguinte aula incidiu sobre desenhadores y marcas espanholas; o comércio e a indústria da moda e o fenómeno «Agatha Ruiz de la Prada». Num primeiro momento, lemos e interpretámos dois textos sobre a desenhadora e realizámos uma ficha de trabalho relacionada, cujas respostas foram corrigidas no quadro pelos alunos. Num segundo momento, realizámos alguns exercícios gramaticais em que os alunos deveriam expressar a sua opinião sobre *las rebajas*, *las marcas* e sobre *su forma de vestir*, recorrendo às diferentes construções gramaticais existentes para *expresar opinión*. Aproveitando esta última questão, no final da aula analisámos as instruções das etiquetas do vestuário, em espanhol, nomeadamente o vocabulário e dei a conhecer aos alunos diferentes etiquetas de vestuário fabricado com matérias-primas mais sustentáveis, que os alunos não tinham conhecimento, mas que podem ser importantes na hora de comprar novos artigos.

Para a última aula assistida, nesta turma, e por ser a última aula da tarde, decidi realizar um jogo sobre os trajes regionais típicos de Espanha. Poderia ter trabalhado os equipamentos de vários clubes espanhóis, visto ser uma turma de desporto, atividade da qual não me lembrei na altura, mas que poderei realizar numa próxima oportunidade. Com este exercício, para além de dar a conhecer aspetos culturais do país, pretendi que os alunos praticassem as descrições físicas, assimilassem vocabulário novo e informações específicas sobre o vestuário; se exercitassem no uso do dicionário e identificassem de forma conveniente palavras sinónimas e de um registo menos coloquial. Para tal, de uma coleção de selos com os trajes típicos de cada região, selecionei 4 trajes, de diferentes regiões e com diferentes características. Elaborei um *powerpoint* no qual iriam ser apresentados a zona de Espanha a que pertencia o traje em questão e a imagem do traje. Construí um baralho de cartas e distribuí pelas cartas as

informações correspondentes a cada parte dos trajes. Os versos das cartas estavam organizados em 4 cores diferentes (azul, amarelo, verde e rosa). Cada cor correspondia a um traje.

A aula iniciou dando a conhecer aos alunos o tema que ia ser estudado e a atividade que íamos realizar. Dividi os alunos em grupos e a seguir distribui as cartas e os dicionários pelos alunos. Pedi aos alunos que lessem com atenção as cartas e encontrassem o significado das palavras que lhes ocasionavam dúvidas ou que não conhecessem, socorrendo-se do dicionário, e dei-lhes um tempo para que realizassem a tarefa.

Terminada a tarefa, iniciei a projeção do *powerpoint*. Apresentei a localização geográfica do primeiro traje que íamos observar, projetei o traje e pedi aos alunos que tentassem descrever a imagem, com base nas informações das cartas que tinham. A descrição incluía desde os acessórios da cabeça aos sapatos e deveria ser feita de cima para baixo. Os alunos iam comprovando se as informações das suas cartas coincidiam com o desenho do traje apresentado e dando sugestões. À medida que os alunos acertavam na descrição das diferentes partes do traje eu projetava a informação do *powerpoint*, para todos os alunos confirmarem. Ao completar a informação do primeiro traje, repetiu-se o processo até terminar todos os trajes.

Também colaborámos no processo de avaliação dos alunos. A avaliação constitui “*um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas*” (Abrantes, 2001, p.9), contemplado nos documentos orientadores. Nos PPEB aparece inicialmente sob a designação de Resultados Esperados (ME, 2008: p.21) e mais à frente sob a forma de descritores de desempenho, que estão subjacentes às expetativas pedagógicas enunciadas no CNEB. O Despacho normativo n.º 24-A/2012, concebe a avaliação como “*um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico*”. Ao que o Programa de Português do Ensino Secundário acrescenta “*deve ser sistemática e cuidadosa para ser objetiva e rigorosa*” (ME, 2002: p.29). Os Programas de Espanhol remetem-nos para uma avaliação contínua, “*no sentido de avaliar a proficiência do utilizador da língua*” (CE, 2001: p243) de acordo com as escalas dos Níveis Comuns de Referência estipuladas no QECRL. A avaliação é pois parte integrante do currículo escolar (Abrantes, 2001, p.47).

A aprendizagem é um processo dinâmico e evolutivo em que os alunos são motivados a desenvolver determinadas competências. A avaliação tem a função de regular este processo de aprendizagem, fornecendo os dados necessários para que professor e aluno possam adequar (e avaliar) as suas práticas face aos resultados obtidos ao longo do processo (Roldão, 2003).

Partimos do princípio de que *“só podemos avaliar o que tiver sido ensinado”* (Viana, 2009: p.7) e os procedimentos da avaliação devem ser adequados aos objetivos de cada disciplina e conteúdos, para que se possam ativar no aluno as competências necessárias para os alcançar. Isso implica que os objetivos sejam bem definidos, e definidos de forma operacional. Entre as vantagens que a avaliação oferece ao processo de ensino-aprendizagem podem enunciar-se a aferição dos resultados da aprendizagem e a possibilidade de introduzir correções no processo de ensino. A avaliação evidencia os aspetos que necessitam de ser trabalhados e os aspetos consolidados e permite ao professor conhecer o posicionamento dos alunos relativamente aos objetivos propostos. A concretização desses objetivos exige, por um lado, que o professor conheça bem o processo de ensino-aprendizagem e os vários modos e processos de avaliação, e por outro lado, que o aluno domine um vasto conjunto de competências específicas que precisam de ser sistematicamente desenvolvidas e avaliadas (Viana, 2009).

Pode-se falar de diferentes tipos de avaliação, consoante a sua finalidade e o momento da sua aplicação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é essencial na definição do perfil da turma e dos alunos no início do ano letivo, ou ainda no início de uma unidade didática, através da qual se verifica se o aluno possui as competências anteriores necessárias para que as novas competências tenham lugar. Permite averiguar a posição do aluno face às novas aprendizagens, que lhe vão ser propostas no sentido de resolver situações presentes e de colmatar as dificuldades futuras. A aprendizagem ganha em eficácia se o professor planear as aulas com base no conhecimento real do nível de competências dos seus alunos. Com base nos objetivos e nos conteúdos lecionados e/ou a lecionar o professor pode avaliar a posse ou não pelos alunos dos pré-requisitos necessários ao tema em estudo. Os testes de diagnóstico não são alvo de classificação.

No âmbito da avaliação diagnóstica, corriji, em conjunto com a minha colega de estágio, os testes da disciplina de Espanhol realizados pela turma do 9º C no início do ano letivo, o que facilitou o conhecimento geral da turma e das competências com que

iniciavam o ano escolar e permitiu também cruzar a informação com os dados do questionário de caracterização.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, em cada unidade de ensino e cada conteúdo estudado, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. *“Esta avaliação deve ser desenhada de modo a constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apoie nos pontos fortes para progredir nos pontos fracos, e assumindo-se também como fator de motivação”* (Viana, 2009: p.9). Esta avaliação deverá ser o ponto de partida para a diferenciação da intervenção pedagógica e o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno deverá ser integrado nas estratégias de motivação. Logo, é necessário construir um retrato de cada aluno ao nível das diferentes competências envolvidas nas várias aprendizagens, saber em que posição se situam os alunos e a turma em relação ao que é esperado que todos os alunos do mesmo ano de escolaridade atinjam, e se introduzam mudanças nas práticas em função desta avaliação (Viana, 2009: p.9).

Durante as aulas assistidas participámos da avaliação formativa dos alunos, focando a nossa prática no que estávamos a avaliar e para que estávamos a avaliar. As situações de aprendizagem que criámos permitiram-nos observar e analisar as competências que os alunos mobilizavam (ou não) na realização das atividades; se o nível de desempenho dos alunos estava próximo dos níveis esperados; as situações de aprendizagens mal conseguidas; os constrangimentos e as fragilidades sentidos para atingir um nível superior de competências; em que processos específicos os alunos sentiam mais dificuldades, entre outros.

Como momentos específicos de avaliação formativa, em Português realizámos duas atividades de avaliação da leitura. Uma ficha de verificação de leitura sobre o conto «A Aia», com questões de resposta por escolha múltipla (anexo 9), elaborada, aplicada e corrigida por mim e pela minha colega de estágio, cuja correção nos permitiu aferir quem leu antecipadamente o conto e quem acertou nas respostas por mero acaso. A leitura envolve, entre outros elementos, a memória e pudemos comprovar durante as aulas assistidas, que se seguiram, quem de facto possuía informação sobre o texto e que tipo de conhecimentos detinha. A correção da ficha permitiu também identificar as perguntas em que a turma teve mais dificuldades, levando-nos a refletir sobre as mesmas. A outra atividade consistiu na avaliação da competência de leitura dos alunos, a partir de um excerto adaptado do conto *Hänsel e Gretel*, retirado do livro Os Mais

Belos Contos de Grimm, 1ª edição. As principais variáveis em estudo foram a velocidade de leitura (medida pelo número de palavras lidas por minuto), a correção da leitura (medida pela percentagem de palavras corretamente lidas) e a qualidade da leitura (aplicação da escala de leitura oral). Para avaliar a velocidade de leitura solicitámos aos alunos que lessem em silêncio o texto durante um minuto. Terminado o tempo pedimos aos alunos que contassem o número de palavras lidas, de acordo com o ponto do texto em que estavam a ler. Após termos os resultados de todos os alunos explicámos-lhes o objetivo da atividade e o significado do número de palavras que leram. Depois escolhemos três alunos com diferentes velocidades de leitura (baixa, média e alta) e pedimos que lessem cada um em voz alta, e para toda a turma, diferentes excertos do texto, que foram sendo corrigidos à medida que os alunos liam. Terminadas as leituras perguntámos à turma quem consideravam ter sido o melhor leitor e que justificassem a escolha. Após ouvir as diferentes opiniões, conversámos com os alunos sobre a qualidade na leitura e explicámos que nem sempre o leitor mais veloz é necessariamente o melhor leitor, ou seja nem sempre existe uma correlação entre a velocidade de leitura e a qualidade da leitura que é feita. Uma leitura fluente exige também expressividade e naturalidade, consciência fonológica e morfológica, entre outros atributos. A leitura implica, entre outros componentes, a descodificação do texto e a sua compreensão, tendo uma importância fundamental na interpretação das informações e deve ser realizada em função do fim que se pretende. Com esta atividade pretendemos contribuir para a motivação e automonitorização por parte dos alunos da sua própria leitura. Uma das principais metas propostas no currículo nacional do Ensino Básico para a disciplina de Língua Portuguesa é “*Ser um leitor fluente e crítico*” (CNEB, p:31). Em Espanhol elaborámos uma ficha de compreensão oral (anexo 10) sobre o Episódio 2, da Temporada 20 da Série *Hospital Central – “El dolor de los otros”*, que foi aplicada e corrigida pela professora Orientadora.

A avaliação formativa é completada com a avaliação sumativa. Permite analisar a posição relativa do aluno e da turma, assim como os progressos realizados e as competências adquiridas, no final de um período de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos pelas avaliações formativas e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa implica uma apreciação sobre a avaliação formativa, revela as aprendizagens já consolidadas e as que entretanto não se consumaram; informa sobre os conteúdos mais difíceis de ensinar e aprender para a generalidade dos alunos; informa sobre o sucesso ou insucesso das

metodologias utilizadas; isto é, avalia o próprio processo de ensino-aprendizagem. A avaliação sumativa visa uma seriação e, portanto, presta-se a uma classificação. É um instrumento de tomada de decisão. Os testes sumativos incidem sobre um conjunto vasto de objetivos, competências, conteúdos e sobre as aprendizagens mais significativas.

Foi na componente de avaliação sumativa, onde a nossa prestação foi mais intensa e se mostrou mais proveitosa no decorrer da PES, no âmbito da avaliação. A elaboração, cotação, correção e classificação das várias provas de avaliação permitiram-nos analisar de forma mais completa as dificuldades e competências dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Em Português, cotámos, corrigimos e classificámos diferentes provas do 8º A e do 8º C, ao longo do ano letivo, e elaborámos, cotámos, corrigimos e classificámos a prova de avaliação do 12º ano, correspondente à sequência de ensino-aprendizagem n.º3, que incluía a obra «Felizmente há luar!», por nós lecionada (anexo 11). Na disciplina de Espanhol elaborámos, cotámos, corrigimos e classificámos diferentes provas de avaliação, ao longo da PES, quer no 9º ano, quer no curso do Ensino Profissional (anexo 12). A elaboração das provas responsabilizou-nos pela seleção dos objetivos a testar e das competências que os alunos deveriam mobilizar; pela determinação da importância relativa de cada objetivo e cada área de conhecimento, tendo em atenção o seu desenvolvimento nas aulas; o peso da respetiva classificação decorrente do ponto anterior; a seleção do tipo de perguntas a elaborar; a escolha dos graus de dificuldade e a sua adequação à classificação de cada item.

Os registos das classificações dos alunos foram anotados em grelhas de correção e classificação, elaboradas no Excel, o que nos permitia ter uma visão completa e real dos alunos, da turma, do sucesso/insucesso dos exercícios de avaliação propostos e dos constrangimentos e capacidades demonstradas pelos alunos.

Na área de Português, a partir da análise das provas verificámos que muitos dos alunos apresentavam dificuldades na compreensão dos textos (tal como apontaram nos questionários de caracterização). Faziam-nos de forma deficiente, demonstrando dificuldades em estabelecer relações lógicas na interpretação de textos, na valorização das mensagens transmitidas e em separar a informação principal da informação acessória. Poucos alunos revelavam alguma sensibilidade ao texto literário e os que o faziam não o faziam de forma significativa. No domínio da escrita, salvo alguns alunos em que se observou uma escrita autónoma e original, a maioria apresentava erros graves de ortografia, de estruturação da frase e na articulação lógica das ideias, o que

demonstra que não interiorizaram os diferentes modelos de escrita, nem dominavam as técnicas de autocorreção, revelando, conseqüentemente, dificuldades na produção de textos. Quanto ao funcionamento da língua, além da fragilidade dos desempenhos no domínio da gramática, que obstam ao aperfeiçoamento da expressão escrita, são de assinalar os problemas detetados nos itens de construção das frases e dificuldades na compreensão do funcionamento dos discursos. Era comum os alunos do 8º ano terem dificuldade em identificar os graus dos adjetivos, distinguir os pronomes, os determinantes, entre outros, na prova de gramática. Confundiam ou não prestavam atenção ao significado dos verbos de comando das questões que lhes eram colocadas e não respondiam adequadamente, sobretudo no grupo das questões de compreensão escrita. Tanto no 8º ano como no 12º ano, os alunos demonstravam falta de cuidado na organização e na redação de respostas completas, mesmo nas perguntas de resposta curta. Quando se pedia aos alunos que elaborassem respostas mais extensas mostravam grandes dificuldades em acrescentar à resposta mais do que aquilo que estava explícito no texto, o que deixa entrever falta de aposta na discussão e explicitação de leituras pessoais e falta de sentido crítico em relação a textos lidos. Nos itens que exigiam resposta estruturada, as capacidades de organização e correção linguística na escrita situavam-se, em muitos casos, em níveis negativos, ou níveis positivos muito baixos. E perante uma tarefa escrita que exigisse maior autonomia (grupo de expressão escrita) os alunos revelavam também deficiências. Ainda que muitos alunos cumprissem a instrução quanto ao tema e ao tipo de texto, no que se refere a aspetos relacionados com a estrutura, a coesão, a morfologia e a sintaxe, tendencialmente, apresentavam mais dificuldades.

Já na área de Espanhol, a análise das provas permitiu-nos atestar que os alunos eram capazes realizar descrições e exposições orais e por escrito, defendendo ideias e justificando-as. Demonstravam competências escritas sobre assuntos que lhe eram familiares, redigindo pequenos textos com coesão e clareza, como um resumo de um filme, recontar um episódio da sua vida, uma viagem. Compreendiam os discursos na conversação com as professoras, como também os discursos transmitidos sob a forma de projeções audiovisuais, acompanhando conversas entre falantes nativos e apreendendo as ideias essenciais. Os alunos conseguiam ser conscientes dos erros de vocabulário, de expressões e de tempos verbais que utilizavam, reformulando o que diziam ou escreviam.

A avaliação apresenta-se como uma das práticas mais difíceis para os professores. Questões sobre como avaliamos os nossos alunos, o que de facto avaliamos (saberes, competências, comportamentos, valores), quais são os conhecimentos válidos, entre tantas outras, estão subordinadas às macropolíticas de avaliação institucional, que definem provas únicas e currículos mínimos, e às microavaliações da aprendizagem produzidas nas relações, conflitos e tensões do cotidiano escolar (Serpa e Callai, 2012: p.393).

4 – Análise da prática de ensino

Iniciei a PES com muitas expectativas e, ao mesmo tempo, com muitos receios por ser uma experiência completamente nova. Saber que iria dar o melhor de mim mesma, como estagiária, como docente, como amiga e como membro da comunidade escolar, inspirava-me confiança, mas estava apreensiva, sem saber se iria conseguir corresponder ao que de mim se esperava, como estagiária e como docente, e se no decorrer do estágio não iria falhar, no exercício da função, e sentir-me desencorajada.

A observação das aulas, ao longo do ano letivo, revelou-se uma estratégia fundamental para a minha formação como professora, quer em Português, quer em Espanhol. Na turma do 8º ano, permitiu apanhar-me das dificuldades e dos obstáculos com que a Orientadora, se deparava continuamente em lecionar a estes alunos. Dificuldades que, posteriormente, nós, Orientandas, também sentimos. Nas aulas do 12º ano, a observação das aulas confrontou-nos e alertou-nos para o perigo da “ilegitimidade” de algumas interpretações dos alunos, quando a sua intenção se sobrepuja ou contraria as *“possibilidades que os elementos concretos da obra permitem”* (Eco, 2001:32), nomeadamente no estudo de Fernando Pessoa e dos Heterónimos e no estudo do «Memorial do Convento». As possibilidades de leitura requerem alguma orientação, que compete à escola assegurar e diversificar. Foi vantajoso perceber o benefício de uma segunda leitura de alguns excertos de «Mensagem» ou do «Memorial do Convento», levando os alunos a distinguir numa segunda fase (guiada pela Orientadora), a adequada contextualização dos textos e reconhecer até que ponto algumas das suas leituras, numa primeira fase, tinham sido forçadas ou incoerentes por falta de uma esclarecida relação com o texto.

O processo de observação sistemática e focalizada de práticas letivas permitiu-me desenvolver uma consciência crítica do ato pedagógico, algo que se refletirá, sem

dúvida, na minha prática docente de ora em diante. Através do registo e da análise das situações observadas, pude refletir sobre a multiplicidade de papéis que o professor desempenha na sala de aula; as estratégias de motivação dos alunos empregues pela Orientadora para superar as dificuldades detetadas e o insucesso dos alunos; a pertinência e os resultados de determinadas práticas; estilos de ensino e de aprendizagem até então praticados e que resultam menos eficientes e produtivos.

Quanto às aulas assistidas, a consciência de que, nesses momentos, era o centro da atenção dos Orientadores e dos alunos, e de que era também, inevitavelmente, alvo de observação, deixava-me ansiosa e insegura, e colocava-me inúmeras questões relativamente ao modo como deveria lecionar as aulas, sem incorrer em erros e sem reproduzir as aulas das Orientadoras. Mas, à medida que fui observando as aulas e as práticas das Orientadoras, ganhei confiança no meu trabalho. Também conheci melhor os alunos e as características específicas de cada turma, o que facilitou a adaptação aos contextos de ensino-aprendizagem que tinha presente, assim como a preparação e a minha prestação nas aulas assistidas.

As aulas tiveram contornos distintos em cada uma das disciplinas. Na disciplina de Português, apesar de estar na posição de estagiária, sentia-me responsável pelo cumprimento do programa (sobretudo no 12º ano). Assim, procurei ir ao encontro das exigências de lecionação de um 12.º ano (cujo programa é maioritariamente constituído por obras-mestras da Literatura Portuguesa). Estando estes alunos na reta final do Ensino Secundário, em que o peso dos exames nacionais é enorme, e dada a minha escassa experiência na área, receava que pudesse interferir negativamente nos resultados finais. Sendo uma disciplina estruturante da formação básica dos alunos, a realização dos exames nacionais, limitou as possibilidades de um maior número de experiências e de práticas pedagógicas nesta turma. Os exames nacionais constituem *de per si* um importante constrangimento à livre decisão do professor sobre o percurso a empreender com os seus alunos, quer em termos temporais, quer pela necessidade de adequação do saber a ensinar ao contexto específico da turma, o que implica um domínio elevado dos conteúdos, destreza na lecionação dos mesmos e o conhecimento das melhores estratégias a utilizar, que eu não possuía. No caso do 8º ano, confirmar que a turma apresentava lacunas graves quanto aos conteúdos programáticos de anos anteriores e a resistência dos alunos às aprendizagens escolares, preocupava-me. Pretendi, pois, colmatar essas falhas, proporcionando-lhes situações de aprendizagem enriquecedoras e orientadas para a superação de dificuldades e para a formação de alunos mais

competentes. Na disciplina de Espanhol, a familiaridade com a língua e a experiência na leção da disciplina em contexto escolar, proporcionaram-me maior segurança e à vontade e foram de grande utilidade durante a PES. Também o nível de competências que encontrei nas turmas de Espanhol possibilitou-me um trabalho mais livre de obstáculos, permitindo trabalhar os conteúdos e as competências dos alunos de uma forma mais complexa e mais abrangente e a abertura a um leque de opções científico-didáticas muito maior do que um nível de iniciação me permitiria.

Em ambas as disciplinas e na preparação de todas as aulas pautei-me pelo rigor e pela exigência. Tive sempre o cuidado e a preocupação de analisar o vocabulário, os recursos expressivos, as metodologias, estratégias e materiais didáticos e todos os pormenores relativos aos conteúdos que iam ser tratados, de forma a criar as condições propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e a poder esclarecer as suas dúvidas. Os alunos esperam sempre do professor segurança científica e pedagógica. Preocupei-me em diversificar os meios utilizados, através de uma seleção e exploração rigorosa e séria dos materiais e recursos disponíveis, no sentido de desenvolver abordagens alternativas de ensino-aprendizagem e enriquecer a própria aprendizagem.

Considero que estas aulas funcionaram, em ambos os casos, como espaços privilegiados de aprendizagem e reflexão sobre a minha prática pedagógica e da minha colega, contribuindo deste modo para a superação dos obstáculos que encontrámos no nosso percurso de leção e para o aperfeiçoamento da nossa prática docente. Percebi a importância do professor na gestão e concretização do programa em contexto escolar, mas também que este documento é fundamentalmente um guia orientador, aberto a inúmeras possibilidades de exploração. Estas aulas corrigiram e complementaram a visão que eu tinha da prática letiva e do seu ensino, emendando lacunas que certamente condicionariam o meu percurso como docente de Português/Espanhol.

Durante as reuniões com os Orientadores, pudemos discutir a planificação das aulas; estratégias de motivação dos alunos; possibilidades de abordagem dos conteúdos; a eleição do material mais apropriado ou rever os materiais preparados; refletir criticamente após as aulas assistidas, assinalando os pontos a melhorar e os pontos a manter e o que poderia ou não ter sido feito, com vantagem, de forma distinta; esclarecer dúvidas e alguns pontos de vista defendidos por nós, Orientandas, decorrentes de uma menor experiência de ensino. A intenção preventiva do erro, por

parte das Orientadoras, ajudou-me na minha forma de planificar, aprendi a questionar os objetivos, as atividades e os materiais selecionados para cada aula, de modo a reajustar o que era necessário. As reuniões funcionaram, em grande medida, como um espaço de reeducação pedagógica, esclarecendo-me quanto às consequências negativas de algumas das estratégias e metodologias por vezes propostas ou utilizadas e reforçando as boas práticas pedagógicas.

No que se refere à avaliação dos alunos, acompanhei continuamente o processo avaliativo em colaboração com a minha colega de estágio e com as Orientadoras. Corrigimos diferentes provas de avaliação, apresentámos propostas de classificação dos testes dos alunos, quer seguindo os critérios de correção definidos pelas orientadoras, quer elaborando nós esses mesmos critérios, o que me fez compreender o quão delicada é a classificação dos testes e a atribuição de notas. O nosso contributo incluiu também a avaliação contínua que fizemos durante as aulas que lecionámos, complementando a avaliação das Orientadoras.

Com os alunos, estabeleci (e estabelecerei sempre, porque faz parte da minha personalidade) uma relação pedagógica baseada no respeito, no diálogo, na proximidade e no encorajamento, sem perda da exigência. A confiança nas potencialidades dos alunos, o encorajamento na superação das suas dificuldades, a expectativa delimitada pelo respeito das suas características individuais, pelo seu estágio de desenvolvimento e pelos seus interesses foram fatores imprescindíveis para que a prática de ensino resultasse bem sucedida, em toda a sua extensão. Move-me a convicção de que a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, do envolvimento dos alunos com as situações de aprendizagem em que são instigados a participar. E sempre tive como ponto de ancoragem da minha prática pedagógica contrariar a tendência dos alunos que encaram a escola como uma mera obrigação, em conflito com as suas necessidades, e levá-los a assumir um sentimento de pertença à escola e às atividades aí desenvolvidas.

A PES revelou-se em ambas as disciplinas, aliciante e possibilitadora de resultados relevantes em termos de ensino-aprendizagem e alterou a visão que eu tinha do processo educativo, servindo para melhorar a capacidade de observação, de análise, de interpretação e de reflexão, em prol da autocorreção e do aperfeiçoamento da minha prática pedagógica.

5 – A participação na escola

A LBSE incentiva, proporciona e estimula a participação democrática, na política educativa de cada instituição de ensino, de todos os atores implicados no processo educativo (art.º 43 e art.º 45, entre outros). O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 04 de Maio) também prevê a participação, a vários níveis e em várias estruturas formais, de toda a comunidade educativa. É o caso da participação dos docentes, de trabalhadores não docentes, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, da autarquia e de outros elementos da sociedade local. Mas os normativos não fazem a cultura participativa e a intenção de participar não faz a prática. Barroso (1998), aponta algumas estratégias que devem ser aplicadas na gestão participativa da escola para a promoção do intercâmbio de ideias, de saberes, de experiências e das soluções para os problemas que se apresentam.

A gestão participativa deve ter sempre em conta o clima em que vai ser aplicada. Nesse sentido desenvolvemos algumas atividades restritas aos grupos de alunos com que trabalhamos e ao Departamento de Línguas. Num objetivo de convívio, organizámos um pequeno lanche de Natal, no final do primeiro trimestre letivo, para os alunos de Português e professores do Departamento, em que eu e a minha colega levámos doces típicos das nossas terras, nomeadamente Sericaia e Pinhonate. No início do segundo trimestre, a propósito do Dia de Reyes, foi a vez dos alunos de Espanhol e professores do Departamento, em que tiveram a oportunidade de conhecer e provar os típicos doces natalícios - *polvorones*, *mazapán* e *turrón*. Ao lado de cada doce colocámos uma descrição dos ingredientes, das origens e regiões de Espanha onde estes doces são típicos.

Por outro lado, procurando uma troca de saberes e experiências, desenvolvemos uma atividade lúdico-pedagógica com a turma C do 8º ano, no Dia Internacional da Língua Materna, uma sessão sobre Banda Desenhada (BD) com as turmas A e C do 8º ano, e uma sessão sobre *Piragüismo* com o curso do Ensino Profissional. A atividade relativa ao Dia Internacional da Língua Materna constou de um jogo com perguntas de cultura geral, de resposta oral por escolha múltipla, sobre Portugal e sobre os países de origem dos alunos estrangeiros da turma, como por exemplo: como se diz autocarro em brasileiro? que significa Доброго ранку (bom dia) em ucraniano? À medida que os alunos iam acertando as respostas iam-lhes sendo dadas letras (em cartolina), que

perfaziam um total de oito letras. Terminadas as perguntas, os alunos teriam que adivinhar as respetivas palavras. Quantas mais letras conseguissem mais possibilidades teriam de encontrar as palavras, que eram todas da área vocabular de escola.

A BD constitui um dos conteúdos do programa do 8º ano e, ao mesmo tempo, foi referida, no questionário de caracterização da turma, como o tipo de livros que os alunos gostavam mais de ler. Conhecendo um dos cartoonistas da região, propusemos à Orientadora de Português organizar uma sessão com as turmas, no intuito de compreenderem melhor este tipo de texto e de aproximar os alunos da leitura. Convidámos o cartoonista Carlos Rico, que se disponibilizou para se deslocar à escola realizar duas sessões, uma com o 8º C e outra com o 8º A, durante os respetivos tempos letivos da disciplina de Português desse dia (anexo 13, imagem 1). Numa primeira parte da sessão falou-se sobre a origem, a história, e a estrutura da BD. O nosso convidado mostrou aos alunos como se elabora uma BD e explicou aos alunos em que consistia o guião, a linguagem, os códigos de comunicação, as personagens, as expressões, os planos, os ângulos de visão, os estilos gráficos, a vinheta, a tira e a prancha, com exemplos significativos e conhecidos da história da BD, como o *Tintin* e o *Astérix*. Durante a segunda parte da sessão, realizou-se um pequeno atelier. O Carlos entregou aos alunos uma prancha apenas com os desenhos da história em que os alunos teriam de completar os balões criando a sua própria narrativa.

A sessão sobre *Piragüismo*, enquadrou-se no módulo 6 – Tempo de Lazer. Dado que a turma do 2º PTAGD1 estava inserida num curso da área desportiva, sugerimos esta atividade à Orientadora de Espanhol e, na sequência disso, convidámos a Prof. Leitora da Universidade de Évora Elba Suárez, espanhola e praticante de canoagem, para conversar com os alunos e contar a sua experiência. A Professora Elba expressou-se sempre em espanhol, o que possibilitou os alunos de ouvir e comunicar com um falante nativo. Iniciou a sessão explicando a origem da palavra (*Kenu*). Falou sobre os tipos de águas (tranquilas, bravas e descidas de rios) em que se pratica este desporto; as características das canoas e dos caiaques e as partes de que se compõem; os modelos de embarcação (canoas e caiaques) existentes, explicando em que tipos de águas devem ser utilizados cada um; as modalidades de canoagem, quais delas são modalidades olímpicas, os tipos e regras das provas que incluem; as velocidades praticadas em cada modalidade; e as posições que os desportistas tem de adotar consoante as diferentes modalidades (sentados, de joelhos, etc.). A sessão foi bastante produtiva e terminou

com um pequeno debate em que os alunos colocaram dúvidas e foram sendo esclarecidos pela professora convidada (anexo 13, imagem 2).

Evitámos sempre processos complexos, em que a participação estivesse sujeita a cedências ou a complicadas negociações. A necessidade de participar deve emergir da comunidade educativa. Todos devem reconhecer a necessidade e utilidade, bem como os resultados positivos, que se podem retirar quer para as pessoas, quer para a instituição das ações levadas a cabo. No entanto, sentíamos necessidade de atuar num âmbito mais abrangente, promovendo atividades em que pudéssemos incluir os demais membros da comunidade escolar. Neste sentido, desenvolvemos as atividades do Dia dos Namorados, a palestra sobre literatura com o Professor Auxiliar do Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora, Antonio Saéz Delgado, o espetáculo do Dia da Mãe e a Caça ao Tesouro.

Optámos por direcionar a atividade do Dia dos Namorados para a disciplina de Espanhol, procurando aproximar a comunidade escolar e principalmente os alunos da língua espanhola, através da cultura do país vizinho. Seleccionámos poemas e canções de escritores e cantores espanhóis e latino-americanos e imprimimo-los em tamanho reduzido, indicando no final o nome do escritor/cantor e do/a poema/canção. Fizemos com eles pequenos rolos, que dividimos em três caixas e colocámo-los no pavilhão multiusos da escola (zona do bar e de recreio), na biblioteca escolar e na sala de professores, para que toda a comunidade tivesse acesso (anexo 13, imagem 3).

A palestra com o Professor Antonio Saéz, foi pensada no âmbito do módulo 6 – Tempo de Lazer, da disciplina de Espanhol, do curso do Ensino Profissional 2º PTAGD1. Procurámos realizar uma atividade diferente e sabendo que a literatura é um dos temas mais descurados pelos alunos quisemos aproximá-los do contexto literário espanhol de uma forma prática e dialogada. Conversámos com a Orientadora de Espanhol e com o Professor Antonio que se mostraram disponíveis. O tema escolhido foi Portugal y Espanha no diálogo das primeiras vanguardas literárias – As relações literárias entre Fernando Pessoa e Miguel de Unamuno. Concordámos que sendo um tema que poderia interessar também a outros alunos do Ensino Secundário, a palestra se realizasse na biblioteca escolar. Seria uma oportunidade de promover a literatura e envolver a comunidade educativa. A mesma realizou-se durante o período da manhã do dia 24 de abril e contou com a participação dos alunos do 2º PTAGD1 e dos alunos do 10º e 11º ano da área de Humanidades, entre outros membros da comunidade escolar.

Pelo facto de o curso a quem estava inicialmente dirigida a palestra ser da área desportiva e atendendo ao número de alunos do sexo masculino presentes, o Prof. António foi apresentando o tema sob um discurso comparativo com o futebol, os grandes clubes dos dois países, os grandes jogadores, as rivalidades, as causas e consequências, o que prendeu a atenção dos alunos e tornou a sessão agradável (anexo 13, imagem 4).

O espetáculo alusivo ao Dia da Mãe foi a atividade que exigiu maior atenção e esforço, desde a planificação de atividades, a gestão dos tempos e dos espaços, o intercâmbio com a comunidade, a definição de princípios e objetivos próprios, a elaboração de um guião, a intervenção de outros “atores” educativos, etc., ou seja todo o trabalho de bastidores. Desde o início da PES ponderámos a realização de uma atividade no final do ano letivo que envolvesse os alunos das várias turmas em que lecionávamos. Após várias hipóteses decidimos associar a atividade ao Dia da Mãe. Seria uma forma de apelar à participação dos pais e encarregados de educação, trazê-los à escola e mostrar algumas das aprendizagens dos seus educandos. A afetividade também contribui para o processo educativo do aluno (Amado et al., 2009). Elaborámos então umas fichas de participação que entregámos aos alunos das várias turmas, explicando-lhes no que consistia o espetáculo que pretendíamos realizar. Num primeiro momento, sentimo-nos desiludidas, pois à exceção de uns quantos alunos, a maioria não se mostrou favorável em participar. Entretanto pesquisámos canções, poemas, entre outros, seleccionámos informação, criámos pequenos textos para dramatizações, fizemos gravações, recolhemos fotografias dos alunos. Aos poucos os alunos foram interessando-se mais pela atividade e fomos “ganhando adeptos” de várias turmas para além daquelas em que lecionávamos. A organização do espetáculo obrigou-nos a permanecer na escola muitas mais horas do que até então estávamos. Durante o mês de abril realizámos os ensaios com os alunos, após os períodos letivos e acertámos os pormenores de cada atuação. A apresentação do espetáculo foi feita alternadamente por alunas do 7º e do 9º, sempre em espanhol. Em formato de projeções apresentámos o *vídeo de classe* elaborado com os alunos do 9º C, uma gravação feita com a turma do 9º A/B em que cada aluno falava acerca da sua mãe (*Lo que me gusta y lo que no me gusta de mi madre*), em espanhol; e um álbum de fotos, antigas e atuais, dos alunos participantes com as respetivas mães, ao qual associámos a canção *Coração de Mãe*, de Aline Barros (talvez o momento mais emotivo da tarde). Efetuámos 3 dramatizações: uma com alunos do 2º PTAGD1 e do 11º ano de Humanidades, em espanhol, aludindo

aos conflitos entre pais e filhos; um monólogo, também em espanhol, interpretado por uma aluna do 11º ano de Humanidades, a representar uma mãe a ler uma carta deixada pela filha, cujo objetivo era apelar a uma maior confiança nos filhos, apesar dos problemas da juventude nos dias de hoje; e uma última dramatização, realizada pelos alunos do 8º A, que recriaram uma aula da professora Orientadora de Português, Paula Seixas. Ao longo do espetáculo, os alunos do 7º, 8º e 9º foram recitando poemas, em português e espanhol, atividade que contou com a participação das funcionárias da biblioteca escolar da ESAG. No que toca a dança, música e cante, as alunas do 11º ano fizeram uma demonstração de zumba, na qual participou a Orientadora de Espanhol, a professora Elsa Nunes; as alunas do 9º C executaram uma coreografia da canção *La Bomba*, de King Africa; dois alunos brasileiros do 9º C compuseram e cantaram canções em espanhol para as suas mães. Contámos ainda com a participação da Tuna Académica do Liceu de Évora. Durante o espetáculo, eu a minha colega de estágio, fizemos também uma surpresa às professoras Orientadoras, reproduzindo um pequeno vídeo, composto por uma foto de cada uma delas com os/as filhos/filhas e uma das suas canções preferidas, como forma de homenagem pelo excelente trabalho desenvolvido com os alunos e agradecer toda a ajuda, cooperação e disponibilidade demonstrada ao longo da PES para connosco. No final todos os participantes, e o público, cantámos em conjunto a canção *Perdóname*, de Pablo Alborán, escolhida pelos alunos. O espetáculo teve lugar no dia 6 de maio, no auditório da Direção Regional de Educação do Alentejo (anexo 13, imagem 5).

Já no final da PES, e aproveitando a proximidade do Dia de Camões, organizámos uma Caça ao Tesouro, alusiva aos Prémios Camões, que entregámos na biblioteca escolar, junto com as respetivas regras e prémios, para ser realizada oportunamente pelos responsáveis e poder ser utilizada novamente em anos seguintes. A Caça ao Tesouro consistia num jogo, em que os alunos, organizados em equipas de 3 elementos e conectados à internet, tinham de responder a questões relacionadas com a vida ou a obra dos vencedores do prémio Camões em cada edição. O jogo era constituído por 24 questões (de acordo com as edições), que até ao limite máximo de 21 perguntas poderia ser jogado em equipas e por etapas. Todas as etapas eram eliminatórias. As equipas deveriam ler atentamente a questão que lhes era apresentada e procurar a resposta através da internet. Escreviam-na na folha de resposta e entregavam-na à(s) professora(s) responsável(eis), que anotava(m) o tempo de resposta de cada equipa e confirmava(m) a veracidade das mesmas. A clareza e construção frásica da

resposta serviriam como fator de desempate, se necessário. Liam-se as respostas em voz alta, para todos os alunos ficarem a conhecer um pouco mais sobre os diversos escritores. Após esta 1ª primeira etapa, passava à fase seguinte apenas a equipa que respondesse corretamente à pergunta em menor tempo. (No caso de não terem sido respondidas as 21 questões até este momento, passavam à seguinte fase as equipas classificadas nos primeiros lugares, até se completarem as 21 questões. A partir da questão 21, o jogo passava a ser individual. Os 3 alunos da equipa vencedora na etapa anterior ocupavam os lugares individualmente e conectavam-se à internet. Seguidamente, eram-lhes distribuídas as perguntas 22, 23 e 24, de forma aleatória (ou por sorteio). Os alunos procuravam a resposta, escreviam-na na folha de resposta e entregavam à professora responsável. O aluno que respondesse corretamente no menor espaço de tempo seria o aluno vencedor da Caça ao Tesouro “Prémios Camões”. O prémio seria um exemplar de *Os Lusíadas em Prosa*, oferecido pela Areal Editores para o efeito (anexo 13, imagem 6).

A pedido do Departamento de Línguas, realizámos, ainda, no último dia da PES uma sessão sobre Tecnologias de Informação e Comunicação para mostrar aos professores da ESAG os projetos por nós desenvolvidos durante a PES, no âmbito das TIC, e fazer uma pequena apresentação das ferramentas utilizadas, como o *prezi.com*, e de outras ferramentas da *Web 2.0*, de acesso gratuito e que podem constituir bons recursos quer no ensino das línguas, quer noutras disciplinas, como o *pixton.com* (para criar bandas desenhadas), e sites como o *weebly.com* (para criar *blogues*) ou o *wix.com* (para criar páginas temáticas). Na sessão participaram professores de vários departamentos e disciplinas, que se mostraram interessados e agradeceram a nossa disponibilidade. Se no início da PES estávamos com bastante receio de algo correr mal durante a mesma, terminámos este último dia com o sentimento de dever cumprido.

6 – Desenvolvimento profissional

A tarefa de ensinar deve ter como principal objetivo propiciar os meios de obter mais e melhores condições de aprendizagem para os alunos. Logo, gostar da profissão e ter vocação para o ensino não basta para se ser professor. É necessário uma sólida formação científica e pedagógica. “*Não se pode ensinar aquilo que não se conhece*” (Danielson, 2010: p.44). A formação científica é importante para o ensino, mas “*o conhecimento da disciplina só por si não é suficiente*” (Danielson, 2010: p.45) para

uma boa prática de ensino, da mesma forma que “*a competência pedagógica [por si só] é insuficiente para assegurar a aprendizagem dos alunos*” (Danielson, 2010: p.45). A preparação científica e a preparação pedagógica são duas faces do processo de ensino e complementam-se.

Após uma série de decisões que me levaram a escolher a área de Humanidades no Ensino Secundário e depois a ingressar na Licenciatura em Estudos Portugueses, na Universidade do Algarve, completei o referido curso optando, na altura, pelo Ramo de Especialização Científica. Por diversas razões, o gosto e a vontade em completar, nos anos seguintes, o Ramo Educacional da mesma licenciatura teve de ser adiado até ter a possibilidade de investir no Mestrado em Ensino de Português/Espanhol que agora termina.

Encontrei uma nova estrutura curricular, com um plano de estudos atualizado e cientificamente exigente, que me permitiram completar a minha formação pedagógica, atualizar os meus conhecimentos e sobretudo refletir sobre a experiência académica e letiva que trazia. Como defende Nóvoa “*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal*” (1992, p.13). O saber do professor não se reduz ao domínio dos conteúdos e técnicas de ensino. A reflexão assume um papel de relevo na construção do conhecimento profissional em diferentes fases e níveis reflexivos - reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Roldão e Leite, 2012).

A exigência e a qualidade educativa que esta etapa de formação reclamou retornaram positivamente a nível pessoal e profissional. Alargou os meus horizontes profissionais na minha área de formação de base, o Português, e abriu-me novas portas na área de Espanhol, dando-me novas competências que servirão de referência na minha atividade docente, no futuro. A redação do presente relatório aprofundou e consolidou a investigação em educação desenvolvida ao longo do Mestrado. A componente curricular da PES representou a oportunidade de exercer, sob a orientação e supervisão de professores mais experientes, uma atividade profissional mais consciente e, simultaneamente, mais crítica face às minhas estratégias de atuação como professora.

É nesta dialética que assenta o ato docente: o professor ensina porque aprende e aprende enquanto ensina (Sacristán, 1992). É o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que deve nortear toda a ação do professor. Mas ser professor significa ser capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se como

profissional. Um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado requer a interação constante entre ação e pensamento (Roldão e Leite, 2012).

Mobilizar a ação e a reflexão para uma prática geradora de contínuo conhecimento e desenvolvimento implica abertura para discutir as ações educativas, os problemas e conflitos da prática docente e estabelecer novas competências e saberes no decorrer do exercício da nossa profissão. São a análise, o reajustamento e redefinição dos conhecimentos e saberes do professor (tendo em conta não apenas o que se ensina e como se ensina, mas também porque e para quê se ensina alguma coisa) que promovem o desenvolvimento profissional do professor (Day, 2001). *“Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade”* (Alarcão et al., 1997: p.8). O conhecimento profissional não se reduz, portanto, ao saber, mas implica o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz (Roldão, 2007). Implica o domínio constante de competências técnicas, de competências científicas, éticas, sociais e pessoais, que tentarei manter num processo de atualização permanente. A nossa ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o nosso desenvolvimento, quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Para tal, é necessário estar consciente que a atividade docente não se pode reduzir às ações que ocorrem em sala de aula. *“A complexidade da atividade de ensinar é amplamente reconhecida e estende-se a vários aspetos do trabalho docente”* (Danielson, 2010: p.45). Efetivamente, o ato de educar transpõe os limites físicos da sala de aula e abrange toda a atividade do professor. Danielson (2010) agrupa em quatro grandes domínios as tarefas inerentes ao exercício da prática docente: a planificação e preparação; o ambiente da sala de aula; a ação de ensinar; e responsabilidades profissionais. Apesar de abrangerem componentes distintas, os quatro domínios são indissociáveis uns dos outros e influenciam todo o processo de ensino. Fator que nos obriga a refletir sobre o nosso papel e as nossas responsabilidades como docentes e a definir o que, como professores, devemos saber e devemos ser capazes de fazer no exercício da profissão, tendo em conta o objetivo principal que é a melhoria das aprendizagens educativas e dos resultados escolares dos alunos.

Shulman (2005: p.5) alega que o conhecimento sobre a docência é *“aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender e professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual”*. O professor tem um papel decisivo da gestão do currículo e uma das dimensões desse papel reside na conceção

estratégica da ação pedagógica. Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos professores pede também articulação com a escola e com os seus projetos. Devemos valorizar o trabalho colaborativo, o trabalho em equipa, dialogando e confrontando perspectivas e experiência de aprendizagem, a troca de saberes já adquiridos, mas especialmente questionando os problemas e partilhando as preocupações resultantes do exercício docente.

Em suma, ser professor implica uma constante atualização dos saberes e um investimento contínuo na nossa própria formação e na formação dos alunos. A nossa mestria aumenta à medida que ganhamos mais experiência como professores. O desenvolvimento profissional do docente é uma construção continuada, um processo de desenvolvimento incessante das nossas competências profissionais, que evolui ao longo das nossas carreiras.

7 – Considerações finais

Ao longo deste relatório relatei as experiências mais marcantes da minha PES. Descrevi um conjunto de atividades didáticas, estratégias e recursos, que se revelaram fundamentais para melhorar a minha prática de ensino, refletindo criticamente sobre o seu uso e os seus resultados. Uma reflexão que tornou a minha atividade docente mais consciente e mais consistente contribuindo para futuramente ser, pelo menos, mais crítica e rigorosa perante as minhas opções de ensino.

A PES levou-me a questionar as minhas certezas e a tornar-me mais atenta às necessidades dos alunos. A minha missão como professora não se limita a lecionar os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas a enriquecê-los também. O desafio que me coloco consiste em tentar encontrar formas claras, precisas e práticas de o realizar.

Ao concluir este mestrado, levo comigo muitas interrogações, mas também a certeza de que em educação não existem fórmulas exatas que assegurem os resultados previstos. Consciente de que a minha formação enquanto professora está em aberto procurarei enriquecer a minha identidade profissional através das oportunidades adequadas às minhas necessidades e objetivos.

Termino o mestrado partindo para um novo começo: o desafio e a responsabilidade de continuar o meu desenvolvimento profissional e o dos alunos.

Bibliografia

ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

AMADO, J. FREIRE, I. CARVALHO, E. e ANDRÉ, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*. N.º 8, jan/abr 2009. Disponível em <http://sisifo.fpcc.ul.pt> [consultado em 12/10/2013].

AMOR, E. (2002). Didática da língua materna. In G. Funk (Org. e Coord.), *(Re)pensar o ensino do português* (pp. 5-25). Lisboa: Edições Salamandra.

ARROTEIA, J.C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação.

BARBEIRO, L. F. e PEREIRA, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BARROSO, J. (1998). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa – Instituto de Inovação Educacional – Cadernos de organização e gestão escolar.

CABANAS, J.M.Q. (1993). La educación como medio de control social. *Sociología de la Educación*. Cap. 7. Madrid: Dykinson.

CEIA C. (2012) (s.n.) <http://mensino.wordpress.com/author/cceia/>, [consultado em 07/10/2013].

CARVALHO, J. A. B. (2001) *O ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. e PIMENTA, J. M. R. (2005) *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Editora: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação.

DANIELSON, CH. (2010) *Melhorar a Prática Profissional. Um Quadro de Referência para a Docência*. Ministério da Educação.

DAY, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Ed.

D'HAINUAT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

DURKEIM, E. (1972). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Ed. Melhoramentos

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- FERNANDES, A. S. (1991) A dimensão social da educação in PIRES, E. L., FERNANDES, A. S. e FORMOSINHO, J. *A Construção Social da Educação*. 1991. Porto: Edições Asa.
- FERNANDES, A. S. (1991). A problemática social da educação in PIRES, E. L., FERNANDES, A. S. e FORMOSINHO, J. *A Construção Social da Educação*. 1991. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2008). Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica, in *Currículo sem Fronteiras*, Vol.8, n.º 1, pp.5-16. Jan/Jun 2008.
- FOURNIER, J. (1971). *Politique de l'Éducation*. Paris: Éditions du Seuil.
- FREIRE, F.M.P. e PRADO, M.E.B.B. (1995). Professores construtivistas: A formação em serviço. *Anais VII Congresso Internacional Logo*. Porto Alegre.
- GUSMÃO, M. (2011). *Uma Razão Dialógica. Ensaio sobre a Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*. Lisboa: Avante.
- LEITÃO, A. e ALARCÃO, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2).
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.
- LOBO, A. S. et AL. (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio. Relatório preliminar*. Lisboa: APP.
- LURIA, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- MIRA, A. R. e MIRA, M. I. (2002) *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras – Metodologias de Ensino – Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – perspectiva diacrónica*. Évora: Publicações da Universidade de Évora.
- MIRA, A. R. e SILVA, L. M. (2007) Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação. Temas e Problemas*, 4. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, pp. 295 a 307.
- MORAIS, F. & MEDEIROS, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Direção Regional da Ciência e da Tecnologia.
- MOURA, A. & CARVALHO, A. (2006). *Podcast: potencialidades na educação*. Prisma.com, volume 3, disponível em

http://prisma.cetac.up.pt/artigos/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.php
[consultado em 06/10/2013].

MUÑOZ, C. (2011) A escola de Babel. Educação – Aprender uma segunda língua. *Jornal de Letras*. N.º 1075, dez/2011.

NÓVOA, A. (1992) *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

PALANGANA, C. I., GALUCH, T. B. M., SFORNI, S. F. M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415106>
[consultado em: 6/10/2013].

PERRONE-MOISÉS, L. (2006). “Literatura para Todos”. *Literatura e Sociedade* 9. Universidade de São Paulo.

PERRENOUD, PH (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?, in *Résonances, Mensuel de l'école valaisanne*, n.º 3, Dossier Savoirs et compétences, nov. 1998.

PERRENOUD, PH. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.PRADO, M. E. (s.d.) O papel do professor na criação de situações de aprendizagem.

RAPOSO, N. (1995) "A teoria de Jerome Bruner e as suas implicações pedagógicas", in *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra. Coimbra Ed., Cap. II.

REIS, C. (2007). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Recomendações*. Lisboa.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M.^a C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr.

ROLDÃO, M.^a C. e LEITE, T. (2012) O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set.

SÁ, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação, in *Português: Investigação e Ensino. Exedra – Revista Científica*, dez/2012.

SACRISTÁN, J. G. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata,

SERPA, A. e CALLAI, C. (2012) Avaliação no cotidiano escolar: muitos sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.2, p.393-402, maio/ago.. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org [consultado em 21/10/2013].

SIM-SIM, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SHULMAN, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, p. 1-30. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html> [Consultado em: 17/10/2006]

SOUZA, R. (2005). Uma proposta construtivista para a utilização de tecnologias na educação, in SILVA R. & SILVA, A. *Educação, aprendizagem e tecnologia. Um paradigma para professores do Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

UNESCO (1965). *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*. Paris: Unesco

VIANA, F. L. (2009). *O ensino da leitura: Avaliação*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

VIGOSTKY, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, L. S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

ZABALZA, M. A. (1991). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

ZABALZA, M. (1994). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola, in *Teoria e Desenvolvimento Curricular - A escola como cenário de operações didáticas*. Porto: Edições Asa.

ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica.

ME (Coord. C. REIS) (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ME (Coord. M.^a C. COELHO,) (2002). *Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário.

ME (1997). *Programa Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*. Departamento de Educação Básica.

ME (2006). *Programa. Componente de Formação Sociocultural. Disciplina de Espanhol*. Direção-Geral de Formação Vocacional.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho Nacional da Educação (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Ministério da Educação.

Lei Constitucional n.º 1/2005, VII Revisão Constitucional, Diário da República, I SÉRIE-A, n.º 155, de 12 de Agosto, pp. 4642 a 4655.

Lei n.º 49/2005, Diário da República, I Série A, N.º 166, de 30 de Agosto, pp.5122 a 5138.

Lei n.º 85/2009, Diário da República, 1ª Série, N.º 166, de 27 de agosto, pp.5635/5636.

Decreto-Lei 6/2001, Diário da República, 1.ª série - A, N.º 15, de 18 de Janeiro de 2001, pp. 258-265.

Decreto-Lei n.º 176/2012, Diário da República, 1.ª série, N.º 149, 2 de agosto de 2012, p.4068.

Despacho n.º 17169/2011, Diário da República, 2.ª série, N.º 245, de 23 de Dezembro de 2011, p.50080.

Despacho n.º 5306/2012, Diário da República, 2ª Série, N.º 77, de 18 de Abril de 2002.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, Diário da República, 2.ª série — N.º 236 — 6 de dezembro de 2012

Parecer n.º 2/2001, Diário da República, 2.ª série, n.º 1, 3 de Janeiro de 2011.

ANEXOS



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Questionário individual (aplicado às turmas de Português)

Nota: Este questionário tem por objetivo conhecer-te melhor, nomeadamente, nas tuas preferências e opiniões. Lê atentamente todas as questões e responde de forma clara, assinalando com uma cruz (X) as respostas nas perguntas de escolha múltipla.

A. Dados Biográficos

1. Nome: _____ Ano/Turma: _____
2. Idade: _____
3. Morada: _____
4. Nacionalidade: _____
5. Naturalidade: _____
6. Concelho de residência: _____
7. Como te deslocas para a escola? _____
8. Quanto tempo demoras? _____

B. Agregado Familiar

Parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão
Pai			
Mãe			
Irmãos			
Outros. Quais?			

C. Encarregado de Educação

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Parentesco: _____
4. Profissão: _____

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

5. Como consideras a tua relação com os teus pais ou com o teu encarregado de educação?

- Muito boa Boa Razoável Má

6. E com os teus irmãos?

- Muito boa Boa Razoável Má

7. Os teus pais ou o teu encarregado de educação interessam-se por aquilo que se passa na escola?

- Sim Não

D. Saúde

1. Tens alguns problemas de saúde?

Em caso afirmativo, qual? _____

Exige tratamento regular? Sim Não

2. Tens problemas de audição? Sim Não

E de visão? Sim Não

E. A Escola

1. Quais são as tuas disciplinas preferidas?

2. As aulas que preferes são aquelas em que:

- O professor expõe a matéria
- O professor incentiva a participação do aluno
- Os alunos expõem os temas
- Se utilizam audiovisuais
- Os alunos trabalham em grupo

3. Quais são as disciplinas em que sentes maiores dificuldades?

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

4. Quando sentes dificuldades em algum conteúdo programático procuras ajuda:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Do pai/mãe | <input type="checkbox"/> Do explicador |
| <input type="checkbox"/> Do professor | <input type="checkbox"/> Dos amigos |
| <input type="checkbox"/> Dos meus irmãos | |
| <input type="checkbox"/> De outras pessoas. De quem? _____ | |

5. Na disciplina de Português, qual a área onde sentes maior dificuldade?

- Compreensão oral
- Leitura/Compreensão de textos
- Funcionamento da língua
- Expressão oral
- Escrita
- Nenhuma

6. Consideras que o teu nível de aprendizagem de Português é:

- Muito Insuficiente
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito bom

7. Já repetiste algum ano? Sim Não

Se sim, qual ou quais? _____

7. Na tua opinião, esse acontecimento deveu-se a:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Falta de estudo | <input type="checkbox"/> Falta de condições para estudar |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem | <input type="checkbox"/> Responsabilidade dos pais |
| <input type="checkbox"/> Falta de tempo | <input type="checkbox"/> Responsabilidade dos professores |
| <input type="checkbox"/> Doença | <input type="checkbox"/> Responsabilidade da escola |

8. Quando estudas?

- Diariamente
- Uma vez por semana
- Raramente
- Nas vésperas de teste
- Nunca

9. Que recursos costumas utilizar para realizar os teus trabalhos da escola?

- Manual/Caderno de atividades
- Livros próprios

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

- Livros da biblioteca
- Internet
- Revistas
- CD ROM
- Outros. Quais? _____

11. Gostas de ler? Sim Não

12. Que tipo de livros preferes?

- Contos
- Teatro
- Banda desenhada
- Outros. Quais? _____
- Romances
- Aventuras
- Jornais/imprensa

13. Até quando pensas continuar a estudar?

- Até concluir o 12º ano do ensino regular
- Até concluir o ensino profissional (alínea apenas para a versão do 8º ano)
- Até concluir o ensino superior

14. Que profissão gostavas de ter no futuro?

F. Ocupação dos tempos livres

1. Indica quais as atividades que gostas mais de realizar nos teus tempos livres.

- Ler
- Ouvir música
- Jogar no computador
- Pesquisar na Internet
- Outras. Quais? _____
- Praticar desporto
- Ver televisão
- Sair com os amigos
- Utilizar as redes sociais

G. Alunos de nacionalidade estrangeira

(grupo de perguntas apenas para a versão do 8º ano)

1. Gostas da disciplina de Língua Portuguesa? Sim Não

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

2. Frequentas aulas de Português Língua Não Materna? Sim Não
3. Que nível obtiveste na disciplina de Língua Portuguesa no 3.º período do ano letivo anterior? _____
4. Ano de chegada a Portugal: _____
5. Que línguas sabes falar? _____
6. Que língua(s) falas em casa? _____
7. Que língua(s) falas com amigos e colegas? _____

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Questionário individual (aplicado às turmas de Espanhol)

Nota: Este questionário tem por objetivo conhecer-te melhor, nomeadamente, nas tuas preferências e opiniões. Lê atentamente todas as questões e responde de forma clara, assinalando com uma cruz (X) as respostas nas perguntas de escolha múltipla.

A. Dados Biográficos

1. Nome: _____ Ano/Turma: _____
2. Idade: _____
3. Morada: _____
4. Nacionalidade: _____
5. Naturalidade: _____
6. Concelho de residência: _____
7. Como te deslocas para a escola? _____
8. Quanto tempo demoras? _____

B. Agregado Familiar

Parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão
Pai			
Mãe			
Irmãos			
Outros. Quais?			

C. Encarregado de Educação

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Parentesco: _____

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

4. Profissão: _____

5. Como consideras a tua relação com os teus pais ou com o teu encarregado de educação?

Muito boa Boa Razoável Má

6. E com os teus irmãos?

Muito boa Boa Razoável Má

7. Os teus pais ou o teu encarregado de educação interessam-se por aquilo que se passa na escola?

Sim Não

D. Saúde

1. Tens alguns problemas de saúde?

Em caso afirmativo, qual? _____

Exige tratamento regular? Sim Não

2. Tens problemas de audição? Sim Não

E de visão? Sim Não

E. A Escola

1. Quais são as tuas disciplinas preferidas?

2. As aulas que preferes são aquelas em que:

- O professor expõe a matéria
- O professor incentiva a participação do aluno
- Os alunos expõem os temas
- Se utilizam audiovisuais
- Os alunos trabalham em grupo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

3. Quais são as disciplinas em que sentes maiores dificuldades?

4. Quando sentes dificuldades em algum conteúdo programático procuras ajuda:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Do pai/mãe | <input type="checkbox"/> Do explicador |
| <input type="checkbox"/> Do professor | <input type="checkbox"/> Dos amigos |
| <input type="checkbox"/> Dos meus irmãos | |
| <input type="checkbox"/> De outras pessoas. De quem? _____ | |

5. Na disciplina de Espanhol, qual a área onde sentes maior dificuldade?

- Compreensão oral
- Leitura/Compreensão de textos
- Funcionamento da língua
- Expressão oral
- Escrita
- Nenhuma

6. Consideras que o teu nível de aprendizagem de Espanhol é:

- Muito Insuficiente
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito bom

7. Já repetiste algum ano? Sim Não

Se sim, qual ou quais? _____

8. Na tua opinião, esse acontecimento deveu-se a:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Falta de estudo | <input type="checkbox"/> Falta de condições para estudar |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem | <input type="checkbox"/> Responsabilidade dos pais |
| <input type="checkbox"/> Falta de tempo | <input type="checkbox"/> Responsabilidade dos professores |
| <input type="checkbox"/> Doença | <input type="checkbox"/> Responsabilidade da escola |

9. Quando estudas?

- Diariamente
- Uma vez por semana
- Raramente
- Nas vésperas de teste
- Nunca

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

10. Que recursos costumavas utilizar para realizar os teus trabalhos da escola?

- Manual/Caderno de atividades
- Livros próprios
- Livros da biblioteca
- Internet
- Revistas
- CD ROM
- Outros. Quais? _____

11. Gostas de ler? Sim Não

12. Que tipo de livros preferes?

- Contos
- Teatro
- Banda desenhada
- Outros. Quais? _____
- Romances
- Aventuras
- Jornais/imprensa

13. Até quando pensas continuar a estudar?

- Até concluir o 12º ano do ensino regular (alínea apenas para a versão do 9º ano)
- Até concluir o ensino profissional
- Até concluir o ensino superior

14. Indica as três principais razões porque optaste por um curso profissional?

(pergunta apenas para a versão do curso do ensino profissional)

- Aprendo uma profissão
- É uma forma mais fácil de fazer o 12º ano
- Arranjo emprego com mais facilidade
- Reprovei muitas vezes
- Gosto pela área profissional
- É uma formação de carácter mais prático
- Os meus pais incentivaram-me
- Fui aconselhado pelos serviços de orientação da escola que frequentava
- Fico mais bem preparado para ingressar no ensino superior
- Fico mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho
- Outra. Qual? _____

15. Que profissão gostavas de ter no futuro?

F. Ocupação dos tempos livres

1. Indica quais as atividades que gostas mais de realizar nos teus tempos livres.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ler | <input type="checkbox"/> Praticar desporto |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | <input type="checkbox"/> Ver televisão |
| <input type="checkbox"/> Jogar no computador | <input type="checkbox"/> Sair com os amigos |
| <input type="checkbox"/> Pesquisar na Internet | <input type="checkbox"/> Utilizar as redes sociais |
| <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ | |

G. Alunos de nacionalidade estrangeira

(grupo de perguntas apenas para a versão do 9º C)

4. Gostas da disciplina de Espanhol? Sim Não
5. Ano de chegada a Portugal: _____
6. Que línguas sabes falar? _____
7. Que língua(s) falas em casa? _____
8. Que língua(s) falas com amigos e colegas? _____



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – Ano letivo 2012/2013

 PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA
 Parte I

Lições n.º: 44 e 45 **Ano:** 8º **Turma:** C **Tempo:** 2 aulas de 45 minutos **Data:** 22/11/2012

Tema: Texto narrativo – Narrativa integral “A Aia”, de Eça de Queirós.

Conteúdos: texto narrativo: conhecimento global, categorias da narrativa, sequência narrativa (eventos; cadeia de eventos). Recursos expressivos: comparação, adjetivação expressiva e personificação. Uso expressivo do adjetivo, do diminutivo, determinantes, das formas verbais e da pontuação.

Domínios: ler, escrever, ouvir e falar.

Sumário: Continuação da resolução do questionário sobre o conto “A Aia” – sequência A aia (páginas 66 do manual).

Motivação remota	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise de alguns excertos do conto “A Aia”. (aula anterior) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual (páginas 60 a 66); • Ficha informativa (página 132); • Guia Gramatical (pág.271 e 272); • Quadro.

Descritores de desempenho	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se oralmente de forma objetiva e autónoma. • Desenvolver o domínio da leitura. • Relatar/recontar excertos do conto. • Selecionar informação pertinente, distinguindo a informação essencial da acessória. • Determinar os significados que uma palavra pode ter em função do seu contexto. • Reconhecer significados implícitos ou subentendidos em determinadas palavras. • Identificar diferentes tipos de discurso numa narrativa. • Distinguir as características físicas das características psicológicas das personagens. • Refletir sobre o funcionamento da língua, identificando os recursos expressivos utilizados pelo narrador, no conto e o seu objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta dos alunos: interesse revelado, empenho nas atividades propostas, participação na aula, produção oral. • Correção das perguntas do questionário da pág. 66 do manual, a estudar.

Parte II**Descrição da aula**

Inicia-se a aula verificando as presenças e registrando o sumário no quadro. Informam-se os alunos de que se irá continuar a resolução do questionário de compreensão do conto (pág. 66 e 67 do manual).

Informam-se os alunos que iremos seguir o mesmo procedimento da aula anterior, na resolução do questionário: leitura da pergunta, seguida da localização da resposta no texto (através da leitura do respetivo excerto em voz alta) e, por último, registo da resposta no quadro e nos respetivos cadernos diários.

Sequência a aia (linhas 23 a 62)

Após a leitura da segunda pergunta, procede-se à leitura de algumas frases do quinto parágrafo, nomeadamente a primeira (linhas 23 e 24) e a última frase (linhas 31 e 32).

Interrogam-se os alunos sobre qual a forma de discurso destas frases, se estamos perante narração ou descrição, e complementa-se o conceito com a leitura da respetiva informação na ficha informativa da página 132.

Questionam-se os alunos sobre quais são as palavras que descrevem a aia, nestas frases (bela, robusta e leal).

Pede-se aos alunos que indiquem a classe a que pertencem as palavras “bela”, “robusta” e “leal” (adjetivos) e determinam-se quais os que correspondem a características físicas (“bela”, “robusta”) e qual corresponde a características psicológicas (leal).

Questionam-se os alunos sobre o tipo de caracterização da aia, aí presente.

Explora-se a relação entre as características físicas das palavras “bela” e “robusta” e os valores psicológicos para os quais remetem (beleza e força interior).

Relembra-se a pergunta inicial e interrogam-se os alunos sobre qual das três características apontadas no texto será a fundamental para o desenrolar dos acontecimentos.

Apuram-se as respostas, justificam-se e regista-se a resposta no quadro e nos cadernos dos alunos.

Coloca-se a terceira pergunta e procede-se à leitura do sexto parágrafo (linhas 33 a 44).

Explicita-se o significado de algumas palavras e expressões encontradas para ajudar a perceber o texto. Explica-se o termo “vassalo”, questionam-se os alunos sobre o que é “prestar vassalagem” e relaciona-se com o tempo histórico a que o mesmo remete – a Idade Média.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Aborda-se o tema da religião, a relação humanidade-espiritualidade e a crença na vida para além da morte, na qual a aia acreditava. Pergunta-se aos alunos que averiguem a partir do texto qual a reação da aia à morte do rei e porquê.

Leva-se os alunos a refletirem sobre se consideram que essa maneira de ver a vida determina a reação da aia perante a morte do seu rei e justificam-se as diferentes posições.

Regista-se a resposta no quadro e nos cadernos diários dos alunos.

Após a leitura da quarta pergunta, interrogam-se os alunos sobre o significado de “humildade” e de “resignação”.

Dado que é uma resposta livre, ouvem-se as opiniões dos alunos.

Localizam-se no texto expressões que possam justificar uma e outra escolha e escreve-se no quadro a resposta à pergunta e solicita-se aos alunos que copiem para o caderno diário.

Depois de ler a quinta pergunta, questionam-se os alunos sobre quem representa “o maior perigo para o herdeiro do reino”.

Questionam-se os alunos sobre o que é uma comparação em termos literários e o que implica.

Solicita-se a um aluno que leia a definição de comparação presente na ficha informativa sobre os recursos expressivos (página 271 do manual).

Procede-se à leitura das linhas 45 a 50 do texto, no sétimo parágrafo.

Pede-se aos alunos que neste excerto localizem a comparação indicada na pergunta e a interpretem.

Identificam-se os termos em comparação – face, noite e coração – e o adjetivo que os caracteriza (escura/escuro), símbolo de maldade, crueldade, violência e terror.

Explora-se o significado da expressão, a importância da noite/escuridão conotada com a ideia de mal.

Pergunta-se aos alunos que tipo de caracterização e que características do tio bastardo são aqui indicadas.

Procede-se ao registo da resposta no quadro e os alunos copiam-na para o caderno diário.

Após a leitura da sexta pergunta, chama-se a atenção dos alunos para o facto de, tal como refere a pergunta, ser uma frase proferida pelo narrador.

Identifica-se a classe a que pertence a palavra “pobre”, analisa-se a sua posição na frase e explora-se a sua função e significado.

Pede-se aos alunos que substituam a palavra pobre por outra de valor idêntico, para compreenderem melhor o significado da frase.

Faz-se referência à pontuação utilizada para destacar a preocupação.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Lê-se a correspondente frase do texto, levando os alunos a refletir sobre a personagem a que se refere o narrador.

Interrogam-se os alunos sobre o grau do substantivo “príncipezinho” e o porquê da sua utilização naquela frase, relembram-se os alunos da preocupação da aia com a fragilidade do príncipe frente à ameaça que o tio representa.

Procede-se ao registo da resposta no quadro e nos cadernos diários.

A aula termina com o final da análise da sequência da aia.

A Orientanda: Carla Pica

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

BIBLIOGRAFIA

SANTIAGO, A. e PAIXÃO, S. (2009). *P8. Língua Portuguesa 8º Ano*. Alfragide: Texto Editores, Lda.

ME, (Coord. REIS, Carlos)(2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

NASCIMENTO, Z. S. e LOPES, M.ª CÉU V. (2012). *Domínios. Gramática da Língua Portuguesa. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino secundário*. Lisboa: Plátano Editora.

Departamento de Dicionários (2012). *Dicionário da Língua Portuguesa 2013*. Porto: Porto Editora.



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – Ano letivo 2012/2013

GUION DE CLASE DE ESPAÑOL

Parte I – Contextualización

Título	Video de Clase de Español	
Nivel de enseñanza	Enseñanza Básica	
Año de escolaridad	9º curso	
Asignatura	Español de continuación (B1)	
Tema	Unidad 6 del Manual – “¿El hábito hace el monje?”	
Contenidos	Pragmática/ vocabulario	Vestuario y moda. Describir la ropa, hablando de gustos y de estilo personal, relacionándolos con proyectos profesionales. Identificar la profesión ideal por parte de cada alumno y relacionar con su estilo.
	Lingüísticos	<p><u>Morfosintácticos</u> – concordancia en género y número del adjetivo; reglas genéricas de colocación del adjetivo; sistematización de los casos particulares de cambio de género y número de los adjetivos; femeninos y plurales irregulares; grados superlativo y comparativo de los adjetivos; conjugación de los verbos ser, tener, estar, vestir, llevar, gustar, encantar, molestar, fastidiar y preferir en presente de indicativo, estructuras con subjuntivo.</p> <p><u>Lexicales</u> – análisis y sistematización de léxico específico; expresiones idiomáticas.</p> <p><u>Pragmáticos</u> – identificar expresiones idiomáticas relacionadas con la personalidad; hacer distinción y analogías entre diferente vocabulario; registros variados de los jóvenes.</p>
Objetivos	Consolidar y profundizar vocabulario y expresiones sobre vestuario, describir gustos y preferencias a la hora de vestir y hablar sobre tendencias de moda; relacionar el vestuario con una determinada profesión; comunicarse y expresarse oralmente y por escrito sobre el tema con un cierto grado de autonomía, usando de forma apropiada y fluida la Lengua Española; aplicar las formas verbales del presente de indicativo y subjuntivo de los verbos ser, estar, tener, vestir, llevar, ponerse, gustar, encantar, molestar, fastidiar y preferir para expresar gustos, preferencias, desagradados. Utilizar vocabulario relativo al vestuario y a las distintas profesiones.	
Requisitos	Conocer el léxico específico para el vestuario y para las profesiones y los tiempos verbales de presente de indicativo, de presente de subjuntivo y de futuro imperfecto.	

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Motivación remota	En un primer momento los alumnos hicieron una revisión en casa del vocabulario sobre vestuario y en clases anteriores hicieron un ejercicio de expresión escrita sobre la profesión que irían elegir en el futuro.
Estrategias	<p>Elaboración de un video de clase de Español a través de la utilización del programa Windows Movie Maker.</p> <p>La clase será impartida conjuntamente por las dos profesoras en prácticas.</p> <p>En la primera clase, se les explicará a los 21 alumnos el contenido de la ficha informativa y se les orientará sobre las respuestas a las preguntas 1,2, y 3.</p> <p>En la segunda y tercera clase, en una sala de informática, el grupo de 21 alumnos se organizará en grupos de dos. Cada uno de los alumnos de los grupos creará un documento en Word, en el cual copiarán su propio texto corregido en el que hablará de su estilo a la hora de vestir.</p> <p>Estos textos serán inseridos en movie maker, junto con las imágenes de los alumnos y se creará un video de clase.</p>
Duración	3 clases de 45 minutos
Fechas	5, 7 y 9 de marzo de 2013.
Recursos	<p>Ordenador</p> <p>Programa Windows Movie Maker</p> <p>Pizarra</p> <p>Ficha informativa</p>
Evaluación	<p>La evaluación no sólo se va a centrar en evaluar las dificultades y progresos de los alumnos sino que abarcará la recogida de información acerca de la adecuación de los objetivos planteados, de las actividades diseñadas, los recursos empleados o la gestión del tiempo.</p> <p>Observación directa: interés, esfuerzo demostrado en las actividades propuestas y participación en la clase.</p> <p>Producción oral: corrección de la expresión oral y de la lectura.</p> <p>Producción escrita: correcta aplicación de los contenidos sobre el vestuario y las profesiones.</p>
Las profesoras en prácticas:	Alexandra y Carla

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Parte II – Competencias

GENERALES – El alumno debe ser capaz de:

- Expresar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos;
- Tener la capacidad de elaborar textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, gustos y preferencias;
- Comunicar y expresarse oralmente y por escrito, demostrando un cierto grado de autonomía en el uso de las competencias discursiva y estratégica.
- Mantener relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.

ESPECÍFICAS:

1. Comprensión oral – el alumno interactúa, con seguridad, sobre temas conocidos y de interés personal; intercambia, comprueba y confirma informaciones y opiniones.
2. Expresión oral – el alumno exprime gustos, desacuerdos y convicciones; hace descripciones; habla de proyectos de futuro.
3. Comprensión escrita – el alumno comprende la estructura de la información solicitada y la información transmitida.
4. Expresión escrita – el alumno realiza descripciones claras sobre temas relacionados con su entorno; escribe textos simples sobre los temas trabajados en la clase, relacionando de manera adecuada los elementos que permiten construir una secuencia cohesiva; resume informaciones sobre los contenidos enseñados, establece relaciones y da su opinión. El alumno alcanza a describir sus gustos y preferencias a la hora de vestir, habla de su estilo personal, relacionándolo con sus competencias y aptitudes para ejercer una determinada profesión en el futuro, profundizando características, competencias y aptitudes que le permitirán ejercer una profesión en el futuro.

Parte III – Descripción de las clases

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE – estudiar los gustos y preferencias de los alumnos en el vestir, su estilo personal, relacionándolo con sus competencias y aptitudes para ejercer una determinada profesión en el futuro, profundizando y sistematizando conocimientos pragmáticos, morfosintácticos, así como, léxico y terminologías específicas.

DESCRIPCIÓN DE LAS CLASES:

Se saludan los alumnos y se hace el registro del número de la clase y de la fecha en la pizarra.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

La clase empieza dando a conocer a los alumnos la actividad que se pretende desarrollar – la elaboración de un video sobre vestuario y gustos personales a la hora de vestir, relacionándolos con una profesión, a través de la utilización del programa Windows Movie Maker.

En la primera clase, se les explica a los 21 alumnos el contenido de la ficha informativa y se les orienta sobre las respuestas a las preguntas 1,2 y 3. Las dos profesoras se desplazan en el aula para prestar un apoyo más personalizado a los alumnos. Previamente se les entrega a cada dos alumnos, un diccionario de portugués/español para que lo utilicen, si es necesario. Se les explica que las profesoras recogerán y corregirán los textos, que serán copiados por los alumnos, ya con las respectivas correcciones, en un documento Word, en las dos próximas clases. Se termina la clase, escribiendo el sumario en la pizarra.

Sumario:

- Hicimos un ejercicio de expresión escrita sobre estilo personal, moda y nuestros proyectos profesionales futuros que serán inseridos en un video de clase.

La segunda clase, transcurre en una sala de informática y empieza distribuyendo los alumnos por parejas y cada pareja ocupa un ordenador. Se explica a los alumnos individualmente las correcciones efectuadas en las entrevistas y se les pide que escriban las respuestas corregidas en Word. Cada uno de los alumnos copiará su propia entrevista. Se pregunta a los alumnos si hay dudas cuanto a las correcciones efectuadas, se aclaran y se acompaña las transcripciones de las entrevistas efectuadas por los alumnos. Se pregunta a los alumnos si les ha gustado la clase.

Se pregunta a los alumnos cuáles han sido los contenidos de la clase y se escribe en la pizarra el sumario descriptivo.

Sumario:

- Hemos hecho las transcripciones de los ejercicios de expresión escrita realizados en la clase anterior. Verificamos nuestros errores e identificamos nuevo vocabulario.

La tercera clase, empieza explicando a los alumnos que irán terminar las transcripciones de las entrevistas. Se acompaña individualmente esa tarea y se hacen aclaraciones, si es necesario.

Se pregunta a los alumnos cuáles han sido los contenidos de la clase y se escribe en la pizarra el sumario descriptivo.

Sumario:

- Hemos concluido las transcripciones de los ejercicios de expresión escrita.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

BIBLIOGRAFIA:

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Espanhol. Ensino Básico. 3º Ciclo.*

MORGÁDEZ, Manuel del Pino, MOREIRA, Luísa y MEIRA, Suzana (2011). *Es-pa-ñol três pasos. Espanhol 10º Ano Iniciação.* Porto: Porto Editora.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Porto: Edições ASA.

<http://www.holamartin.com/imagen/descubre-tu-look>

Software utilizado para la elaboración del video de Clase: Windows Movie Maker



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ano letivo 2012/2013

Funções sintáticas: o sujeito

Ficha de exercícios

1. Identifica em cada uma das frases o tipo de sujeito, colocando um x no retângulo correspondente.

	Simple	Composto	Subentendido	Indeterminado	Expletivo
a. Nós gostamos de passear nas férias.					
b. A Mariana e o António visitaram Paris.					
c. A prima do Rui faz anos hoje.					
d. As crianças perderam o autocarro.					
e. Ignora-se o valor da água.					
f. Espero por ti esta tarde.					
g. Tu e a Rita chegaram antes de nós.					
h. Fala-se demasiado.					
i. O ano letivo começa em Setembro.					
j. Vou começar o trabalho de Geografia.					
k. Há muitos animais abandonados.					
l. As serras e os rios estão identificados no mapa.					

2. Analisa agora as seguintes frases do texto “A volta ao mundo em 80 dias”, identifica o sujeito e classifica-o:

2.1. “A notícia da aposta espalhou-se a princípio no Reform Club...” (linha 3)

2.2. “... esta comoção propagou-se até aos jornais...” (linhas 4 e 5)

2.3. “Uns tomaram o partido de Phileas Fogg...” (linha 9)

2.4. “O *Times*, o *Standard*, o *Evening Star*, o *Morning Chronicle* e outros jornais declararam-se contra Mr. Fogg.” (linhas 14 e 15)

2.5. “Sobre este tema apareceram vários artigos...” (linhas 22)

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

2.6. “Mas depressa se reconheceu que este mesmo jornal começava a fraquejar na argumentação.” (linhas 35 e 36)

2.7. “Para o êxito deste projeto torna-se necessário admitir uma concordância milagrosa das horas da partida e da chegada.” (linhas 42 e 43)

3. Transforma as frases abaixo modificando o sujeito.

3.1. Eu, a Maria e o Manuel fomos ao teatro.

3.2. Poisou no ramo.

3.3. Os alunos saíram.

3.4. Os rapazes e as raparigas cantaram bem.

4. Observa as seguintes frases. Realiza as alterações necessárias para obteres outro tipo de sujeito.

4.1. Vende-se a casa do lago.

4.2. Há flores novas no jardim.

5. Escreve frases em que o sujeito seja:

5.1. Simples:

5.2. Composto:

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

5.3. Nulo subentendido:

5.4. Nulo indeterminado:

5.5. Nulo expletivo:

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

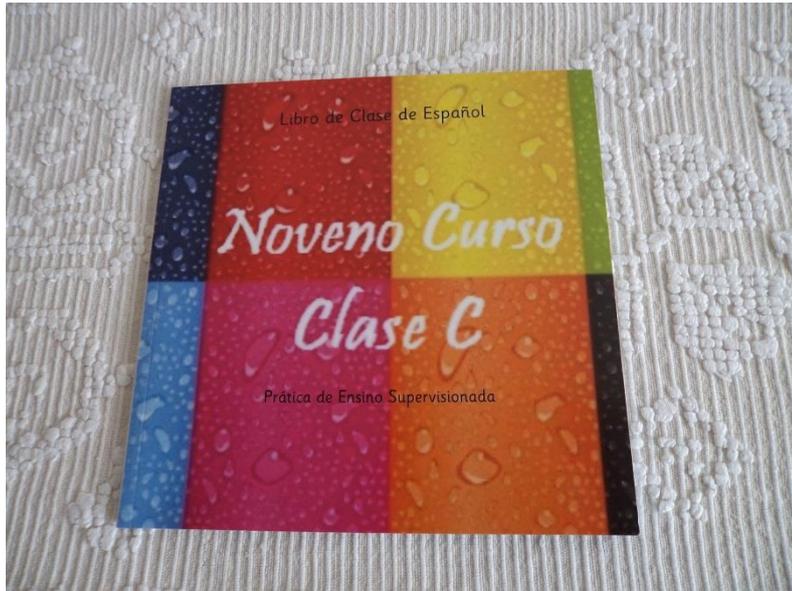


Imagem 1
Capa

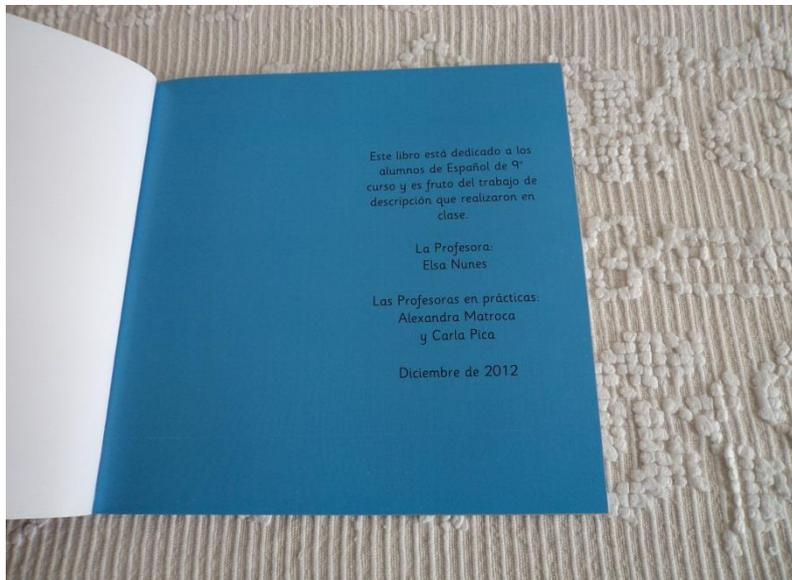
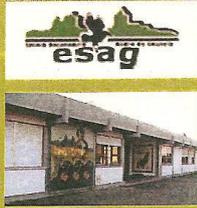


Imagem 2
Dedicatória



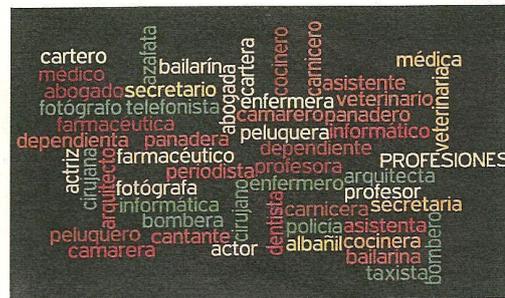
Imagem 3
Descrição /
caracterização
dos alunos



Crónicas de nuestra clase

FEBRERO DE 2013

Profesiones y oficios



Es fácil identificar qué profesiones serán las más demandadas en el 2013. Pese al paro crónico, comerciales, programadores, controladores financieros o ingenieros seguirán siendo perfiles al alza. Más complejo es saber cuáles lo serán en cinco o diez años. ¿Qué formación y experiencia demandarán las empresas en el futuro? ¿Qué sectores están abocados a desaparecer y cuáles emergerán? Son preguntas vitales para las generaciones que vienen. De cómo se formen en la actualidad dependerá no solo su éxito laboral, también el esperado viraje de modelo económico. Según varios informes y expertos, una conclusión es unánime: se acabó la especialización en una sola materia. Combinar conocimientos de múltiples disciplinas será clave en la próxima década.

“Profesiones para la próxima década,
Reportaje: Carreras & Capital Humano,
El País, 2 de Enero de 2013”

PÁGINA 2

Presentación

Este proyecto surge en el ámbito de la Unidad Didáctica 5 del Manual de noveno curso – “Quien algo quiere, algo le cuesta.”

A través de su aplicación, pretendemos trabajar con los alumnos el conocimiento del entorno de las distintas profesiones.

La finalidad básica de esta actividad es que además de que conozcan los distintos ofi-

cios propios de su entorno inmediato, desarrollen actitudes de disfrute e interés hacia ellos, así como de valoración y respeto por ellos. Que aprendan a observar y explorar el mundo que les rodea.

El desarrollo de esta actividad tuvo lugar en el 2º segundo trimestre del curso, concretamente en el mes de Febrero.

**PROYECTO
ELABORADO
POR LAS
PROFESORAS
EN PRÁCTICAS
EN LA CLASE C,
DE 9º CURSO:**

**ALEXANDRA
MATROCA
Y
CARLA PICA**

Descripción de las tareas desarrolladas

En un primer momento los alumnos realizaron un ejercicio de expresión escrita a partir de una ficha informativa sobre trabajos, profesiones y ocupaciones y sobre diversas aptitudes y características personales.

El ejercicio consistió en responder a una entrevista, relacionando sus propias características psicológicas con sus proyectos de futuro.

En un segundo momento, las profesoras corrigieron y evaluaron los textos.

En la tercera fase se devolvieron los textos ya corregidos, a los alumnos, y ellos los redactaron en un documento de Word (para que tomaran conciencia de sus errores), siendo, posteriormente, insertados en Publisher, junto con la identificación de los alumnos.

CRÓNICAS DE NUESTRA CLASE

“Me gustan los retos y la competición.”



En el futuro, me gustaría ser jugadora de fútbol. Me gustan los retos y la competición. Es por eso que el fútbol se relacio-

na con mi personalidad.

Para eso se necesita estar en buena forma física, tener fuerza de voluntad, disponibilidad, entusiasmo. Sin estas aptitudes no es posible concentrarse en un partido.

Lo que nunca me gustaría ser es juez, porque no tengo paciencia para las personas que solo piensan en hacer el mal.

Ana Pereira, n.º 1

“La profesión que nunca elegiría sería música.”



En el futuro, me gustaría, tener alguna profesión relacionada con el deporte.

Me identifico con estas profesiones porque me gusta mucho hacer educación física y, posiblemente, por-

que soy extrovertida, divertida, autónoma (algunas veces) y porque me gustan casi todas las modalidades deportivas.

Pienso que las aptitudes esenciales para ser deportista son: buen estado físico y mental, entusiasmo y energía para hacer actividades físicas, capacidad para trabajar en

equipo, porque se logran mejores resultados si el equipo está coordinado.

La profesión que nunca elegiría sería música porque no tengo habilidad, ni médica porque no me gusta.

Ana Dias, n.º 2

**¿ Qué
profesión
te
gustaría
tener en
el futuro?**

“Quiero ser cantante.”



Quiero ser cantante. Me identifico con esa profesión, porque me gusta mucho cantar y muchos amigos míos me dijeron que canto muy bien. Para ser cantante, se tiene que cantar bien, saber la letra de la canción, saber lo que se está haciendo cuando se está cantando, buen oído,

buena voz, facilidad para aprender idiomas y leer muy bien las letras.

La profesión que nunca elegiría sería modista pues no tengo habilidad para el diseño.

La profesión que nunca elegiría sería modista pues no tengo habilidad para el diseño.

Bianca, n.º 4

Bianca, n.º 4



Descubre tu estilo y tu profesión ideal



Por: Martín Llorens | Foto: Aleksandr Slyadnev

1. Lee el texto y completa los espacios con las palabras del recuadro.

Uno de los secretos para _____ muy bien y proyectar una imagen _____ es conocer tu tipo de cuerpo y qué _____ funcionan mejor para resaltar tus _____ y disimular otras áreas del cuerpo menos favorecidas. Sin embargo, sólo realizarás todo tu potencial y tu mejor imagen cuando puedas encontrar un _____ entre tu cuerpo y tu personalidad.

Al descubrir tu _____ y tu propio estilo, no sólo definirás quién eres frente al mundo externo, sino que también conseguirás la _____ y la confianza que necesitas para lograr con _____ todas tus _____ – ya sea aumento de salario, el amor de tu vida o un nuevo _____.

El _____ del buen _____ es ser fiel a quien tú eres y no adaptar otro estilo que no sea el tuyo, pues tú eres único/a. Además cada personalidad, estilo de vida y forma de vestir puede _____ en el ámbito _____. Sólo tienes que escoger la profesión correcta que te permita ser _____ a ti mismo/a para alcanzar todos tus potenciales.

Primero, vamos a definir juntos cuál es tu estilo de acuerdo a tu personalidad y qué _____ estás proyectando. Es muy probable que, como yo, no te _____ con un solo estilo, sino que tengas una _____ de varios, pero el resultado es el mismo: conocerte mejor para sacarle _____ en tu vida. En segundo lugar, todo tipo de estilo tiene cabida en la sociedad, y por lo tanto hay profesiones que te permiten mejor que otras dar _____ suelta a tu estilo y personalidad.

Adaptado de <http://www.holamartin.com/imagen/descubre-tu-look>

equilibrio
estilos
lucir
positiva
atributos

metas
personalidad
trabajo
seguridad
éxito

expresarse
laboral
secreto
vestir
fiel

combinación
identifiques
mensaje
rienda
provecho

¿Qué mensaje estás proyectando a través de tu imagen?

Acompáñame a descifrar esta pregunta y hallarás el estilo perfecto para ti...

Estilo natural o casual

Este estilo comunica que eres una persona accesible, amigable y que siempre estás alegre. Tu personalidad es optimista, entusiasta y energética, y por lo tanto necesitas:

- Un vestuario cómodo y sencillo.
- Ropas deportivas e informales.
- Materiales naturales y muchos básicos como jeans, camisas de algodón, jerséis o suéteres y faldas largas.
- Accesorios mínimos y simples.

La profesión ideal para las personas de estilo casual son los vendedores, arquitectos, ingenieros, maestros, deportistas y periodistas.



Estilo tradicional

Te caracterizas por ser una persona organizada, eficiente, constante y muy honesta. Posiblemente la gente se forme una imagen de ti como persona madura y responsable porque tu imagen es conservadora. Tu ropa se caracteriza por:

- Los cortes clásicos y trajes de sastre.
- Materiales de buena calidad que duran mucho tiempo.
- Simplicidad en los accesorios.
- Un look limpio y elegante.

Este tipo de imagen es muy bueno para profesiones como la de contables, banqueros, políticos, abogados y administradores.



Estilo romántico

La persona romántica proyecta una imagen de calidez y bondad. Eres un ser encantador, sensible, comprensivo y considerado con los demás. Tu vestuario:

- Es sexy y con glamour.
- Te ayudas de los materiales suaves y fluidos para definir tu cuerpo.
- Juegas con los accesorios y colores para proyectar tu estilo romántico de la vida.

Entre las profesiones ideales destacan las de actores, médicos, secretarios, enfermeras y terapeutas.



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Estilo creativo

Tu personalidad se define por la espontaneidad y la originalidad. Eres una persona aventurera, ingeniosa, libre y muy imaginativa. A la hora de vestir:

- No eres nada convencional y tradicional, sino todo lo contrario – muy expresivo/a.
- No sigues las reglas de la moda.
- Creas tu propio estilo con innovación y creatividad en los colores, diseños y materiales.

Si eres una persona creativa, tu profesión ideal es la de los publicistas, diseñadores, músicos, artistas, actores, modistas y cualquier profesión del mundo artístico.



Estilo seductor

Como buen seductor/a, tienes que ser sensual y provocativo, con ciertas dosis de atrevimiento. La seguridad en ti y tu cuidado por tu propio cuerpo hacen que la gente te admire y logres tus objetivos. Como buen seductor:

- La ropa se ajusta a tu cuerpo.
- Utilizas colores y materiales que resalten todos tus atributos.

Las profesiones ideales son las de modelos, artistas, instructores de gimnasio y trabajo en restaurantes, o cualquier profesión relacionada con la noche.



Estilo elegante

Tu imagen proyecta éxito y mucha seguridad en ti mismo/a. Comunicas cultura, autoridad, y prestigio. La gente te admira y muchas veces te imita. La calidad para ti es muy importante y conoces muy bien cómo sacar partido a tu vestuario para alcanzar todas tus metas. En tu vestuario diario:

- Las prendas como los pañuelos, las joyas, los zapatos, las blusas o camisas, tienen que dar un sello distintivo.
- Además, posiblemente sean de diseñador.

Tu profesión ideal para tener un estilo elegante las 24 horas del día son las de directores generales, corredores de bolsa, y ejecutivos.



Adaptado de <http://www.holamartin.com/imagen/descubre-tu-look>.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

NOMBRE _____	CLASE _____	Nº _____
FECHA _____	CALIFICACIÓN _____	
LA PROFE _____	ENC. ED. _____	

1. Y tú, ¿qué estilo tienes? ¿Qué te gusta vestir?

2. ¿Tu vestuario define tu propia personalidad?

3. ¿La profesión que te gustaría tener está de acuerdo con tu estilo? ¿Por qué?

¡Buen trabajo!

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Curso Profissional 2º PTGD1 – Espanhol Continuação

LA MODA: VAMOS DE COMPRAS

FICHA DE EJERCICIOS

1. Ejercicio de comprensión auditiva. Observa el video que te propongo, escucha con atención y completa el texto, rellenando los espacios en blanco.

- ¿Y qué vamos a hacer hoy?
- Necesito comprar ropa nueva para verano.
- Pero si tienes mucha ropa, tienes _____¹, _____², pantalones, camisetas, vestidos...
- Y zapatos, tienes de todo: _____³ alto, tacón _____⁴, sandalias, botas, playeras...
- Pero no tengo nada _____⁵.
- A mí también me gustaría comprar algo nuevo.
- ¿Pero si no tenéis dinero?
- Sí, tengo los cien euros de mi cumpleaños.
- Y yo tengo cien euros de mis padres.
- ¡¿_____ _____ _____⁶ entonces!?
- ¿y yo?
- Tú... puedes decidir quien compra el mejor _____⁷.
- ¡Siempre _____⁸!
- ...
- Tienen quince minutos para elegir un conjunto cada uno por menos de cien euros.
- ¡Puedes elegir el mejor conmigo!
- ...
- Me gustan estos shorts.
- Son _____⁹.
- Me gustan estas _____¹⁰.
- ¿Éstas? Son muy largas.
- Me gusta esta _____¹¹.
- ¿Ésa?... No me gusta en nada.
- Este sombrero, que es _____¹².
- Me gusta más éste que aquél.
- Quiero _____¹³ este vestido, este _____¹⁴ y esta chaqueta.
- ¿Qué _____¹⁵ usas?
- La 36.
- Sí, es la 36.
- Y quiero probarme esas sandalias.
- ¿Qué numero _____¹⁶?
- El 38.
- Aquí tienes.
- Gracias.
- Quería probarme estas bermudas, esta camiseta y esta _____¹⁷.
- ¿Qué talla usas?
- Una M, creo.
- Sí, esa es tu talla.
- Y también quería probarme estas _____¹⁸.
- ¿Qué número usas?
- Un 45.
- Aquí tienes, los _____¹⁹ están a la derecha.
- Gracias.
- De nada.
- ...
- Aquí tenemos a Helena con un vestido _____²⁰, estilo hippie, las flores están muy de moda este año. Helena _____²¹ el vestido con una chaqueta rosa y unas sandalias _____²². También lleva un pañuelo azul. Roberto lleva unas bermudas de verano, una _____²³ de color azul _____²⁴ y unas playeras blancas y una gorra verde y negra.
- ¿Cuánto _____²⁵ tu conjunto, Helena?
- Cuesta 80 euros con 50, porque es _____²⁶. ¿y el tuyo?
- El mío cuesta 75 con 80, más _____²⁷ que el tuyo.
- ¿Cuál os gusta más? ¿el mío?
- ¿O el mío?
- Juan, ¿cuál te gusta más? ¿Juan? ¿Dónde estás? Me gusta más mi nueva ropa: unos _____²⁸ y una camiseta _____²⁹.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

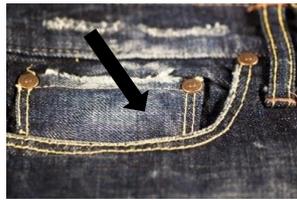
2. Descubre, en las imágenes siguientes, los nombres de los detalles de las prendas de vestir señalados por las flechas.



- Chándal
- Sudadera
- Capucha



- Falda
- Cremallera
- Pespunte



- Pantalón
- Bolsillo
- Vaqueros



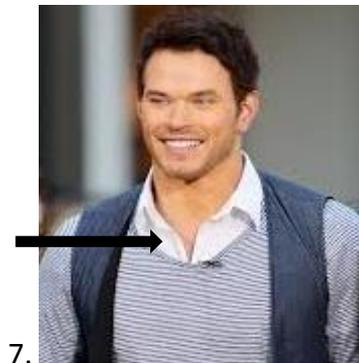
- Metal
- Presilla
- Hebilla



- Puño
- Camiseta
- Manga



- Doblado
- Costura
- Calcetín



- Botón
- Escote
- Bastilla

3. Lee el texto nuevamente y encuentra formas de los adjetivos en el grado comparativo y en el grado superlativo.

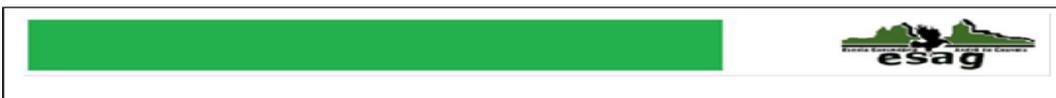
3.1. Completa las siguientes frases con las informaciones del texto y del vídeo, usando las formas comparativa o superlativa de los adjetivos entre paréntesis:

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

- a. Los shorts de Helena son _____ las bermudas de Roberto (corto).
- a. El número de calzado de Roberto es _____ el número de calzado de Helena (grande).
- b. Helena se prueba _____ Roberto (prendas de vestir).
- c. El conjunto de Roberto es _____ el conjunto de Helena (caro).
- d. Para Juan, _____ conjunto es el suyo (bueno).

Expresiones comunes cuando vamos de compras

Empleado	Cliente
¿En qué puedo ayudarlo? ¿Qué desea?	Busco... Necesito comprar... Quería...
¿Qué talla usa?	Uso talla pequeña/mediana/grande. Uso una S/M/L.
¿Qué número calza?	Calzo un 38/39.
¿Quiere probárselo? El probador está al final del pasillo/ahí en frente/a la derecha.	¿Me lo puedo probar? ¿Dónde está el probador?
¿Cómo le queda?	Me queda bien/mal. Me queda grande/pequeño/apretado. Me gusta cómo me queda. ¿Tiene otro color? ¿Tiene una talla más grande/pequeña? ¿Tiene algo más barato/económico?
¿Se lo lleva?	Sí, me lo llevo/me lo quedo. No, solo quería saber el precio. No estoy seguro, voy a pensarlo. Voy a pensarlo, vuelvo más tarde. No, gracias no es lo que busco. ¿Se puede cambiar? ¿Se aceptan devoluciones?
¿Cómo va a pagar?	En efectivo / Con tarjeta de crédito.



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CONTO “A Aia”

FICHA DE VERIFICAÇÃO DE LEITURA – 8º ano

Nome _____	Ano _____	Turma _____	Nº _____
Classificação _____	A Professora: _____	E. E.: _____	



Assinala com um x a resposta correta:

1) O primeiro parágrafo informa-nos acerca de:

- a) O reino, a rainha, o príncipe e a aia.
- b) O reino, o rei, a rainha e o filho.
- c) O reino, o tio, o rei e o filho.

2) A rainha chorou:

- a) A morte do esposo e do cunhado.
- b) A morte do rei, esposo e pai.
- c) A morte do pai e do rei.

3) O grande inimigo do reino e a sua horda viviam:

- a) Na planície, próximo do palácio.
- b) Às portas do palácio, na cidadela.
- c) Num castelo sobre os montes.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

- 4) As semelhanças entre o príncipe e o escravo são:**
- a) Nascidos na mesma noite, criados pelo mesmo seio, cercados pelo mesmo carinho e em ambos reluziam os olhos como pedras preciosas.
 - b) Nascidos no verão, criados cada um por sua mãe e cercados de diferentes carinhos.
 - c) Nascidos numa manhã fria, criados pelo mesmo seio e em ambos reluziam os olhos.
- 5) A aia chorou sentidamente a morte do rei por:**
- a) amar, perdidamente, o moço e valente rei.
 - b) perder o pai do seu filhinho.
 - c) ser leal ao seu amo.
- 6) A aia tirou o príncipe do seu berço de marfim para o berço de verga porque:**
- a) pensava que o palácio ia ser incendiado.
 - b) compreendeu que, naquela noite, algo se estava a passar no palácio.
 - c) achava que o seu filho merecia um berço de marfim.
- 7) O capitão das guardas trouxe a notícia da:**
- a) morte do tio bastardo e do “príncipezinho”.
 - b) morte do “príncipezinho”, do tio bastardo e da sua horda.
 - c) morte do tio bastardo e da sua horda.
- 8) A multidão interrogava-se acerca:**
- a) da morte do príncipe.
 - b) da invasão do palácio.
 - c) de quem teria salvo o príncipe.
- 9) Caminharam em direção à câmara dos tesouros para:**
- a) enclausurar o menino.
 - b) recompensar a aia.
 - c) admirar a riqueza.
- 10) A aia cravou o punhal no coração porque:**
- a) ia cuidar do seu filho, pois já havia salvo o reino.
 - b) queria ir para o reino dos céus, encontrar-se com o seu rei.
 - c) odiava a rainha.

(Questionário adaptado de “Uma leitura de Contos de Eça de Queirós”, Língua Portuguesa, 9º Ano, Ana Vilela e Dalila Guerra, Porto Editora)

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Curso Profissional 2º PTGD1 – Espanhol Cont.

Ficha de comprensión oral

Serie Hospital Central

Temporada 20 - Episodio 2

“El dolor de los otros”

Nombre _____ Nº _____ Fecha ____ / ____ / ____

- 1- ¿Dónde transcurre la acción de esta serie?
- 2- ¿Cómo empieza el episodio?
- 3- Una de las médicas utiliza la siguiente expresión: “no soy una chivata”. ¿Sabes lo que significa?
- 4- ¿Quién es el enfermo que llega en helicóptero? ¿Cuáles son los síntomas que presenta? ¿Desde hace cuánto tiempo?
- 5- ¿Qué significa la expresión: “le tengo un odio renal”?
- 6- ¿Por qué Jimeno no quiere ir al encuentro con sus antiguos compañeros? ¿Y qué le aconseja Alicia?
- 7- ¿Cuántas chicas habían llamado por teléfono a Gorka? ¿Además de esto que le dijo la administrativa?
- 8- ¿Cómo se llama la directora del hospital? ¿Con quién hablaba a través del ordenador?
- 9- Manuela cuando cuelga mira una foto. ¿Quiénes estaban en la foto?
- 10- En el pasillo del hospital, Manuel le dice a Manuela (directora del hospital) “tú me sacas de quicio!”, ¿qué significa esta expresión?
- 11- En la habitación de Javier, Manuel habla con otra compañera sobre su estado de salud. ¿Cómo se encontraba el paciente?
- 12- Manuel hace referencia a los lugares dónde estuvo Javier. ¿Cuáles fueron? ¿Y durante cuánto tiempo?

PROVA DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS – 12º H1

GRUPO I

Atenta no seguinte excerto da obra “Felizmente há luar!” e responde às questões:

<p>Está a falar sozinha. Já o estava, possivelmente, antes de surgir no palco.</p>	<p><i>(Surge, a meio do palco, intensamente iluminada e sentada numa cadeira tosca, Matilde de Melo- uma mulher de meia-idade, vestida de negro e desgrenhada)</i></p> <p>MATILDE – Ensina-se-lhes que sejam valentes, para um dia virem a ser julgados por covardes! Ensina-se-lhes que sejam justos, para viverem num mundo em que reina a injustiça! Ensina-se-lhes que sejam leais, para que a lealdade, um dia, os leve à forca!</p> <p><i>(Levanta-se)</i></p> <p>Não seria mais humano, mais honesto, ensiná-los, de pequeninos, a viverem em paz com a hipocrisia do mundo?</p> <p><i>(Pausa)</i></p> <p>Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na forca, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos?</p> <p><i>(Encaminha-se para uma cómoda velha que surge, iluminada, à sua esquerda)</i></p>
<p>Fala com rancor.</p>	<p>Se o meu filho fosse vivo, havia de fazer dele um homem de bem, desses que vão ao teatro e a tudo assistem, com sorrisos alarves, fingindo nada terem a ver com o que se passa em cena!</p> <p><i>(Pausa)</i></p>
<p>Fala com determinação. Está a tentar convencer-se a si mesma.</p>	<p>Havia de lhe ensinar a mentir, a cuidar mais do fato do que da consciência e da bolsa do que da alma.</p> <p><i>(abre uma gaveta da cómoda e tira dela um uniforme velho de Gomes Freire)</i></p> <p>Se o meu filho fosse vivo... Havia de morrer de velhice e de gordura, com a consciência tranquila e o peito a abarrotar de medalhas!</p> <p><i>(Coloca o uniforme de Gomes Freire sobre a cadeira)</i></p>
<p>Olha para o uniforme dando a entender que já não estava a falar do filho, mas do próprio Gomes Freire.</p>	<p>Tudo isso o meu homem poderia ter tido...</p> <p><i>(acaricia o uniforme)</i></p> <p>Se tivesse sido menos homem...</p>

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

- 1. Situa o excerto transcrito na estrutura externa e interna da obra.**

- 2. Neste monólogo, a companheira de Gomes Freire contesta valores indiscutíveis. Refere quais e justifica com frases do texto.**

- 3. Comente a importância do texto secundário para a compreensão do estado de espírito da personagem.**

- 4. A quem se refere Matilde com a expressão “Se tivesse sido menos homem...”? Indica as características dessa personagem destacadas por Matilde, neste excerto.**

Bom trabalho!



**Escola Secundária
André de Gouveia**



NOMBRE _____ CLASE _____ Nº _____
FECHA _____ CALIFICACIÓN _____

PRUEBA DE EVALUACIÓN – MÓDULO 4

I. COMPRENSIÓN ESCRITA

1. Recuerda el episodio 2 de la serie Hospital Central (T. 20) y completa con los nombres de los personajes abajo.

En la última temporada, el hospital es privatizado en parte y cuenta con una nueva gerente, 1) _____, que mantiene una relación de amor-odio con Vilches.

2) _____ continúa en prisión tras haber sido condenado por maltratar a Alicia, que le sigue esperando e intenta conseguirle un contrato de trabajo para que pueda salir.

3) _____ atraviesa momentos delicados tras haber roto su relación con Claudia. Además, tendrá a su cargo a una nueva residente sin vocación, Ariadna.

Raquel es la nueva directora de Urgencias, mientras 4) _____ vuelve a Madrid con graves problemas de salud tras haber estado cooperando en países subdesarrollados.

Un nuevo enfermero, 5) _____, se incorpora a la plantilla. Se caracteriza por intentar ligar con toda mujer que se le ponga delante.

Gorka



Manuela



Javier



Gimeno



Héctor



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

2. Señala como verdaderas (V) o falsas (F) las afirmaciones siguientes, de acuerdo con ese episodio.

- a. En el inicio del episodio, el prisionero que amenazaba Héctor muere.
- b. Un helicóptero trae a Gorka, que está muy enfermo.
- c. La chica en la silla de ruedas se deja seducir por Gorka.
- d. Manuela y su marido no se llevan bien, a causa de la distancia.
- e. Vilches agradece la atención de Manuela en la enfermedad de Javier.
- f. Guille no acepta los bombones del paciente porque está de guardia y teme que contengan alcohol.

3. En el episodio, has podido oír algunas expresiones idiomáticas. Relaciónalas con su significado.

a) "¡No soy una chivata!"	1) Poner a alguien furioso.	a -
b) "¡Le tengo un odio renal!"	2) Ser un denunciante.	b -
c) "¡Tú me sacas de quicio!"	3) Odiar profundamente a alguien.	c -

Fíjate en los problemas de salud que han padecido distintos personajes a lo largo de la serie.

Además de los personajes que murieron a causa de un cáncer, también lo padecieron Elisa, Gabriela, Dávila, Laura y Vilches, y además las parejas de Ana (Rubén), Vilches (Sandra) y Raquel (Alejandro), que en los tres casos fallecieron. La hija de Esther y Maca sufrió anemia de Fanconi y a la propia Maca le diagnosticaron esclerosis múltiple. Héctor fue sometido a un trasplante de corazón tras ser apuñalado, mientras que Rustí recibió una paliza a causa de las deudas derivadas de su adicción al juego, que estuvo a punto de costarle la vida. Valeria sufrió una adicción al sexo y Mari Ángeles -mujer de Aimé-, Waldo, Carlos y el padre de Raquel tuvieron problemas con el alcohol. Miriam y Mario, el hermano de Héctor, fueron adictos a las drogas igual que Ramón, el primer amor de Esther en la serie. Los padres de Eva, Javier y Carlos sufrieron demencias.

Otros asuntos que se han tratado en la serie, algunos en reiteradas ocasiones, son la violencia sexista, los trastornos alimenticios, la demencia senil, la esquizofrenia, la eutanasia, las sectas, la adopción y acogida de niños, la prostitución, el acoso sexual, el SIDA, la ludopatía, el alcoholismo, las agresiones sexuales, la inmigración, el racismo, la inseminación artificial, los embarazos no deseados, la transexualidad, el acoso escolar, los casos de bebés robados o la homosexualidad, entre otros muchos, así como todo tipo de enfermedades, accidentes y catástrofes.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

4. Contesta a las preguntas de forma completa.

a. Refiere cinco de las enfermedades mencionadas en el texto.

b. ¿Por qué le han hecho un trasplante de corazón a Héctor?

c. En una ocasión, Rustí casi murió. Retira del texto la expresión que lo confirma.

d. Algunos personajes tuvieron problemas de adicción. ¿Quiénes? ¿Y de qué tipos?

e. ¿Problemas como bulimia o anorexia ya han sido presentados en la serie? Confirma tu respuesta con una expresión del texto.

f. Define, por tus propias palabras, las siguientes palabras/expresiones.

trasplante	
adicción	
demencia	
trastorno alimenticio	

5. Para saber más sobre la anemia de Fanconi, lee los distintos párrafos, del texto de la página siguiente, y ordénalos de forma coherente:

1^{er} _____; 2^{do} _____; 3^{er} _____; 4^o _____; 5^o _____; 6^o _____

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

A. Deseamos, de este modo, concienciar a la sociedad de la existencia de una enfermedad tan cruel como la **anemia de Fanconi** y apoyamos el entusiasmo de un colectivo cada vez más grande de personas que pretenden ayudar desde todos los ámbitos posibles a los enfermos de anemia de Fanconi y sus familiares.

B. Como consecuencia de ello, los hospitales y los laboratorios de investigación biomédica trabajan unidos para encontrar nuevas oportunidades para la curación de los enfermos de **anemia de Fanconi**. El trasplante de células de sangre de cordón umbilical, o la terapia génica, son ejemplos recientes de nuevas posibilidades que se abren en el tratamiento.

C. A pesar de su gravedad, esta enfermedad hereditaria es muy poco conocida entre la sociedad, ya que son pocos los casos descritos en la población. En España se sospecha que existen alrededor de cien familias afectadas. Con frecuencia, el drama familiar asociado a la enfermedad se agudiza por el desconocimiento de la misma.

D. El tratamiento de elección para los pacientes con **anemia de Fanconi** es el trasplante de médula ósea a partir de un donante familiar compatible. No obstante, las probabilidades de que un miembro de la familia del enfermo sea histocompatible con este son pequeñas.

E. Recientemente los equipos españoles más comprometidos por la lucha contra la **anemia de Fanconi** han acordado trabajar conjuntamente para investigar las causas, mejorar los métodos de diagnóstico y optimizar los procedimientos terapéuticos de estos enfermos.

F. La **anemia de Fanconi** es una grave enfermedad que fue descubierta en el año 1927 por un pediatra suizo llamado **Guido Fanconi**. Esta enfermedad se manifiesta principalmente en niños a través de anemias y episodios infecciosos y hemorrágicos que suelen ser persistentes y severos. La causa por la cual aparecen estos síntomas es la desaparición progresiva de las células sanguíneas que participan en estos procesos. Los enfermos de **anemia de Fanconi** poseen también una elevada predisposición al cáncer, principalmente leucemias.

<http://www.asoc-anemiafanconi.es/quees.html>

6. Retira del texto expresiones que signifiquen lo mismo que las que están a continuación.

a. un número creciente de gente

b. nuevas formas de terapia

c. empeora

d. la terapia preferida

e. hay más probabilidades de que padezcan de cáncer

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

7. Escribe una frase donde utilices las siguientes expresiones idiomáticas:

- a. Estar hasta las narices - _____

- b. Ir/Andar de cabeza - _____

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

II – CONOCIMIENTO EXPLÍCITO DE LA LENGUA

1. Completa las frases con el vocabulario del recuadro:

Hábitos tan cotidianos como lavarse las manos, los dientes y bañarse son esenciales para prevenir enfermedades. En otras palabras, son los _____ que nos permiten vivir con buena salud y mantener una mejor calidad de vida. Esa es la importancia de la _____, una costumbre que todos debemos tener desde que somos niños.

La higiene personal es más que lavarse las manos, el cuerpo y los dientes. También implica desde usar ropa _____, cubrirnos la boca cuando _____ hasta tener las _____ limpias y prolijas. Esto es esencial tanto para proteger nuestra salud como la de quienes nos rodean.

Veamos los más importantes hábitos de higiene personal:

La mejor forma de mantenerse limpio y sano es duchándose cada día con _____. Gracias a la _____, desaparecen el sudor, los restos de descamación, el polvo y la suciedad del exterior. Mientras se ducha, ha de prestar especial atención a pies, manos, axilas, ingles y zona genital. El _____ ha de lavarse con frecuencia (al menos dos veces por semana) con un _____ adecuado a cada tipo de pelo. El _____ no debe compartirse y ha de estar siempre limpio.

El _____ ha de contener flúor y se ha de usar seda dental para llegar allí donde el _____ no puede hacerlo: entre los dientes.

El aseo corporal es la base de la higiene individual. Es un factor importante para la conservación de la salud.

El Aseo Corporal se refiere a la limpieza de la superficie del _____ y de las cavidades orgánicas que se abren en esa superficie.

Los _____ pueden ser de diferentes clases. Los más comunes son los de ducha y de inmersión.

Con ellos se procura eliminar los restos de transpiración, la suciedad que se acumula, las células que se descaman y el polvo atmosférico y gérmenes que se adhieren en la superficie del cuerpo.

agua y jabón

limpia

higiene personal

cabello

uñas

hábitos de higiene

tosemos

peine

ducha diaria

champú

cepillo

dentífrico

cuerpo humano

baños

Texto adaptado:

<http://tenerbuenasalud.com/2011/01/la-importancia-de-la-higiene-personal.html>

<http://buenasalud.net/2012/08/22/la-importancia-de-la-higiene-personal.html>

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

2. Escribe los consejos del médico, utilizando los verbos del recuadro.

Andar

Beber

Comer

Descansar

Practicar



- 2.1. _____ algún deporte.
 2.2. _____ después de las comidas.
 2.3. _____ mucha fruta.
 2.4. _____ mucha agua.
 2.5. _____ dos kilómetros al día.

3. ¿Qué diría este padre a su hijo en estas situaciones?



a) (Su hijo están viendo mucha televisión.)
 « **No veas** tanta televisión».

b) (Su hijo deja las cosas en el salón).
 « _____ tus cosas en el salón.»

c) (Su hijo está bebiendo demasiado zumo).
 « _____ más zumo.»

d) (Su hijo está tocando la guitarra a las dos de la mañana.)
 « _____ la guitarra a estas horas.»

e) (Su hijo está discutiendo con su hermana.)
 « _____ con tu hermana.»

f) (Su hijo quiere jugar a la pelota en el dormitorio.)
 « _____ juegues ahí a la pelota.»

4. ¿Qué dirías en cada caso?

a) (a un niño) (Peinarse) _____. Tienes el pelo alborotado.

b) (a un amigo) (Mirarse) _____ al espejo. Tienes mala cara.

c) (a unos desconocidos) (No, bañarse) _____ aquí. Es muy peligroso.

d) (a un paciente) (Quitarse) _____ el abrigo, Sr. José. Aquí hace calor.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

5. Completa las frases con los verbos entre paréntesis y los pronombres adecuados.

- a) La luz está encendida. (Apagar) Apágala, por favor.
- b) La ventana está abierta. (Cerrar) _____. Hace frío.
- c) No sabemos hacer este ejercicio. (Ayudar) _____, Jesús.
- d) Tengo sed. (Pasar) _____ el agua, por favor.
- e) Miguel, (no, enseñar) _____ el regalo a nadie.
- f) _ ¿Le pregunto a Jorge? – No, (no, preguntar) _____. No sabe nada.
- g) Mario, (hacer) _____ una foto. Quiero tener un recuerdo.
- h) Los niños están pisando las flores. (Decir) _____ algo, Sebastián.
- i) -¿Despierto a Andrés? – No, (no, despertar) _____ todavía. Déjale dormir.

Adaptado de: ARAGONÉS, Luis y PALENCIA, Ramón (2003). Gramática de uso del Español. Teoría y práctica. Madrid: S.M.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada



Imagem 1
Atelier de BD



Imagem 2
Sessão sobre Piragüismo



Imagem 3 - Atividade do Dia dos Namorados

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada



Imagem 4
Palestra sobre Literatura



Imagem 5 – Espetáculo alusivo ao Dia da Mãe

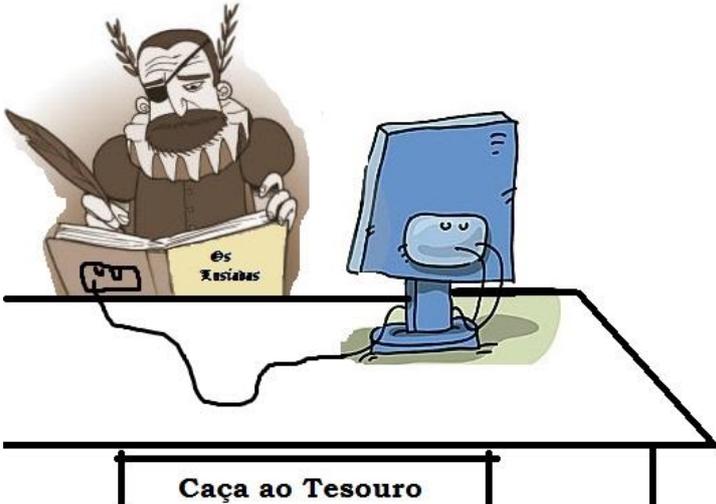


Imagem 6 - Cartaz da Caça ao Tesouro

