

Mestrado

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

Especialidade em

Ensino do Português

no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

e de Espanhol

dos Ensinos Básico e Secundário



Relatório submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora

Maria de Fátima Coelho Teles
Aluna nº 7634

Orientador: **Professor Doutor António Ricardo Mira**

Este relatório inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Évora | 2011

Autor: Maria de Fátima Coelho Teles, aluna nº 7634

Título: Relatório submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade de Évora

Ciências da Educação

Orientador: Professor Doutor António Ricardo Mira

Évora | 2011

“Este relatório relativo à Prática Pedagógica Supervisionada (PES) inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”

À minha Mãe

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada – Escola Secundária Gabriel Pereira

Resumo:

Com este relatório pretendemos descrever a experiência de ensino do Espanhol, como língua estrangeira, nível de iniciação, na Escola Secundária Gabriel Pereira, no ano lectivo de 2010/2011. Esta descrição incidirá sobre uma turma composta por elementos dos diferentes Cursos Profissionais, a funcionarem na referida escola, e pertencente ao primeiro ano do ciclo de formação – equivalente ao 10º ano de escolaridade. O relato da experiência será completado com uma reflexão acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nesta situação específica, incidindo-se, privilegiadamente, no desempenho do docente, com a referência a algumas estratégias usadas para alcançar os resultados esperados no ensino de uma língua estrangeira e com as apresentações de alguns materiais usados.

Palavras-chave: Prática de ensino supervisionada. Ensino de uma língua estrangeira (LE). Planificação de aulas. Condução de aulas. Avaliação de aprendizagens. Desenvolvimento profissional.

Report of Supervised Teaching Practice – Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora

Abstract:

With this paper we intend to report the teaching of a second language, in this specific case, the Spanish language, for beginners, aimed at teenage students attending secondary education in a Portuguese school – Escola Secundária Gabriel Pereira – during the school year of 2010/2011. We will focus on the particular case of a class with students from several different vocational courses. They are attending the first year (which is equivalent to the 10th form) of their three-year- course. This report will be completed with a reflection on the teacher's acting during the teaching process, so that we may expose some of the strategies and tools used by her in order to attain the expected results in second language teaching.

Keywords: Supervised teaching practice. Second language teaching. Lesson planning
Conducting classes. Learning process assessment. Professional development.

ÍNDICE

Enquadramento	11
Preparação científica, pedagógica e didáctica	14
Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens	33
Análise da prática de ensino	46
Participação na escola	49
Desenvolvimento profissional	53
Conclusão	59
Referências bibliográficas	60
Webgrafia	61
Legislação	61
Anexo A – Apresentação do plano de formação – Cursos Profissionais	62
Anexo B – Prova de Avaliação de recuperação	63
Anexo C – Caracterização da turma	64
Anexo D – Divisão modular do ciclo de formação	65
Anexo E – Ficha de divisão modular anual	66
Anexo F – Planificação a longo prazo	67
Anexo G - Planificação a médio prazo – Módulo I	68
Anexo H – Ficha de trabalho – Exercícios de compreensão oral	69
Anexo I – Teste de compreensão oral	70
Anexo J – Ficha de observação directa sistematizada – Leitura expressiva	71
Anexo L – Ficha de trabalho (actividades lúdicas / Expressão oral)	72
Anexo M – Ficha de observação directa sistematizada – Expressão oral	73
Anexo N – Ficha de observação directa sistematizada – Participação	74
Anexo O – Ficha de trabalho – exercício de escrita orientada	75
Anexo P – Ficha de trabalho – aula 1	76
Anexo Q – Ficha de trabalho – exercícios de compreensão e expressão escrita e de expressão oral	77
Anexo R – Ficha de trabalho – exercícios de gramática	78
Anexo S – Planificação a curto prazo	79
Anexo T – Critérios específicos de avaliação de Espanhol (iniciação)	80
Anexo U - Matriz da ficha de avaliação	81

Anexo V – Ficha de avaliação _____	82
Anexo X – Critérios de correcção da ficha de avaliação _____	83
Anexo Z - Ficha de observação directa sistematizada – Nível volitivo _____	84
Anexo AA – Ficha de auto-avaliação _____	85

ENQUADRAMENTO

O presente relatório refere-se à actividade lectiva por nós desenvolvida numa turma de 10º ano, de nível de iniciação da disciplina de Espanhol, no ano lectivo de 2010/2011, na Escola Secundária Gabriel Pereira.

Somos parte integrante do grupo de recrutamento 300 (Português) do Quadro de Nomeação Definitiva, da supra citada escola, desde o ano lectivo de 2001/2002. Este foi, também, o local onde fizemos o estágio integrado da Licenciatura em Ensino de Português e Inglês, no ano lectivo de 1991/1992.

Até ao momento, já contamos com experiência, na área da leccionação da disciplina de Português/Língua Portuguesa, tanto no ensino diurno regular (3º Ciclo e Secundário) e profissional, como no ensino nocturno a adultos, nível básico e secundário, inicialmente no sistema de unidades e módulos capitalizáveis e, mais recentemente, na Educação e Formação de Adultos (EFA).

Actualmente, encontramos-nos a leccionar as disciplinas de Português, de Espanhol, nível de iniciação, de Português Língua Não Materna - a um aluno de origem romena - no 10º ano, e de Português para Falantes de Outras Línguas a uma turma de adultos, constituída por cidadãos imigrantes oriundos da China e de Inglaterra.

A oferta, na Escola, da opção do Espanhol, como língua estrangeira no 10º ano, só foi iniciada no ano lectivo de 2008/2009, unicamente para os Cursos Científico-Humanísticos e para o nível de iniciação. Esta oferta só se estendeu aos Cursos Profissionais no ano lectivo seguinte e para o mesmo nível já referido. De momento, a Escola ainda não oferece a opção de Espanhol, nível de continuação, para nenhum dos cursos e no ensino nocturno para adultos ainda se mantêm o Francês e o Inglês como únicas opções de línguas estrangeiras.

No que respeita à leccionação da disciplina de Espanhol (iniciação), a qual vai ser o assunto do presente relatório, convém ressaltar que a mesma é feita numa turma dos Cursos Profissionais e que, pela especificidade dos mesmos, a que mais adiante nos referiremos, a sua carga horária semanal é de dois blocos de noventa minutos, contrariamente ao nível de iniciação de qualquer língua estrangeira no Ensino Secundário que dispõe de três blocos de noventa e um de quarenta e cinco minutos semanais.

Relativamente aos cursos referidos no parágrafo anterior, convém clarificar que os mesmos fazem parte da oferta formativa da Escola desde o ano lectivo de 2005/2006 e que a mesma, no presente ano lectivo, é distribuída da seguinte forma:

- Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais);
- Cursos Profissionais (Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Manutenção Industrial – Electromecânica, Técnico de Manutenção Industrial – Aeronaves, Técnico de Energias Renováveis – Sistemas Solares e Técnico de Design Gráfico);
- Ensino nocturno, a cargo do Centro de Novas Oportunidades (CNO), em funcionamento desde 2008, composto por: Cursos EFA B3 (Básico) Escolar; Cursos EFA B3 (Básico) Dupla Certificação; Curso NS (Secundário) Escolar; Curso NS (Secundário) Dupla Certificação; Módulos Capitalizáveis e Vias de conclusão do nível secundário de educação ao abrigo do Decreto-Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro.

Com já foi anteriormente apontado, os Cursos Profissionais começaram a funcionar na Escola no ano lectivo de 2005/2006, na sequência da publicação do Despacho nº14 758 (2004, 23 de Julho) que define o seu funcionamento nas escolas secundárias públicas. A criação, na Escola, destes cursos possibilita a consecução dos seguintes objectivos presentes no Projecto Educativo da Escola:

Manter e aprofundar a interactividade entre a Escola e a Comunidade (...)

b) Dialogar com as organizações representativas do tecido empresarial e social tendo em vista a contínua aproximação da oferta educativa às suas expectativas e necessidades;

c) Estabelecer protocolos de cooperação com empresas e instituições, públicas ou privadas, com vista à concretização dos objectivos da escola ou dessas instituições (recuperado em 30 de Janeiro de 2011 de http://www.esgp.edu.pt/attachments/071_Projecto_educativo.pdf, p.9).

Paralelamente, a criação destes cursos, devido à sua componente mais prática, por serem virados para o mercado de trabalho, possibilitou a rentabilização de espaços de uma escola que desde a sua fundação sempre foi virada para o Ensino Técnico, como pode ser visto pela descrição da sua história presente na página de que dispõe na Internet:

A Escola Secundária Gabriel Pereira de Évora teve a sua origem na Escola Industrial da Casa Pia de Évora, que foi fundada em 17 de Setembro de 1914 através do Decreto nº

875 do Ministério da Instrução Pública - Repartição de Instrução Industrial e Comercial. (...) Em 16 de Julho de 1919 a Escola Industrial da Casa Pia de Évora passou a designar-se Escola Industrial de Gabriel Pereira. A Lei nº 1227 de 24 de Setembro de 1921 determinou a criação de um curso elementar de comércio e fixou a designação em Escola Industrial e Comercial de Gabriel Pereira. Em 1948, passou a ser denominada Escola Industrial e Comercial de Évora. No ano lectivo de 1951-52 as suas instalações localizavam-se no Convento de Santa Clara e em 1970-71, surge o actual edifício, situado na Rua Dr. Domingos Rosado. Em 22 de Novembro de 1979, através da Portaria nº 608, a Escola recebe a designação de Escola Secundária Gabriel Pereira, em homenagem ao ilustre eborense Gabriel Vítor do Monte Pereira (Évora 1847 - Lisboa 1911), grande conhecedor de tudo quanto se relacionava com a História e a Arqueologia de Portugal (recuperado em 30 de Janeiro de 2011 de http://www.esgp.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=53).

Em 2008, a Escola foi alvo de uma obra de requalificação no âmbito do *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*, da responsabilidade do Parque Escolar, tendo havido uma intervenção tanto no espaço exterior como no espaço edificado. No que respeita ao primeiro, foi realizado o enquadramento paisagístico e da volumetria dos edifícios através da organização dos espaços verdes e dos pavimentados, consubstanciando-se em zonas de recreio, lazer e desportivas. Pelo facto de estarmos perante um espaço educativo, que deve dar o exemplo das boas práticas ambientais, foram aplicadas espécies adaptadas às características edafoclimáticas da paisagem mediterrânica. No que toca ao segundo, foi construído um novo corpo – designado por A4 – que é constituído por diversas oficinas, podendo a Escola, assim, dar uma melhor resposta aos Cursos Profissionais já existentes e partir, mesmo, para a criação de outros, de acordo com as necessidades de formação apresentadas pela comunidade envolvente.

PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA

A nossa formação inicial incidiu, em termos científicos, na área do Português e do Inglês, primeiramente, e, depois, na do Espanhol. A primeira foi levada a cabo na licenciatura em ensino das duas primeiras línguas, no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, e na frequência de um estágio pedagógico, parte integrante da mesma. A formação na área do Espanhol foi adquirida mediante a frequência da Licenciatura em Línguas Literaturas e Culturas – vertente de Estudos Portugueses e Espanhóis.

No início do presente ano lectivo, aquando da distribuição do serviço lectivo, quando verificámos que nos caberia leccionar a disciplina de Espanhol, nível de iniciação, em turmas de Cursos Profissionais, este facto apresentou-se-nos como um duplo desafio. Por um lado, apesar de termos habilitações para o ensino de uma língua estrangeira, nunca o exercemos para além do ano lectivo em que realizámos o estágio pedagógico acima mencionado porque, em virtude da organização dos grupos disciplinares, temos vindo a leccionar unicamente a disciplina de Português. Por outro lado, era indispensável adaptar-nos a uma tipologia de cursos cuja estruturação e concepção diferem das dos Cursos Científico-Humanísticos, com os quais temos vindo a contactar ao longo da nossa carreira profissional.

Relativamente, à necessidade de dar aulas a Cursos Profissionais, este desafio já nos havia sido colocado anteriormente, aquando da leccionação da disciplina de Português em duas turmas pertencentes a estes cursos, nos anos lectivos de 2007/2008 e de 2008/2009. Por este motivo, já estávamos familiarizados com a sua organização e o seu funcionamento. Por conseguinte, antes do início das actividades lectivas, havia que conhecer não só o Programa da disciplina de Espanhol, mas também o modo como este se integra no Plano de Estudos dos cursos em questão, com o intuito de podermos, sempre que tal se proporcionasse, trabalhar em conjunto com os docentes das outras disciplinas.

Antes de iniciarmos o nosso trabalho em Cursos Profissionais e uma vez que estes são recentes no Sistema Educativo Português, para que o mesmo fosse realizado da forma mais eficiente possível, e porque na nossa formação pedagógica-didáctica inicial não pudemos ter experiência nos mesmos, tornou-se premente conhecer, o mais aprofundadamente possível, a sua estruturação, os seus princípios orientadores e a sua integração no Currículo do Ensino Secundário. Por que sentimos tal necessidade? Ela tem a ver com a maneira como encaramos o nosso desempenho profissional: o nosso saber nunca está completo, podemos sempre aprender mais e sermos melhores no nosso papel

de professores. É nisto que acreditamos desde o nosso primeiro dia no terreno, com os alunos, e que continuamos a acreditar. Aliás, é isto que nos define enquanto docentes.

Para além do investimento individual em termos de conhecimentos, foi importante podermos contar com o apoio do outro docente que se encontra a leccionar a disciplina de Espanhol na Escola. É sempre benéfica a troca de experiências e a reflexão conjunta. Não entendemos o nosso papel de educadores senão como parte integrante de um grupo, por isso, quanto mais produtivo for o trabalho colectivo, mais benéfico este se apresentará em termos individuais e, em última análise, para toda a comunidade escolar.

Voltando à nossa formação inicial, esta foi, sem dúvida, uma ferramenta importante para o desempenho da nossa função enquanto educadores, mas ela, só por si, não tem possibilidade de nos fornecer todos os instrumentos de que necessitamos para os desafios com que nos vamos deparando no nosso dia-a-dia.

Com as mudanças que se têm vindo a registar na sociedade, a Escola teve de, ou pelos menos tentou, adaptar-se a elas. É inegável que Escola de hoje não é a Escola de há vinte anos atrás, quando iniciámos o nosso trabalho de educadora. Por isso mesmo, os nossos conhecimentos em termos pedagógicos, didácticos e, mesmo, científicos precisam de uma constante actualização, no sentido de nos podermos adaptar à realidade escolar e, por inerência, à realidade envolvente.

Tendo em conta que nós, enquanto professores, somos, antes de mais pertença “de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2000, p.18), a nossa evolução concorre para a evolução da Escola, assim como também a nossa estagnação influi no seu carácter anacrónico e desfasado da realidade. Assim, a melhoria do nosso desempenho é determinante para o sucesso da Escola e para a consecução dos objectivos definidos no seu Projecto Educativo. É nossa convicção que só podemos ser melhores se estivermos disponíveis para aprender, para reflectir sobre o que fazemos e se tivermos a capacidade de repensar a nossa actuação que pode revelar-se adequada num terminado momento, mas que no seguinte já poderá não o ser.

Como o nosso objectivo individual era fazer face a uma situação nova com que nos estávamos a deparar em termos de ensino – os Cursos Profissionais – foi necessário adquirir um conhecimento, primeiro de todos os aspectos teóricos referentes a estes cursos (inserção no Currículo do Ensino Secundário e planos de estudos) e depois do Programa de disciplina de Espanhol. Só munidos destes conhecimentos poderíamos

actuar convenientemente na realidade específica da turma com a qual nos coube trabalhar. Também dedicámos especial atenção à questão das metodologias que teríamos de pôr em prática nesta situação particular e as quais mencionaremos mais adiante, apresentando-as detalhadamente.

Seguidamente, referir-nos-emos à organização e ao funcionamento dos Cursos Profissionais, em termos gerais e de acordo com o estipulado pela legislação que os regulamenta, e, em termos específicos, na Escola onde nos encontramos a leccionar. Posteriormente, abordaremos o Programa da disciplina de Espanhol e a forma como, partindo dele, planificámos o nosso trabalho para o ano lectivo. Finalmente, aludiremos ao caso particular da turma com a qual nos coube trabalhar, às suas peculiaridades, ao modo como gerimos o processo de ensino-aprendizagem e à forma como passámos da teoria à prática.

Começaremos por aludir à inserção dos Cursos Profissionais no currículo nacional, entendendo-se este como “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999, p. 23). Sendo que estas aprendizagens, a desenvolver pelos alunos de cada curso, devem ser orientadas pelos objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) e “têm como referência os programas das respectivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares” (<http://www.dgidec.min-edu.pt>).

O Ensino Secundário, no sentido de “proporcionar formação e aprendizagens diversificadas” (<http://www.dgidec.min-edu.pt>), integra várias tipologias de cursos, entre os quais se contam os Cursos Profissionais, que privilegiam a inserção no mundo do trabalho, permitindo também o prosseguimento de estudos. A criação desta tipologia de cursos no ensino secundário vem no seguimento do disposto no ponto 3 do Artigo 10º da Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) onde se pode ler que:

O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos.

Os Cursos Profissionais funcionam de acordo com o que está estabelecido no Decreto-Lei nº 4 (1998, 8 de Janeiro):

- São organizados em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados.
- Têm a duração de três anos lectivos, correspondentes a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação.
- Os planos de estudo devem incluir:
 - a) Componente de formação sociocultural, comum a todos os cursos;
 - b) Componente de formação científica, comum a todos os cursos da mesma área de formação;
 - c) Componentes de formação técnica, prática, artística e tecnológica, variáveis de curso para curso, cuja carga horária curricular não deve ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo.
- Contêm obrigatoriamente um período de formação em contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido socioeconómico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio.

A criação, organização e gestão do currículo dos Cursos Profissionais de nível secundário, tal como a avaliação e certificação das suas aprendizagens, são definidas na Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio, que define que, no plano de estudos desta tipologia de curso, estão incluídas três componentes de formação distintas: a componente de formação sociocultural; a componente formação científica e a componente de formação técnica. A primeira é comum a todos os cursos e é composta pelas disciplinas de Português, de Área de Integração, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Física e de Língua Estrangeira I, II ou III, pois o aluno pode optar por uma língua estrangeira, de nível de iniciação ou de continuação, mas, no caso de ter estudado apenas uma língua estrangeira no Ensino Básico, terá obrigatoriamente que iniciar uma segunda língua no Ensino Secundário.

O plano de estudos dos Cursos Profissionais refere-se a um ciclo de formação de três anos e nele é apresentada a carga horária global por disciplina, sendo que a compartimentação dessa carga pelos três anos de formação é da competência da Escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica. A título exemplificativo, no **Anexo A** é apresentado um quadro onde figura a apresentação do Plano de Formação do Curso Profissional Técnico de Manutenção Industrial – Variante de Aeronaves e Electromecânica, a decorrer de 2010 a 2013.

Quanto à disciplina de língua estrangeira, independentemente de ser de nível de iniciação ou de continuação, tem uma carga horária global de duzentas e vinte horas de formação e foi estipulado pela Escola que esta deveria ser distribuída da seguinte forma: noventa horas nos dois primeiros anos e quarenta horas no último ano de

formação. Em termos de carga semanal nos horários dos alunos, isto traduz-se em dois blocos de noventa minutos semanais no primeiro e segundo anos e apenas um bloco de noventa minutos no terceiro ano.

O Espanhol, enquanto língua estrangeira, é uma das disciplinas da componente de formação sociocultural dos Cursos Profissionais e o seu programa encontra-se estruturado em módulos. No caso do Espanhol, nível de continuação, o Programa foi homologado a 30 de Agosto de 2006 e o seu elenco modular é constituído por nove módulos: Aprender a Aprender; Pessoas e Relações; Juventude e Cidadania; Saúde e Cuidados Corporais; Serviços e Consumo; Tempo de Lazer; Temas da Actualidade; O Mundo do Trabalho e Língua e Cultura. Relativamente ao Espanhol, nível de iniciação, até à presente data não foi homologado o seu programa nos Cursos Profissionais, pelo que, no sítio da Agência Nacional de Qualificações (<http://anq.gov.pt>), é referido que, para esta disciplina se adapta o Programa dos Cursos de Educação e Formação, considerando-se apenas os seis primeiros módulos. Com este Programa, pretende-se que a disciplina de Espanhol proporcione aos alunos a possibilidade de:

- Consolidar e alargar a Competência Comunicativa adquirida no ciclo anterior, de forma a usar apropriada e fluentemente a língua espanhola nas variadas situações de comunicação.
- Compreender mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequadas ao seu nível de competência.
- Interpretar e produzir diferentes tipos de texto, demonstrando autonomia no uso das competências pragmática e estratégica.
- Desenvolver o gosto de ler e escrever em espanhol como meio de comunicação e expressão.
- Descobrir e contrastar o funcionamento da língua espanhola com a língua materna.
- Interagir a partir do aprofundamento na cultura espanhola e hispano-americana.
- Demonstrar atitudes positivas perante a língua espanhola e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural.
- Consolidar práticas de relacionamento interpessoal que favoreçam o sentido da responsabilidade e da solidariedade, assim como a consciência da cidadania europeia.
- Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.

- Utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e informação (Ministério da Educação [ME], 2006, p.3).

O Programa da Disciplina de Espanhol – Cursos de Educação e Formação apresenta dez módulos organizados da seguinte forma: “a cada módulo corresponde um tema que serve de domínio de referência para a realização das tarefas produtivas e das actividades de aprendizagem.” (ME, 2006, p.3). Na definição deste elenco modular foram privilegiadas as temáticas relacionadas com o próprio aluno e com a sociedade que o rodeia, como se pode ver pelos seis módulos que devem ser leccionados nos Cursos Profissionais: Eu na Escola (Módulo I); Vivências e Convivências (Módulo II); Lugares e Transportes (Módulo III); Serviços e Consumo (Módulo IV); Saúde e Cuidados Pessoais (Módulo V) e Organização do Trabalho (Módulo VI).

Cada módulo do Programa estrutura-se de forma idêntica. Depois de uma breve introdução, em que se referem “a natureza das aprendizagens visadas, a sua função no percurso de aprendizagem e o tipo de trabalho a realizar durante as tarefas finais propostas” (ME, 2006, p.5), apontam-se, em primeiro lugar, as competências, seguindo-se os objectivos de aprendizagem e os conteúdos, tanto socioculturais, como linguísticos e, finalmente, são apresentadas propostas de tarefas a desenvolver e de avaliação.

No que toca às competências que se pretendem desenvolver com este Programa, elas estão directamente ligadas ao objectivo primordial da aprendizagem de qualquer língua: poder comunicar, tanto a nível oral como escrito, e fazendo a adequação discursiva à situação de comunicação. A esta capacidade chama-se Competência Comunicativa e nela, de acordo com o Programa em questão, estão englobadas as componentes linguística, pragmática, sociolinguística e estratégica (ME, 2006, p.5) que devem ter momentos específicos de preparação, mas sempre com vista ao desenvolvimento da Competência Comunicativa que é, como já foi mencionado, o objectivo primordial na aprendizagem de uma língua.

Apesar de o Programa, a que nos temos vindo a referir, ser posterior ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), nem sempre as terminologias são coincidentes. No QECR, “as competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (QECR, 2001, p.29) e a Competência Comunicativa “compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática” (QECR, 2001, p.34). Não se referenciando, assim, a componente estratégica que é apontada no Programa de Espanhol, como integrante da Competência Comunicativa e que é definida como “uma competência

transversal que resulta na capacidade de activar mecanismos para resolver problemas de comunicação (estratégias de comunicação), e fazer com que a aprendizagem seja mais fácil e tenha mais sucesso (estratégias de aprendizagem)” (ME, 2006, p.6). Para além disso, no QECR “as competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)” (QECR, 2001, p.31), enquanto no Programa apenas são mencionadas as três últimas quando se refere que o desempenho da Competência Comunicativa “contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa”(ME, 2006, p.5), não se aludindo, pois, ao conhecimento declarativo (saber).

Outro aspecto, em que são visíveis estas diferenças, prende-se com a apresentação, no Programa, dos descritores referentes ao desenvolvimento da Competência Comunicativa em cada um dos três níveis de qualificação referidos – nível 1, nível 2 e nível 3, correspondentes aos três percursos diferentes a que ele pode ser aplicado: de 2º Ciclo, de 3º Ciclo ou Secundário, no caso de a língua ter sido iniciada aí, e de Ensino Secundário, em Formação Geral, respectivamente. Com efeito, ainda que se tenha o cuidado de se frisar, no Programa, por diversas vezes, que a sua finalidade é o desenvolvimento da Competência Comunicativa, para a qual concorrem as quatro componentes, por nós já apontadas no parágrafo anterior, notamos que, quando são mencionados os descritores relativos a cada um dos níveis, estes dizem unicamente respeito à competência linguística, não se apontando, como se justificaria, os relativos às outras componentes. Neste caso, as competências pragmática, sociolinguística e estratégica acabam por ter um tratamento diferenciado o que, na nossa opinião, as coloca num patamar inferior à competência linguística e vai contra o referido no QECR e no próprio Programa da disciplina onde se diz que “Todas estas competências têm momentos de preparação específica, mas sempre tendo em vista o desenvolvimento da comunicação” (ME, 2006, p.6).

Como podemos ver, no Programa, os descritores indicados para a Competência Comunicativa, para o nível 2 – que é o que nos interessa nesta situação particular – dizem apenas respeito às actividades comunicativas – de produção e de recepção – em língua:

Compreensão oral — A2: Compreende o suficiente para satisfazer necessidades básicas. Identifica o tema de uma conversa e capta a ideia principal de informações e mensagens breves e simples. Extrai a informação essencial de mensagens gravadas sobre assuntos correntes e pronunciados com clareza.

Compreensão escrita — B1.1: Compreende textos escritos relacionados com o seu âmbito de conhecimento e a sua área de interesse. Localiza informação específica em documentos variados.

Expressão e interacção oral — A2: É capaz de comunicar em situações habituais e trocar informações sobre assuntos correntes. Pede e oferece os serviços habituais. Descreve com terminologia simples a sua família e outras pessoas, condições de vida, origem escolar e trabalho. Exprime opiniões num diálogo directo.

Expressão e interacção escrita — A2: Escreve notas e mensagens breves relativas a necessidades imediatas, assim como postais e cartas pessoais simples (ME, 2006, p.6).

Aos descritores acima apresentados, acrescenta-se “*uma síntese do desempenho na competência linguística para cada nível de qualificação*” (ME, 2006, p.9), sendo que, aqui, são apresentados exclusivamente os conteúdos linguísticos cujo objectivo, que mais uma vez é reforçado, é “*o uso contextualizado da língua*” (ME, 2006, p.9). Relativamente a estes conteúdos, no final da formação, no nível 2, o aluno:

Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas e profissionais de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras. Usa, com uma correcção razoável, um repertório de «rotinas» e de expressões frequentemente utilizadas e associadas às situações mais previsíveis. Por vezes, pode ser necessário o interlocutor solicitar que repita aquilo que disse para ser compreendido. É capaz de escrever frases curtas correctas e pequenas composições claras e inteligíveis. É capaz de transcrever, com correcção fonética razoável, palavras e frases novas, mesmo que não corresponda à forma ortográfica normativa (ME, 2006, p.10).

Apresentados os Cursos Profissionais e o seu Programa da disciplina de Espanhol, nível de iniciação, importa, agora, fazer uma breve apreciação dos mesmos.

Quanto à organização modular dos programas das disciplinas, que integram os planos de estudos destes cursos, consideramos que esta não levanta problemas em termos de aprendizagem por parte dos alunos e de ensino por parte do professor. Esta organização não nos parece muito distante da dos programas de outros cursos do Ensino Secundário, que têm, de igual modo, os seus conteúdos agrupados por temas. Além disso, no caso específico da disciplina de Espanhol, nível de iniciação, consideramos pertinente a escolha feita em termos das temáticas à volta das quais se organizam os conteúdos dos módulos, por estarem relacionadas com a sociedade actual e dizerem, também, respeito a aspectos directamente ligados com os alunos e com as

suas vivências, pelo que a identificação com estes temas pode ser uma forma de cativar os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira.

Na nossa opinião, os pontos menos positivos da estrutura modular dos Cursos Profissionais não residem na organização dos conteúdos em si, mas no facto de se encarar cada módulo como uma unidade independente, com uma avaliação própria, o que vai ter repercussões, a maioria das quais negativas, a nosso ver, no processo de ensino-aprendizagem. Entre elas contando-se a perda de interesse pela disciplina, por parte dos alunos, e a sua desmotivação em relação aos assuntos e matérias tratados por não verem reconhecidos nem o seu esforço, nem a evolução no seu desempenho devido ao facto de cada módulo ser considerado como um elemento isolado e não como um elo de uma cadeia. Para além disso, os alunos sentem-se um pouco injustiçados relativamente aos seus colegas de outros cursos, a quem não é pedido que tenham aproveitamento em todos os conteúdos para que seja considerado que obtiveram aprovação numa determinada disciplina.

A organização dos conteúdos em cada módulo, e agora estamos a reportar-nos só ao caso particular da disciplina de Espanhol (iniciação), não condiciona o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois esta é norteadada por um tema, à volta do qual se desenvolvem todos os conteúdos, quer linguísticos, quer socioculturais, e mesmo que estes estejam em compartimento estanques - os diferentes módulos - eles vão sendo retomados e aprofundados à medida que se vai desenrolando o processo de ensino-aprendizagem da língua até que o aluno atinja o perfil esperado no final da formação.

Os aspectos mais débeis da organização modular dos cursos, como já referimos, residem no processo de avaliação e nas influências que ele poderá ter no desenvolvimento das aprendizagens e na motivação dos próprios alunos. Nos Cursos Profissionais, o conceito de avaliação contínua só se poderá aplicar dentro do próprio módulo e, quando o aluno não tem aproveitamento nele, ou seja, não o capitaliza, poderá frequentar o seguinte, pois não existe um sistema de precedências. Num processo com avaliação contínua, considerar-se-ia que o aluno tinha conseguido ultrapassar as suas dificuldades e, por isso, tinha evoluído, isto é, era tido em conta todo o processo de aprendizagem e não só uma parte dele, contrariamente ao que é feito nos Cursos Profissionais, onde a avaliação das aprendizagens não se faz na perspectiva de que o processo tem um desenvolvimento contínuo, mas nas suas etapas distintas. Esta especificidade, juntamente com outras características da mesma, que apontaremos mais à frente, é, a nosso ver, uma condicionante de todo o processo de ensino-aprendizagem.

No que toca à avaliação, esta, como já foi dito, é regulamentada pela Portaria 550-C (2004, 21 de Maio) e pode assumir “*carácter diagnóstico, formativo e sumativo*”, apresentando o último as vertentes de avaliação sumativa interna, que ocorre no final de cada módulo, e externa, no caso de realização de exames nacionais.

A supra citada Portaria prevê, no ponto 5 do Artigo 14º, que o “*aluno pode requerer, no início de cada ano lectivo e em condições a fixar pelos órgãos competentes, a avaliação dos módulos não realizados no ano lectivo anterior*” (2004, 21 de Maio). Também está previsto que a Escola encontre meios de apoio ao aluno no caso de ele ter demonstrado dificuldades no desenvolvimento das aprendizagens e, conseqüentemente, não ter conseguido concluir um ou mais módulos por motivos que não possam ser imputados à escola. Como esses meios são omissos na Portaria, é da competência da Escola defini-los, por isso o Conselho Pedagógico da Escola Secundária Gabriel Pereira estipulou que em cada módulo não capitalizado, isto é, com classificação final inferior a 9,5, o aluno dispõe de uma oportunidade de recuperação e a avaliação pode assumir a forma ou de prova escrita ou de prova oral ou de trabalho prático. A forma e o momento da recuperação deverá ser objecto de acordo entre aluno e professor e deverá decorrer, obrigatoriamente, dentro do prazo de quinze dias após o término do módulo em questão. Neste caso, não se aplicam os critérios de avaliação da disciplina e a classificação a atribuir no módulo resulta apenas da nota atribuída neste elemento de avaliação.

A Escola instituiu, igualmente, que, para além de o aluno poder requerer a avaliação dos módulos em atraso no início do ano lectivo seguinte, poderia fazê-lo em outras épocas distintas, mediante a realização de exames para os quais terá de inscrever-se anteriormente e dentro dos prazos estipulados a nível interno. Sendo assim, são quatro os momentos em que é possível ao aluno submeter-se a este tipo de avaliação: na primeira quinzena de Setembro (Primeira Época de Recuperação); na segunda quinzena de Janeiro (Segunda Época de Recuperação); duas semanas após a interrupção da Páscoa (Terceira Época de Recuperação) e cerca de oito dias após a afixação da pauta de avaliação do 3º período (Quarta Época de Recuperação). Esta última só se aplica aos alunos do 3º ano do ciclo de formação. Apenas na primeira e na última Épocas podem os alunos inscrever-se a um número ilimitados de módulos, nas restantes este número está limitado a dois por cada disciplina. Os alunos também podem inscrever-se nestes exames para melhoria das classificações obtidas nos módulos, mas apenas na primeira Época de Recuperação, a decorrer em Setembro.

As provas realizadas nas épocas referidas, contrariamente aos outros elementos de avaliação, levados a cabo no decorrer dos módulos, não são entregues aos alunos depois de devidamente corrigidas e classificadas. Têm, obrigatoriamente, de ficar arquivados no dossier técnico-pedagógico de que cada curso deve dispor.

A produção, vigilância e correcção destas provas é da responsabilidade do professor da disciplina e o mapa com a calendarização dos vários exames é elaborado pelo respectivo Director de Turma. À excepção dos exames da Primeira e da Quarta Épocas, os restantes são realizados no decorrer de uma aula da respectiva disciplina, tal como a Prova de Avaliação de Recuperação, a ser efectuada, no final de cada módulo, pelos alunos que não o conseguiram capitalizar.

Esta possibilidade na avaliação levanta-nos, necessariamente, duas questões. Em primeiro lugar, quando um aluno está a realizar uma prova enquanto decorre a aula, ele vai perder a matéria que está a ser leccionada. Nesse caso, se o aluno já apresentara dificuldades, não se está a aumentá-las pelo facto de não lhe ser possibilitado o seguimento dos conteúdos que estão a ser leccionados? A segunda questão prende-se com o funcionamento da própria aula. Para fazer uma prova são necessárias condições para que o aluno se possa concentrar e sabemos que existem muitas diferenças entre o ambiente ideal de uma sala de aula e o que realmente se verifica nas nossas escolas. Nesta situação, e tratando-se de um aluno com dificuldades, estarão verdadeiramente a ser tidas em conta essas mesmas dificuldades só pelo facto de lhe ser dada a hipótese de realizar uma prova de recuperação para concluir o módulo?

Outro aspecto relativo a esta prova é o facto de a nota obtida pelo aluno na mesma ser a que vai figurar como nota final do módulo, ou seja, contrariamente aos alunos que capitalizam o módulo com avaliação contínua - para a qual concorrem diferentes elementos de avaliação, referentes à compreensão e expressão escrita, à compreensão e expressão oral e ao nível volitivo - para este aluno só é tido em conta este elemento de avaliação, excluindo-se toda a parte referente a atitudes e valores e à oralidade. No caso específico da disciplina de Espanhol (iniciação), para minorar os efeitos de este tipo de avaliação, que consideramos deficiente, pelas falhas já apontadas, e criadora de grandes discrepâncias no seio da turma, é nossa opção inserir na Prova de Recuperação um ou vários exercícios de compreensão oral, ainda que esta seja a única forma de contemplar a oralidade na avaliação do módulo feita nestes moldes (ver **Anexo B**).

Directamente relacionada com o aspecto da avaliação, temos a assiduidade dos alunos que frequentam estes cursos, pois o seu regime de faltas é diferente do aplicado aos outros cursos do secundário, o que se pode constatar no ponto 17 do Artigo 50º do *Regulamento Interno* da Escola, onde se refere que:

[Ponto] 17. Nos cursos profissionais estabelece-se o seguinte:

- a) O aluno que ultrapasse em 10% as faltas injustificadas num módulo de uma disciplina é excluído do processo de avaliação nesse módulo. Só poderá realizar avaliação do módulo não capitalizado em época de recuperação.
- b) O aluno deverá cumprir 90% da carga horária do conjunto dos módulos de cada disciplina, admitindo-se o limite de 10% de faltas justificadas e injustificadas.

Ultrapassado o limite de faltas na disciplina, o aluno deverá ser sujeito a um plano individual de trabalho.

Se o aluno ultrapassar em 10% as faltas injustificadas numa disciplina é excluído da frequência da disciplina (recuperado em 30 de Janeiro de 2011 de http://www.esgp.edu.pt/attachments/071_reg_int.pdf, p.38).

De acordo com a alínea a) do artigo supra citado, o máximo de faltas de cada aluno para poder ser sujeito a avaliação no módulo é de 10% de faltas injustificadas. A duração de cada módulo é contabilizada em termos de horas, ainda que as aulas, para se adaptarem ao horário definido pela Escola, decorram em blocos de quarenta e cinco minutos. Posto isto, partindo do exemplo da disciplina de Espanhol, para cujos módulos, do primeiro ano do ciclo de formação, foi definida a duração de trinta horas, o aluno não poderá ser sujeito a avaliação do módulo se faltar injustificadamente a mais de três horas, traduzidas no número superior a quatro blocos de quarenta e cinco minutos. Quando tal se verificar, o aluno já não dispõe da possibilidade de capitalizar o módulo por avaliação contínua e só o poderá fazer mediante a inscrição para realizar o respectivo exame numa das quatro épocas de recuperação definidas pela Escola.

O aluno que ultrapassar o limite de 10% de faltas injustificadas numa disciplina, e para isto tem-se em conta a carga horária total da mesma, será sujeito a um plano individual de trabalho. No caso da disciplina de Espanhol, nível de iniciação, isto ocorrerá quando o aluno faltar injustificadamente a mais de vinte e duas das duzentas e vinte horas de formação no total do curso.

As horas de formação de cada disciplina têm de ser, necessariamente, cumpridas, não se considerando o curso terminado no caso de haver horas em falta em qualquer uma das disciplinas que constituem o plano de estudos do respectivo curso. Por

isso, relativamente à avaliação a realizar no final do curso, no Artigo 35º da Portaria nº 797 (2006, 10 de Agosto) é estipulado que:

1 — No cumprimento do plano de estudos, para efeitos de conclusão do curso com aproveitamento, devem estar reunidos cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) A assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90% da carga horária do conjunto dos módulos de cada disciplina;
- b) A assiduidade do aluno, na FCT [Formação em Contexto de Trabalho], não pode ser inferior a 95% da carga horária prevista.

2 — Em situações excepcionais, quando a falta de assiduidade do aluno for devidamente justificada, as escolas deverão assegurar:

- a) O prolongamento das actividades até ao cumprimento do número total de horas de formação estabelecidas; ou
- b) O desenvolvimento de mecanismos de recuperação tendo em vista o cumprimento dos objectivos de aprendizagem;
- c) O prolongamento da FCT a fim de permitir o cumprimento do número de horas estabelecido.

Finda a explanação do funcionamento dos Cursos Profissionais, na sua especificidade relativa à estruturação e à avaliação, partiremos, agora, para a análise da situação concreta de leccionação da disciplina de Espanhol, nível de iniciação, numa turma de um destes cursos.

Começaremos por frisar que a turma em questão se refere ao primeiro ano do ciclo de formação, composto por três anos lectivos, como já foi dito. Devido à fraca procura de Espanhol como opção de língua estrangeira a frequentar, a Escola optou por constituir uma turma com elementos de todos os Cursos Profissionais que funcionariam no 10º ano, no presente ano lectivo, pelo que a turma de Espanhol, iniciação, foi constituída por alunos de cinco turmas diferentes.

Outro aspecto a salientar é que, no início do ano lectivo, a turma só tinha dez elementos, com os quais funcionaram as quatro primeiras aulas. Findo esse período, o grupo foi aumentado gradualmente até ao número de vinte e dois alunos, atingido no dia 4 de Novembro, data muito próxima do término do primeiro módulo, previsto para 22 de Novembro. Esta situação anómala deveu-se a dois factores, o primeiro dos quais ligado a um erro de matrícula, relacionado com a opção da língua estrangeira. Como no 10º ano, dos Cursos Profissionais, os alunos podem optar por uma língua estrangeira de nível de continuação ou iniciar uma nova, aconteceu que muitos alunos se matricularam erradamente numa opção de iniciação (francês ou espanhol) quando não o poderiam fazer por já terem frequentado a mesma anteriormente. Esta falha ocorreu, principalmente, porque os processos dos referidos alunos não foram enviados

atempadamente pela escola que haviam frequentado anteriormente. O segundo factor prendeu-se com a aceitação, por parte da Escola, de um grupo de alunos são-tomenses, que tinham por objectivo frequentar os Cursos Profissionais, iniciados neste ano lectivo, e por a aquisição dos vistos para permanência no nosso país se ter revelado mais prolongada do que inicialmente se esperava. Por este motivo, estes alunos vieram para Portugal só em meados de Novembro e começaram a frequentar as aulas numa altura em que, em muitas disciplinas, já se tinha cumprido, ou estava prestes a cumprir, o primeiro módulo.

Apesar de nas disciplinas da componente técnica, e nas partes práticas de disciplinas da componente científica, a organização dos Cursos Profissionais prever o desdobramento da turma em dois grupos, nas disciplinas da componente científica, isso só é possível no caso de a turma ter um número superior a vinte e quatro elementos. Por isto, apesar de o número de elementos na turma ter vindo a aumentar gradualmente, a sua divisão em dois grupos não foi possível dado que não atingiu o limite requerido para tal.

Como já foi dito, a turma em questão, ao longo da leccionação, foi sempre variando no seu tamanho. Alguns alunos saíram da turma por não poderem frequentar o nível de iniciação de uma disciplina que já tinham frequentado no 3º Ciclo e, paralelamente, era frequente a chegada de novos elementos que estavam a frequentar as aulas da disciplina de Francês, iniciação, quando não o poderiam fazer. Como estes alunos se viam obrigados a mudar ou para Espanhol, iniciação, ou para Inglês, continuação, que não tinham sido as disciplinas escolhidas aquando da matrícula, eles mostravam-se contrariados com a situação, o que se reflectia na sua motivação para a disciplina e na sua atitude perante as actividades e conteúdos da mesma.

Com todas as mudanças ocorridas, de um grupo com o tamanho ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira, passámos para um grupo onde essa tarefa se tornou mais difícil devido ao grande número de elementos. Numa turma com dez alunos, não se trabalha da mesma maneira que se trabalha numa com vinte e dois. O trabalho do professor e o desempenho dos próprios alunos é condicionado, logo à partida, por este factor, registando-se as suas influências, acima de tudo, ao nível do exercício da expressão oral.

Para além desta variação na constituição da turma, a heterogeneidade observável na mesma foi outro factor preponderante na prática pedagógica, pela sua influência na escolha das metodologias a adoptar, nos materiais e nas ferramentas usados e, até, na maneira como o professor se dirigia aos seus alunos e estabelecia o

diálogo com eles. Para se ter uma visão mais clara das características da turma em questão, remetemos para o documento apresentado no Anexo C que foi por nós elaborado, a partir da informação recolhida junto dos alunos através do preenchimento de uma ficha biográfica que lhes foi fornecida na primeira aula da disciplina.

Debruçando-nos, agora, mais detalhadamente sobre a diversidade dos elementos da turma, é de salientar que, para além das suas diferenças individuais, cognitivas e sociais, que por si só fazem com que cada aluno seja um ser único, existem divergências no que toca ao seu nível etário, ao seu percurso educativo e à sua pertença cultural. Sendo assim, é de referir que a grande maioria tem idade superior à convencionada para frequentar o 10º ano de escolaridade e que são poucos os alunos que não contam com uma ou mais retenções no seu percurso escolar, quer ao nível do 3ºCiclo, quer do Secundário e mesmo de ambos. Alguns deles, inclusive, concluíram o 3º Ciclo frequentando um Curso de Educação e Formação (CEF) e existe mesmo um elemento da turma, com vinte e um anos, que concluiu o 3º ciclo através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Finalmente, no que respeita à pertença cultural, salienta-se a existência de dois alunos de S. Tomé, um que se encontra há já algum tempo em Portugal e outro que chegou este ano lectivo para frequentar o Curso Profissional em que se encontra matriculado. Por fim, salientaremos que, apesar desta heterogeneidade, na turma não se registam casos de alunos sinalizados devido a necessidades educativas especiais.

Ainda relativamente à diversidade registada na turma, podemos considerar que cerca de metade do número dos seus elementos - na sua constituição actual de vinte e dois alunos - frequenta este tipo de curso por opção e com vista ao posterior desempenho de profissão na área da qual estão a receber formação, em contraponto com os restantes elementos que optaram por esta via de ensino que é vista por muitos (fora e dentro da própria Escola) como uma forma mais fácil de concluir o Ensino Secundário. Pelo que foi dito, não é de estranhar que alunos, que já experienciaram o insucesso escolar em diferentes situações, optem pelos Cursos Profissionais por se divulgar que estes valorizam mais a prática do que os conteúdos teóricos e que o nível de exigência é inferior ao dos restantes cursos, do Ensino Secundário, vocacionados apenas para o prosseguimento de estudos. Este último aspecto, na nossa opinião, demonstra um certo preconceito relativamente a esta tipologia de cursos, parte integrante do Sistema Educativo Português há algum tempo, mas que ainda não é aceite pela sociedade como cursos tão válidos como os restantes, talvez por ter, juntamente com os conteúdos teóricos - que em muitas disciplinas são os mesmos que os integrados

nos programas dos Cursos Científico-Humanísticos, mas com uma organização modular – uma componente mais prática virada para o mundo do trabalho.

Devido a esta ideia que muitas vezes se transmite relativamente aos Cursos Profissionais, muitos alunos acabam por ver defraudadas as suas expectativas e a realidade do curso acaba por ser muito diferente daquilo que haviam pensado aquando da sua escolha. Estes alunos sentem-se perdidos, desmotivados e com pouca vontade de seguir o seu percurso académico com esforço e com empenho. Esta é a situação de alguns dos alunos da turma em causa e outro factor influenciador da prática pedagógica que a seguir descreveremos.

Depois de nos termos referido às condições exteriores ao processo de ensino-aprendizagem, partiremos agora para os elementos integrantes do mesmo e no caso específico da língua estrangeira. Começaremos por distinguir este conceito relativamente aos de língua materna e língua segunda. Em relação ao primeiro, é habitual chamar-se materna à primeira língua aprendida pelo indivíduo. Esta designação “*está ligada ao facto de, nas sociedades ocidentais, a mãe transmitir a sua língua à criança*” (C. Tavares, 2007, p.26), funcionando esta como “*a língua de socialização da criança*” (C. Tavares, 2007, p.26) e tendo a particularidade de ser adquirida de forma natural e por influência da interação da criança não só com a mãe, mas também com todas as outras pessoas que a rodeiam.

A língua que se aprende a seguir à materna pode ser considerada como língua segunda ou como estrangeira, sendo que a primeira designação é atribuída tendo-se em conta a ordem cronológica da aprendizagem. No documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional Orientações Nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* são apresentados esclarecimentos relativamente à distinção entre língua estrangeira e língua segunda:

O termo língua estrangeira (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político. É a situação que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras. O termo língua segunda (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase

do seu desenvolvimento (ME/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2006, p.5).

Muitas vezes, os dois conceitos – língua estrangeira e língua segunda - são usados indistintamente porque a diferenciação entre ambos nem sempre é clara. Para certos autores, este uso não é correcto, já que as designações não são propriamente equivalentes porque existem diferenças na aquisição de uma segunda língua e de uma língua estrangeira. Entre eles está Rod (1994) que defende que *“in the case of second language acquisition, the language plays an institutional and social role in the community (i.e. it functions as a organized means of communication among members who speak some other language as their mother tongue”* (pp.12 e 13), enquanto *“the foreign language learning takes place in settings where the language plays no major role in the community and is primarily learnt only in the classroom”* (Rod, 1994, p.13).

Esclarecidos os termos, referir-nos-emos sempre à disciplina de Espanhol como língua estrangeira, designação que é também a utilizada no plano de estudos dos Cursos Profissionais.

No que respeita à didáctica desta disciplina, há que considerar previamente alguns pressupostos relativos aos processos de aquisição da língua por parte do indivíduo. Como já foi dito, a língua materna é aprendida naturalmente e por imitação, por parte da criança, daqueles que a rodeiam. Esta aprendizagem inicia-se, provavelmente, logo após o nascimento, por todo o ser humano dispor da *“faculdade da linguagem, que permite a aprendizagem automática e em circunstâncias lacunares da primeira língua, a que chamamos «língua materna»”* (Mateus, 2009, p.130). É nesta língua que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança elabora a sua primeira gramática. Por volta dessa idade, o indivíduo já dispõe de uma gramática essencial, pois *“as crianças processam o input, ou seja, o material linguístico a que estão expostas, segmentam-no, associam sequências fónicas a significados, e vão armazenando informação que lhes permite ir-se apropriando da gramática adulta”* (ME/DGIDC, 2006, p.20). Por este motivo, *“é evidente que o papel do contexto é fundamental para a criança ir estruturando de forma consciente a sua língua de referência, quando o adulto lhe explica as regras da língua ou de forma inconsciente, por imitação dos discursos produzidos à sua volta”* (C. Tavares, 2007, p.26).

Por oposição a esta aprendizagem, feita de forma natural, o processo de aquisição de uma segunda língua decorre em moldes completamente diferentes, na medida em que a competência para a linguagem, inerente a qualquer ser humano,

Ao ser usada na aprendizagem de outras línguas, exige uma reconfiguração e um reposicionamento metodológico. Torna-se então necessário encontrar estratégias adequadas à aprendizagem de uma língua não materna, especialmente com carácter de língua segunda, visto que a sua aquisição implica adquirir um novo sistema de sons, um vasto vocabulário novo, um conhecimento pragmático associado a um novo conjunto de regras gramaticais e, muitas vezes, uma construção diferente do discurso (Mateus, 2009, p.130).

Tendo em conta que “a finalidade do ensino de qualquer língua é conseguir um uso espontâneo e rápido por parte do aluno, o que requer que o conhecimento da língua esteja acessível automaticamente” (Mateus, 2009, p.131) e de acordo com o Programa de Espanhol, já anteriormente referido, onde se destaca que o objectivo principal da aprendizagem das línguas “é o desempenho da *Competência Comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada às diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita*” (ME, 2006, p.5), na planificação das actividades, a serem levadas a cabo na leccionação da disciplina de Espanhol, nível de iniciação, a escolha das metodologias e dos materiais a utilizar por nós foi sempre norteada por este objectivo e partindo das características particulares da turma, para que se pudesse oferecer a todos os alunos as condições necessárias à consecução deste objectivo.

Outro factor tomado em consideração na planificação e no desenvolvimento das actividades é que a aprendizagem de uma língua é um processo moroso para qualquer indivíduo:

A aquisição de uma língua segunda precisa de tempo e obriga, de forma constante e exigente, a uma interacção linguística que é o treino preferencial para alcançar o uso da língua. Por seu lado, a interacção necessita de espaço e de tempo também, porque os alunos precisam de integrar o que aprenderam no seu sistema de desenvolvimento antes de poderem utilizar esse conhecimento na produção. Os processos de estruturação e automatização da gramática de uma língua são demorados, exigem prática e repetição e exigem, também, uma grande e variada exposição a palavras, frases e textos da língua a aprender (Mateus, 2009, p.130).

Neste processo de aprendizagem são determinantes não só as características afectivas, cognitivas e sociais de quem aprende, mas também o desempenho de quem ensina, por depender de si a criação de um ambiente que estimule o primeiro a aprender. Por isso, na definição das estratégias e das actividades deve ter-se em conta estes aspectos.

Finalmente, queremos sublinhar que a adequação do ensino à especificidade do público, no que toca às diferenças individuais e aos diversos ritmos de aprendizagem, é uma das condições que podem criar um ensino estimulante, juntamente com a afectividade, qualidade que deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é função do professor tentar criar uma relação de empatia com os seus alunos, pois, se o conseguir fazer, estes sentir-se-ão valorizados, enquanto indivíduos, mais motivados para aprender e, conseqüentemente, haverá mais probabilidades de obtenção de sucesso na consecução dos objectivos por parte de ambos.

PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS

Nos Cursos Profissionais, no início do ciclo de formação, é pedido ao professor que faça a distribuição dos módulos, constantes do programa da respectiva disciplina, pelos três anos de formação (ver **Anexo D**). O docente deverá, igualmente, fazer a calendarização dos módulos a leccionar no ano em causa, de acordo com o número de horas estipulado no Plano de Formação do respectivo curso (ver **Anexo E**).

Especificamente no caso da disciplina de Espanhol, iniciação, a carga horária total é de duzentas e vinte horas e optou-se pela distribuição seguinte: noventa horas nos dois primeiros anos e quarenta horas no último. Esta divisão, aparentemente desequilibrada, justifica-se pela necessidade de a formação terminar mais cedo no último ano porque os alunos têm de realizar a formação em contexto de trabalho (FCT) e uma prova de aptidão profissional (PAP) para concluírem o curso.

No presente ano lectivo, equivalente ao primeiro ano de formação, ir-se-ão leccionar os três primeiros módulos do programa e optou-se por distribuir equitativamente as noventa horas, ou seja, cada módulo tem a duração de trinta horas (ver **Anexo E**).

Esta divisão é uma previsão feita pelo docente no início do ano e não tem de ser rigorosamente cumprida. De acordo com as diferentes situações, pode acontecer que num módulo se demore mais ou menos tempo do que o inicialmente previsto. Se tal acontecer, no final do ano lectivo, o professor terá de fazer as devidas rectificações ao documento entregue no início do ano ao Director da Turma (**Anexo E**).

Tal como acontece nos Cursos Científico-Humanísticos, as planificações anuais das disciplinas são feitas no respectivo Departamento Curricular, no início de cada ano lectivo, (**Anexo F**) e na página da Escola, na Internet, é publicada uma ficha informativa onde figuram os conteúdos e as aulas previstas, por turma e por disciplina. Qualquer elemento da comunidade tem livre acesso a esta documentação.

No que diz respeito ao cumprimento da planificação de Espanhol, de acordo com o delineado no início do ano lectivo, até ao momento apenas foi completado o primeiro dos três módulos previstos e será sobre este que nos vamos debruçar mais detalhadamente, ainda que façamos algumas referências aos restantes.

O primeiro módulo teve a duração de trinta horas, convertidas em quarenta blocos de quarenta e cinco minutos, porque, apesar de cada aula ter noventa minutos, considera-se como constituindo duas sessões distintas de quarenta e cinco minutos – com

sumário e faltas próprios, feitos em suporte digital a partir do Programa *Inovar* – ainda que não haja um intervalo entre ambas.

As aulas da disciplina de Espanhol, nível de iniciação, decorrem sempre na mesma sala, com capacidade para trinta alunos, que dispõe de um armário, de dois quadros brancos, de um projector, de uma tela removível e de um computador com ligação à Internet. Saliente-se que, apesar de existirem quadros interactivos em várias salas da Escola, esta não dispõe de nenhum.

O módulo I trata a temática “Eu e a Escola” e pretende-se, com ela, que o aluno tenha o seu primeiro contacto com a Língua Espanhola através de assuntos que lhe dizem directamente respeito: a sua identidade e o contexto escolar onde está inserido.

Tendo como ponto de partida a planificação feita para este módulo (cf. **Anexo G**), e conscientes das características específicas da turma (apontadas no segundo ponto do presente relatório), o trabalho de planificação das aulas foi norteado, em primeiro lugar, pelos objectivos presentes em cada módulo, isto é, o que os alunos devem ser capazes de fazer aquando do seu término, e depois pela definição de metas intermédias - os chamados indicadores de aprendizagem - que vão concorrendo para a consecução dos objectivos apontados. Estas últimas são referentes ao desempenho que é esperado do aluno em cada uma das tarefas propostas pelo professor, pelo que se reveste de grande importância a selecção das actividades e dos materiais que, para além de ser norteada pelo princípio de que o aluno tem o papel central neste processo, cumprindo o professor o papel de um facilitador da sua aprendizagem, é orientada para o desenvolvimento da Competência Comunicativa, meta para o ensino de qualquer língua.

Tendo em conta que o nosso trabalho teve por base o *Programa da Disciplina de Espanhol – Cursos de Educação e Formação* onde se refere que “o objectivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa” (ME, 2006, p.5) e que esta “contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender)” (ME, 2006, p.5), optámos por planificar por competências as actividades a serem desenvolvidas na sala de aula, por considerarmos que, desta forma, estariam mais de acordo com o que é ali estipulado. Quer isto dizer que concebemos o plano de aula tendo por base a apresentação, ao aluno, de uma situação que deverá ser resolvida por ele, mediante a mobilização das capacidades já referidas e dos saberes relativos à língua, em particular, e ao mundo, em geral.

A planificação da aula é vista, por nós, como um ponto de partida para a prática e não como um guião a seguir escrupulosamente, pois só deste modo se pode valorizar “a intervenção empenhada e livre dos alunos” (Mira & Silva, 2007, p. 301). Assim, também encaramos a aula como “sendo construída com os alunos” (Mira & Silva, 2007, p. 302), pelo que só faz sentido procedermos à elaboração do sumário no final da mesma. Este deve ter um momento próprio para a sua realização, por parte dos alunos e em conjunto com o professor, por ser a “síntese formativa do que foi trabalhado em cada aula” (Mira & Silva, 2007, p. 303), decorrente “das sínteses parciais/intermédias que foram sendo elaboradas” (Mira & Silva, 2007, p. 303) ao longo da mesma. Em suma, o sumário é a “estruturação correspondendo directamente à aula construída, na progressão da sequência das sínteses parciais para a síntese final” (Mira & Silva, 2007, p. 302).

A nossa opção relativa ao sumário, assim como a nossa concepção do plano de aula estão directamente relacionadas com as metodologias que nela pretendemos incrementar e que têm subjacente a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, cabendo-nos a nós o papel “de facilitador da aprendizagem” (Mira & Mira, 2002, p.52). Por conseguinte, para pôr em prática o delineado nos planos, socorremo-nos não de uma, mas de várias metodologias, dependendo da situação, dos objectivos a atingir e dos alunos em causa, pois “Utilizar um método como verdade única, indiscutível e axiomática é, certamente, um enorme erro, sobretudo no campo do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, já que se trata de ensinar uma língua a estrangeiros, em ensino obrigatório de reduzida disponibilidade horária” (Mira & Mira, 2002, p.9).

Apesar de, hoje em dia, o Método Tradicional – Método de Gramática e Tradução – estar posto de parte na didáctica de uma língua, acreditamos que tem como ponto positivo o facto de se utilizar a língua materna para explicar as formas da língua estrangeira. Por isso, optámos por este tipo de actuação por nos parecer adequado a uma turma cujos alunos apresentavam diversas dificuldades – de aquisição e aplicação de conhecimentos e, mesmo, ao nível do domínio do Português. Considerámos que, no caso de se usar exclusivamente a língua estrangeira no decorrer da aula, estaríamos, de certa forma, já a condicionar a sua aprendizagem num nível de iniciação, a concorrer para a desmotivação dos alunos e, em última análise, a comprometer o seu sucesso.

Ainda relativamente às nossas opções metodológicas, nas nossas aulas privilegiámos alguns dos princípios do Método Ncional-Funcional, que adiante particularizemos, mas isso não impediu que também utilizássemos, sempre que se

justificasse, uma tipologia de actividades preconizada pelos Métodos Áudio-Oral e Áudio-Visual, nomeadamente os exercícios de repetição. Estes foram considerados adequados às características dos alunos em causa que, pelas dificuldades apresentadas, têm mais possibilidades de assimilar as estruturas da língua com este tipo de actividades do que com aquelas englobadas naquilo a que Bruner chamou o “*ensino pela descoberta*” e que “*pressupõe actividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados em conceitos anteriormente adquiridos*” (Tavares & Alarcão, 2002, p.103). Em estreita ligação com este tipo de exercício, está “*apresentação da matéria em sequências curtas e a exercitação*” (Mira & Mira, 2002, p.38), outra metodologia que pusemos em prática em situações em que tal foi considerado pertinente.

Como já referimos por diversas vezes, com o *Programa da Disciplina de Espanhol – Cursos de Educação e Formação*, pretende-se, o que aliás hoje se tornou como o objectivo do ensino de qualquer língua estrangeira, desenvolver a Competência Comunicativa. Por este motivo, e por tudo o que já foi dito relativamente à forma como encaramos o processo de ensino-aprendizagem, é facilmente justificável que em termos metodológicos privilegiemos princípios integrantes do Método Nocial-Funcional que considerou “*que o objectivo comunicativo na aprendizagem da língua e da cultura era uma questão fulcral*” (Mira & Mira, 2002, p.49), sendo, por isso, apropriado à meta que pretendemos atingir. Por influência deste método, usámos estratégias concebidas para que os alunos, a partir de um corpus apresentado, concluíssem sobre as regras gramaticais, a pragmática e os usos sociolinguísticos da língua, aspectos que serão a base para o desenvolvimento da sua Competência Comunicativa na língua espanhola.

Em estreita ligação com as nossas opções metodológicas, surgem as nossas escolhas efectuadas em termos de actividades e de materiais, com as quais pretendemos incrementar de forma equitativa todas as componentes integrantes da Competência Comunicativa, presentes no Programa da disciplina e já por nós referidas.

No caso específico da componente linguística, na planificação das actividades tivemos sempre em atenção o desenvolvimento equilibrado tanto da oralidade (compreensão, expressão e interacção orais) como da escrita (compreensão, expressão e interacção escritas), não se descurando o conhecimento declarativo da língua, que foi trabalhado não como elemento independente, mas como um meio para atingir um fim: “*o desenvolvimento de capacidades de comunicação*” (QEER, 2001, p.31).

No que diz respeito à compreensão oral, partiu-se de enunciados orais de diversos tipos (meios de comunicação social, textos gravados, incluídos em CD que

acompanham os manuais da disciplina, séries de televisão, canções e filmes) para a realização de diversas actividades que estivessem de acordo com o apresentado no QECR: “*ouvir para compreender o essencial, uma informação específica, os pormenores, o que está implícito*” (2001, p.102). Estas incluíram diversos tipos de exercícios, nomeadamente, completamento de espaços em branco, escolha múltipla, relação de elementos, distinção entre enunciados verdadeiros e falsos e ordenação de frases de acordo com o enunciado ouvido. Para exemplificar, apresentamos em anexo uma ficha de trabalho relativa a esta competência e que integra um primeiro exercício para completar com pormenores de uma audição e um segundo para completar os espaços em branco, na letra de uma canção, com as palavras em falta (**Anexo H**).

O desempenho do aluno relativamente a esta competência é avaliado através da aplicação de, pelo menos, um teste de compreensão oral, por módulo, com exercícios que seguem a mesma tipologia de outras actividades realizadas no decorrer das aulas (cf. teste de compreensão oral presente no **Anexo I**).

No que se refere à expressão oral, é realizada, frequentemente, a leitura expressiva por parte dos alunos, a qual é objecto de avaliação a partir da utilização da grelha de observação criada pelo Departamento para o efeito (**Anexo J**). Esta competência também é exercitada através do diálogo informal (horizontal e vertical), presente em todas as aulas, e em actividades lúdicas da língua, exemplificadas na ficha de trabalho apresentada em anexo (**Anexo L**). Realizam-se, igualmente, diálogos em pares, discussões informais e debates, relativos aos assuntos em estudo. Além disto, em todos os módulos é pedido aos alunos que façam uma apresentação oral, relacionada com a temática tratada, para a qual têm a possibilidade de se prepararem, antecipadamente, em casa. No decorrer desta actividade, o aluno pode socorrer-se de eventuais notas por si realizadas e de suportes visuais e/ou multimédia, mas não é admissível que faça uma leitura do material escrito. Esta apresentação deve ter uma duração mínima de três minutos e máxima de dez e constitui um momento formal de avaliação da expressão oral, conforme estabelecido pelos critérios de avaliação da disciplina

À oralidade é atribuído um peso de 30% na nota final e para ele concorrem o teste, ou testes, de compreensão oral realizados, a interacção do aluno, com o professor e com os colegas, no decorrer das aulas, a avaliação da leitura expressiva e da apresentação oral realizada de acordo com o descrito no parágrafo anterior. Para avaliarmos os três últimos aspectos – expressão, interacção e leitura – socorremo-nos

das fichas de observação elaboradas pelo Departamento para o efeito (cf. **Anexos M, N e J**).

No que diz respeito à escrita, a produção tem vindo a ser feita através da resposta a questionários referentes a textos, através de exercícios de escrita criativa, de escrita orientada – como pode ser visto no exemplo da ficha de trabalho presente no **Anexo O** – de actividades lúdicas (cf. exercício de palavras cruzadas presentes no ponto 6 da ficha de trabalho, apresentada no **Anexo P**). Quanto à interacção, esta ocorreu aquando da elaboração de cartas pessoais e de correios electrónicos.

Em relação à compreensão escrita, esta processou-se através de diversas formas de leitura, tendo por base o disposto no QECR: *“ler para compreender o essencial; para obter informações específicas; para compreender pormenores; para compreender as questões implícitas”* (2001, p.106). Estas actividades traduziram-se em exercícios de escolha múltipla, de verdadeiro e falso, de relação de elementos, de itens de resposta breve, de completamento de frases, entre outros (cf. ficha de trabalho constante no **Anexo Q**).

No que toca ao ensino da gramática, este foi feito na perspectiva de que ela fornece recursos e estratégias para que se possa adquirir a Competência Comunicativa e não com o objectivo de se descrever a língua. Para que a sua aprendizagem fosse levada a cabo pelos alunos, foram usados exercícios de diversas tipologias: reflexão, através da indução e da dedução, sobre o uso da língua para perceber as suas regras de funcionamento; sistematização destas regras através de sínteses e repetição das estruturas aprendidas e repetição de modelos dados.

Apresentadas as opções relativas às metodologias adoptadas na aula, convém acrescentar que elas tiveram por base as diferentes teorias relativas à aprendizagem – behavioristas, cognitivistas e humanistas – e as vantagens que podemos retirar de cada uma delas.

No que diz respeito às teorias behavioristas, foi a partir da sua concepção de que qualquer comportamento pode ser aprendido pelo ser humano e que a aprendizagem é *“o resultado do processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reacções são associadas a determinados estímulos”* (Tavares & Alarcão, 2002, p.92) que optámos por exercícios de repetição de sons e de palavras, para treino da pronúncia (especialmente nas aulas iniciais), e exercícios de gramática, onde se pedia ao aluno que repetisse uma determinada estrutura, lexical ou frásica, partindo de um modelo fornecido. Um exemplo desta tipologia de exercício

está presente na ficha de trabalho que é apresentada no **Anexo R** e com ela pretendeu-se que a aquisição por parte do aluno se tornasse mais eficiente.

Os princípios psicopedagógicos desta teoria postos em prática, por se adequarem a este contexto específico desta turma, foram os de “*Estruturar o ensino em unidades muito pequenas de forma a permitir um melhor condicionamento do aluno e conduzi-lo através de experiências positivas de aprendizagem*” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 96) e de “*proporcionar aos alunos conhecimento dos resultados obtidos e retroalimentação adequada*” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 96). Estes foram por nós utilizados porque, em virtude da influência do insucesso escolar já vivenciado, havíamos observado que muitos alunos se desmotivavam facilmente quando tinham tarefas para executar que exigiam muito esforço da sua parte. Por oposição, quando se estabeleciam unidades muito pequenas, a sua probabilidade de sucesso, em cada unidade, era muito grande e isso motivava-os a continuarem para as unidades seguintes. Além disso, para este tipo de alunos é muito importante o reforço por parte do professor e a indicação dos resultados obtidos, porque muitos deles nem têm a noção das suas capacidades reais e estão convencidos (por condições ligados, por exemplo, às características da sua personalidade ou por factores externos) de que não têm talento para a aprendizagem de uma língua. Para evitar expressões, como “*Eu não dou para as línguas*” ou “*Isto é muito difícil para mim*”, ouvidas por nós, no início das actividades lectivas, é que foram adoptados os princípios psicopedagógicos apresentados anteriormente.

Concomitantemente, foram usadas metodologias que têm por base as teorias cognitivistas e o movimento humanista. As primeiras serviram de base para a realização de actividades, atrás referidas, relativas à compreensão, expressão e interacção oral, expressão e compreensão escrita e ao conhecimento explícito da língua, por exemplo em actividades de indução e dedução de regras (cf. exercício 5, da ficha de trabalho presente no **Anexo Q**). Além disso, estas teorias estiveram presentes quando foram postos em prática os seus seguintes princípios psicopedagógicos: “*Fornecer informações, indicar factos, abrir pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos*”; “*Não pedir ao aluno que decore sem compreender aquilo que ele tem possibilidade de compreender antes de decorar*”; “*Começar o ensino por conjuntos significativos e descer gradualmente aos pormenores, que devem ser devidamente relacionados com o conjunto*” (Tavares & Alarcão, 2002, p.106) e “*Não equacionar prática com repetição, mas concebê-la como uma série de tentativas sucessivas e*

variadas que facilitem a transferência de habilidades e conhecimentos na sua aplicação a situações novas” (Tavares & Alarcão, 2002, p.106).

Finalmente, usámos alguns princípios do movimento humanista, na condução das aulas e na escolha das actividades, quando fomentámos a realização da auto-avaliação, por parte do aluno – efectuada no decorrer do módulo, de forma não sistematizada, e de modo formal no seu término – aquando da realização de debates, de discussões informais e de dramatizações que permitiram o desenvolvimento de *“relações interpessoais, empáticas, no interior do grupo”* (Tavares & Alarcão, 2002, p.112), tão importantes no seio de uma turma que integra dois elementos de países diferentes e com raízes culturais distintas das dos restantes alunos. Para que esta integração fosse efectiva, foi sempre pedido aos alunos estrangeiros que se referissem aos seus países quando estavam a ser tratados os diversos temas, permitindo isto que se criasse *“uma atmosfera emocional positiva que ajude o educando a integrar novas experiências e novas ideias”* (Tavares & Alarcão, 2002, p.112).

No caso particular da turma, em questão, a selecção das actividades e das metodologias revestiu-se de particular importância devido à sua heterogeneidade, já por diversas vezes mencionada. Com o intuito de motivar, para a aprendizagem de uma língua nova, um público constituído por elementos com idades muito distintas e, por consequência, interesses diferentes, e muitos dos quais condicionados pelo insucesso escolar, é necessária uma grande variação das estratégias e dos materiais para que os alunos sintam vontade de aprender e, principalmente, para que percebam que são capazes de aprender.

A diversificação, atrás mencionada, foi uma forma de manter os alunos interessados na aula e concentrados no trabalho a desenvolver, porque muitos deles não estavam habituados ao ambiente formal de uma sala de aula devido ao seu percurso educativo anterior. Para que essa pudesse ser concretizada, foi importante a utilização e valorização dos recursos de que a sala dispõe, podendo, por este motivo, serem apresentados materiais em vários suportes, entre os quais, documentos em formato *powerpoint*, vídeos na Internet, CD áudio e DVD.

Para além do apontado no parágrafo anterior, foram usados, inicialmente, apenas textos e fichas de trabalho fotocopiados, em virtude de ainda não haver um manual adoptado para a disciplina de Espanhol, iniciação, quando se iniciou o ano lectivo, situação que se alterou em meados do mês de Novembro.

De salientar que os professores, que se encontram a leccionar disciplinas dos Cursos Profissionais, têm a possibilidade de escolher um manual para usar com os seus

alunos, bastando para isso que o respectivo Departamento Curricular indique a opção seleccionada e o número de exemplares necessários ao Coordenador do Departamento de Educação e Formação Profissional que procederá, posteriormente, à sua aquisição. Este é o procedimento seguido em virtude de os cursos serem financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e os alunos terem direito, para além dos apoios ao nível de alimentação e transporte, ao material escolar que utilizam nas aulas, o que inclui todas as fotocópias, os manuais escolares e as obras de leitura obrigatória. Relativamente aos dois últimos, estes são adquiridos pela Escola, com os fundos disponibilizados pelo POPH, mas apenas para serem emprestados aos alunos, pelo que é pedido aos encarregados de educação que assinem um termo de responsabilidade em que se comprometem à sua devolução, no final do ano, em boas condições e, se tal não acontecer, haverá lugar ao pagamento do seu valor de capa.

No que diz respeito aos manuais desta disciplina, o Departamento Curricular decidiu-se pela adopção dos seguintes livros da Areal Editores: *Espanhol 1* (Módulos 1 e 2); *Espanhol 2* (Módulos 3 e 4) e *Espanhol 3* (Módulos 5 e 6). A escolha recaiu neles por serem, até à data, os únicos disponíveis para a disciplina de Espanhol, iniciação, dos Cursos Profissionais.

A adopção dos manuais trouxe vantagens e desvantagens. Dentro das primeiras, conta-se o facto de os alunos terem os materiais da disciplina reunidos num livro, em vez de terem várias fotocópias dispersas que foram sendo distribuídas, por nós, no decorrer das aulas. As ilustrações coloridas também são um ponto positivo já que são mais atractivas para os alunos e despertam a sua atenção. Em relação aos pontos menos bons, é de apontar que, como o manual é só emprestado ao aluno, este não pode fazer os exercícios nem tirar notas directamente no mesmo e, isto, quanto a nós, limita um pouco o seu estudo, pois os exercícios encontram-se num lugar e as respostas noutras. Se a isto se juntar o facto de estes alunos terem dificuldade em organizar o seu caderno diário e de não terem muitos métodos de trabalho e de estudo, este pode ser um factor desmotivante e que dificulta o seu estudo.

Estes manuais chegaram só em meados de Novembro e, por isso, não foram utilizados no primeiro módulo pelo que todas as fichas de trabalho e textos, realizados pelos alunos no decorrer do mesmo, foram por nós elaborados, partindo da compilação de materiais usados noutros manuais dirigidos à iniciação do Espanhol no 10º ano de escolaridade.

De seguida, debruçar-nos-emos, em detalhe, sobre o caso particular de uma das aulas do primeiro módulo e começaremos por frisar, mais uma vez, que, no início do ano

lectivo, a turma era composta apenas por dez elementos (três raparigas e sete rapazes). Foi, portanto, essa constituição o ponto de partida para a elaboração da planificação da primeira aula (**Anexo S**).

No que diz respeito à aplicação da mesma, convém referir que, antes de se iniciar a aula propriamente dita, houve um primeiro momento para apresentação dos intervenientes – docente e alunos –, dos conteúdos e dos critérios de avaliação da disciplina.

Nesta primeira vez em que os alunos tiveram de se manifestar, como é normal no início do ano lectivo, mostraram-se inibidos e pouco à-vontade para falar para o grande grupo. Notou-se, desde logo, que o facto de o conjunto ser constituído por elementos de cinco turmas diferentes iria condicionar o relacionamento entre os alunos e que deveríamos dar especial atenção a esse aspecto na planificação das nossas actividades.

Como o nosso objectivo era motivar os alunos para o estudo da Língua Espanhola, começámos por apresentar um documento em formato *powerpoint* com algumas fotografias de figuras espanholas famosas como, por exemplo, Penélope Cruz, o Rei Juan Carlos, Rafael Nadal, Fernando Alonso, Casillas, Salvador Dali, entre outras. Por cada fotografia mostrada, usando o Português, pedíamos aos alunos, mas não de forma individualizada, que identificassem a figura.

De seguida, foi solicitado aos alunos, em trabalho de pares, que, em três minutos, escrevessem uma lista de países onde o Espanhol fosse a língua oficial. Findo esse período, foram apresentadas as listagens elaboradas e pedimos ao par que mais países conseguira nomear que localizasse, num mapa-múndi (apresentado em *powerpoint*), os lugares referidos, tendo sido acrescentados por nós os países que não haviam sido mencionados por nenhum dos pares.

Terminada a actividade, procedeu-se ao visionamento de um vídeo, através da Internet, com o objectivo de os alunos se começarem a familiarizar com os sons da Língua Espanhola. Nele era apresentado um conjunto de cinquenta palavras, semelhantes noutras línguas. Pretendia-se, com tal actividade, que os alunos tomassem atenção às imagens, referentes a aspectos da cultura espanhola, e à maneira como eram pronunciadas as palavras e pediu-se-lhes que, no decorrer do visionamento, anotassem três palavras que fossem iguais em Português. No final, os alunos leram os vocábulos anotados, primeiro em Português e depois em Espanhol, seguindo o exemplo ouvido.

Posteriormente, distribuámos de uma ficha de trabalho fotocopiada (**Anexo P**) e, partindo de um registo áudio em CD, foi apresentado o alfabeto espanhol, apoiado por uma listagem de nomes de países para dar a conhecer o som, ou sons, de cada uma das letras. Com base neste exercício e no seguinte da ficha de trabalho (identificar, numa lista de palavras, diferenças de pronúncia com o português), solicitou-se aos alunos que, a partir das palavras fornecidas, deduzissem a regra de ortografia nos casos dos fonemas [X] e [θ] – a fricativa velar surda e a interdental fricativa surda, respectivamente – que são exteriorizadas pelos grafemas «(z)» e «(c)», no primeiro caso, e por «(g)» e «(j)», no segundo.

Prosseguiu-se com a realização da ficha de trabalho, primeiro com um exercício que visava a repetição de palavras ouvidas e, depois, com a leitura e a soletração de vocábulos, em voz alta.

Como súmula da aula, foi pedido à turma, em conjunto, que fizesse, oralmente, o sumário da mesma. Num primeiro momento, este foi feito em Português e depois foi traduzido para Espanhol, com a nossa ajuda. Numa segunda fase, o sumário foi escrito no quadro, por um dos alunos que se voluntariou, e copiado para os respectivos cadernos diários. De referir que a aula decorreu num ambiente tranquilo, sem comportamentos desadequados e que os alunos participaram activamente nas actividades, uns mais do que outros devido às suas características pessoais e por ser aquela a primeira vez que estavam a relacionar-se com a maioria dos elementos do grupo. Os alunos mantiveram-se interessados no decorrer das várias actividades realizadas e estas foram cumpridas no período previsto na planificação de aula.

Para a aula acima descrita, escolheram-se muitas actividades de repetição em virtude de, como se pretendia treinar a articulação dos sons da língua, se terem tido em conta os fundamentos da teoria behaviorista de que todos os comportamentos se aprendem, incluindo os do aparelho articulatório, pelo que fez sentido este tipo de exercícios para treinar a pronúncia e a realização de sons diferentes dos da língua materna.

No entanto, não foi apenas a teoria behaviorista que levou à escolha das actividades, pois, em determinados momentos da aula, os exercícios realizados tiveram por base a teoria cognitivista. Tal sucedeu quando pedimos aos alunos que inferissem uma regra gramatical, relativa à ortografia, e que elaborassem o sumário no término da aula. Na primeira situação, pretendia-se que, a partir da observação de vários exemplos de vocábulos, fosse concluída a regra que estipula as diferentes representações gráficas de um mesmo fonema na Língua Espanhola. No que diz respeito

à segunda situação, ou seja, a elaboração do sumário da aula, o processo utilizado foi o de pedir à turma que fizesse uma síntese dos conteúdos trabalhados e propor que um aluno, voluntariamente, fosse escrevê-la no quadro. Esta actividade tornou-se uma rotina no final de cada aula, tendo-se optado por seguir a ordem alfabética da lista de alunos, porque, enquanto uns se voluntariavam constantemente, outros havia que, devido ao seu carácter mais introvertido, nunca o faziam, pelo que considerámos que todos deveriam ter oportunidade de realizar esta tarefa.

Para terminar, debruçar-nos-emos sobre a avaliação e o modo como a mesma foi levada a cabo no decorrer do primeiro módulo. A avaliação de diagnóstico foi realizada no início do ano lectivo, e sempre que tal se justificava, tendo como objectivo a verificação dos pré-requisitos que os alunos devem possuir para a disciplina ou para um determinado conteúdo. A avaliação formativa, que é contínua, visou a detecção de dificuldades na aprendizagem e a consequente adequação de estratégias com vista à consecução dos objectivos, por parte do aluno, e à adopção de medidas de diferenciação, por parte do professor, no caso de os objectivos propostos não estarem a ser cumpridos por alguns dos elementos da turma. A auto-avaliação foi feita pelo aluno, durante e no final de cada módulo, momento em que também se processou a avaliação sumativa que tem de obedecer aos critérios de avaliação definidos pelos Departamentos e aprovados pelo Conselho Pedagógico. Estes critérios são específicos para os Cursos Profissionais e são publicitados no sítio da Escola, na Internet, para que todos os alunos e respectivos encarregados de educação tenham conhecimento dos mesmos. No caso particular da disciplina de Espanhol, nível de iniciação, estes critérios foram definidos pela Secção de Línguas Românicas do Departamento de Línguas que, tendo em conta as características particulares dos alunos que frequentam estes cursos, decidiu atribuir ao nível volitivo o peso de 20% da nota final, ao invés de 5% como acontece nos Cursos Científico-Humanísticos. A oralidade mantém o peso de 30%, como está estipulado na avaliação das línguas estrangeiras no Ensino Secundário. Os testes e outros elementos escritos concorrem para os restantes 50% da avaliação final (**Anexo T**).

De acordo com o estipulado, no final de cada um dos módulos tem lugar a avaliação de carácter sumativo que é uma súmula das apreciações feitas nas várias competências e nas atitudes e valores dos alunos.

A avaliação da oralidade processa-se como já referimos em parágrafos anteriores deste ponto do presente relatório. Portanto, importa, agora, debruçar-nos sobre a escrita (compreensão, expressão e interacção) e o conhecimento explícito da

língua. Estes, para além de serem avaliados através do desempenho do aluno na aula, são-no feito de forma sistematizada através da elaboração de textos e da realização de fichas de avaliação que seguem a seguinte estrutura: um primeiro grupo de compreensão escrita, um segundo de exercícios relativos ao conhecimento explícito da língua e um último de produção escrita (cf. matriz, ficha de avaliação e critérios de correcção nos **Anexos U, V e X**, respectivamente).

Após o final do módulo, os alunos têm ainda a possibilidade de realizar uma avaliação de recuperação, como já referimos no ponto dois deste relatório, e, nesse caso, a prova só difere da estrutura apresentada no parágrafo anterior por incluir um grupo inicial destinado à compreensão oral, que optámos por usar como modo de minorar a falta desta competência nesta tipologia de avaliação (cf. **Anexo B**).

No final do primeiro módulo e antes de se proceder à avaliação de recuperação, registaram-se os seguintes resultados na turma: cinco alunos não obtiveram aprovação e outros dois não puderam ser sujeitos à avaliação ordinária por terem ultrapassado o limite de 10% de faltas, pelo que só terão possibilidade de capitalizar o módulo mediante a realização de um exame nas épocas estipuladas, pela Escola, para esse efeito.

Dos cinco alunos que não tinham tido aprovação, quatro conseguiram concluir o módulo na prova de avaliação de recuperação e, no final do módulo, a média das classificações atribuídas foi de 12,9 valores.

Finalmente, no que diz respeito às atitudes e valores, estes são avaliados, de forma não sistematizada, no decorrer das aulas, e de forma sistematizada, no final de cada módulo, de acordo com os parâmetros constantes da grelha de avaliação elaborado pelo Departamento de Línguas (cf. **Anexo Z**). É com base nesses parâmetros que o professor avalia os seus alunos e que estes fazem a sua auto-avaliação, quer oralmente, quer preenchendo uma ficha que lhes é distribuída (**Anexo AA**).

ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

Com já foi dito anteriormente, não há metodologias perfeitas e o professor, enquanto profissional cujo objectivo é fazer aprender, não é infalível e, muitas vezes, não consegue atingir os objectivos propostos, seja por motivos relacionados com a ineficiência da escolha de estratégias feita por si, seja porque a sua forma de comunicar não chega aos alunos como se pretende ou seja, ainda, por motivos relacionados com o contexto exterior e nos quais o professor, mesmo com o seu empenho máximo, não pode intervir.

Frustração, sensação de fracasso ou alegria e sensação de dever cumprido são estados de espírito pelos quais já todos os professores passaram e, pela nossa parte, também não seremos uma excepção. Os resultados em termos pedagógicos não valem só por si, mas por aquilo que eles podem vir a desencadear no desempenho do professor, ou seja, a obtenção de resultados negativos – e não há professor que possa dizer que nunca se viu confrontado com eles – não devem ser encarados só como um fracasso, mas como um ponto de partida para uma reflexão que pode levar, não a um, mas a vários sucessos.

Quando a estratégia se mostra inadequada e não permite a consecução dos objectivos delineados, o papel do professor na aprendizagem do aluno não deve ser posto em causa pois, e nas palavras de Roldão, “o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso. Também a função profissional do médico consiste na promoção da saúde e na cura da doença, mesmo quando o doente não se cura ou a medicação foi inadequada” (1999, p.114).

No decorrer da nossa prática pedagógica, referente à situação específica a que nos temos vindo a referir, a escolha das estratégias tem-se mostrado acertada, mas elas, só por si, não são garantia de sucesso noutras situações futuras visto que, para além do desempenho do professor, há que equacionar o contexto em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, na especificidade relativa ao espaço, ao tempo, aos seus intervenientes – os alunos e o professor – e à relação estabelecida entre estes. Isto pressupõe a adequação da acção do professor ao contexto, o que só se torna possível se ele tiver a capacidade de analisar e reflectir sobre a situação em causa, sendo que é a “permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão, 2000, p.17) que faz com que o professor melhore o seu desempenho ou que desenvolva aquilo a que Roldão chama “saber educativo” que “consiste na mobilização

de todos esses saberes [relativos aos conhecimentos científicos, às ciências da educação e ao domínio de técnicas de ensino] em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno” (Roldão, 1999, p.115). É esta a perspectiva que tem vindo a orientar a nossa prática pedagógica: actuar, reflectir sobre a actuação e voltar a actuar.

Já referimos, várias vezes, que a relação estabelecida entre o professor e os seus alunos é importante para o desenvolvimento da aprendizagem destes últimos e voltamos a insistir neste ponto que nos parece fundamental. O professor, ainda que seja detentor de um grande saber científico, só consegue transmitir os seus conhecimentos se criar nos seus alunos condições de receptividade, e isto só acontece se se aproximar deles, se os compreender, se os tratar de acordo com a sua individualidade e não como mais um dos elementos de uma turma. Portanto, é dever de qualquer docente evitar o erro de comunicar em tom dogmático ou superior, pois deverá ter sempre presente que a sua função é ensinar e que, com tais atitudes, só conseguirá tornar o processo de ensino ineficiente.

Pelo exposto, características de personalidade de certos alunos, como a timidez e a insegurança, foram tidas em conta no decorrer das aulas. Tivemos especial precaução nestes casos e a nossa actuação, ao invés de chamar a atenção sobre eles e sobre as suas dificuldades, foi orientada no sentido de eles se sentirem “valorizados pelo professor e pelos seus pares na sala de aula” (Mira & Mira, 2002, 46). Estes alunos foram motivados a participar mais e, em situações de comunicação oral, o seu desempenho foi reforçado positivamente para que se sentissem menos constrangidos quando lhes era pedido que interviessem e que, de modo gradual, o conseguissem fazer por sua própria iniciativa.

Em termos de expressão oral, foi equacionado que tipo de erros seria pertinente corrigir e a quais não deveria ser dada importância, visto que o objectivo máximo da disciplina, e do ensino de qualquer língua, é o desenvolvimento da Competência Comunicativa. Por este motivo, deu-se mais atenção a erros de construção de frases e de impropriedade lexical do que a falhas na pronúncia das palavras.

Outro aspecto sobre o qual se reflectiu e que produziu efeitos no processo de ensino-aprendizagem foi o do tempo que é necessário para a aprendizagem de uma língua e do tempo que cada aluno, em termos particulares, necessita para interiorizar as regras relativas ao uso da mesma.

Qualquer turma é composta por diferentes alunos que, por sua vez, apresentam diferentes modos e tempos de aprendizagem. Todos os professores estão cientes deste pressuposto, mas nem sempre é fácil geri-lo nas actividades diárias de uma aula, pelo que, também pela nossa parte, se mostrou muitas vezes difícil gerir toda esta diversidade. Por mais que o professor tente, torna-se sempre difícil, em turmas tão numerosas, atender em todos os momentos às necessidades específicas de cada aluno. Mas sempre que se verificou que os alunos não estavam a acompanhar a matéria, houve lugar a actividades de remediação. Na situação específica dos alunos que chegaram posteriormente à turma, foram-lhes facultados todos os materiais via plataforma *moodle* – que tem vindo a ser usada por nós como forma de comunicação com os alunos – e dada a possibilidade de frequentarem sessões de apoio para adquirir os conteúdos iniciais – imprescindíveis para a aprendizagem daqueles que se iriam seguir – para que não ficassem numa situação de desigualdade que tinha sido provocada por factores exteriores aos alunos e à própria disciplina, nomeadamente os erros ocorridos no acto da matrícula.

Directamente relacionado com o exposto no parágrafo anterior, temos a gestão do tempo, previsto para o desenvolvimento das actividades, que foi um dos aspectos que mais dificuldade nos levantou devido às peculiaridades da turma. De tal modo que, muitas vezes, a previsão, feita no plano de aula, não foi cumprida ou porque os alunos demoraram mais a realizar as tarefas ou porque as fizeram mais rapidamente do que o previsto. Algumas delas também acabaram por se prolongar mais do que o delineado no plano da aula, porque se levantaram questões, que não tinham sido previstas neste, e que, devido ao interesse manifestado pelos alunos, considerou-se que elas não deveriam ser desvalorizadas e colocadas de parte. Nestes casos, apesar de não se cumprir o previsto, atingiram-se objectivos que não tinham sido definidos e que não devem, na nossa opinião, ser desprezados por isso.

Em suma, por tudo o que foi dito, entendemos a docência como um processo em constante aperfeiçoamento, pelo que, qualquer professor, à partida, não se pode rotular como bom ou mau. Pensamos que o que faz dele um profissional muito ou pouco competente é a sua capacidade de reflectir sobre e para a acção e a sua capacidade de se adaptar às mais variadas situações. Também sabemos que essas qualidades não são inatas, adquirem-se e desenvolvem-se no desempenho do papel de educador. E é essa a meta que tem vindo a nortear a nossa actuação enquanto professores.

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Na sua organização interna, a Escola Secundária Gabriel Pereira conta com seguintes órgãos: Conselho Geral; Direcção; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo; Departamentos Curriculares e Outras Estruturas, incluindo estas os departamentos de Orientação Educativa, de Educação e Formação Profissional, de Educação de Adultos e o Gabinete de Formação, Avaliação Interna e Acompanhamento de Projectos.

No ano lectivo a que diz respeito o presente relatório, não integrámos nenhum dos órgãos que asseguram a administração e gestão da Escola (cf. os primeiros quatro órgãos referidos no parágrafo anterior).

No que diz respeito ao Departamento de Educação e Formação Profissional, este é composto pelo respectivo Coordenador, pelos Directores das Turmas e pelo Coordenador de cada um destes cursos, figura que existe apenas nos Cursos Profissionais. Nenhuma destas funções é desempenhada por nós e foi-nos somente atribuído, no presente ano lectivo, o papel de adjunto do director de uma das turmas. Esta função foi criada por decisão da Escola e quem a desempenha tem o papel de apoiar o Director de Turma e de elaborar as actas dos Conselhos de Turma e das reuniões com os encarregados de educação.

Enquanto docentes, fazemos parte do Departamento de Línguas, da Secção de Línguas Românicas, de acordo com o que é definido no Artigo 36º – *Articulação e gestão curricular* – do *Regulamento Interno* da Escola Secundária Gabriel Pereira, aprovado em Conselho Geral de 3 de Novembro de 2010:

1. A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.
2. A articulação e gestão curricular são asseguradas, na escola, pelos seguintes departamentos curriculares:
(...) b) Departamento de Línguas:
 - Secção de Línguas Românicas – Grupos de recrutamento 300 e 350;
 - Secção de Línguas Germânicas – Grupo de recrutamento 330
(recuperado em 30 de Janeiro de 2011 de <http://www.esgp.edu.pt>).

Na Escola, e no referido Departamento, os docentes de cada secção trabalham em conjunto, elaborando as planificações anuais e de unidades e preparando as actividades de aula. Para o desenvolvimento deste trabalho, no horário de todos os docentes do Departamento de Línguas, foi marcado, no presente ano lectivo, na

componente não lectiva, um bloco de noventa minutos semanais comum a todos os professores. Esta marcação ocorreu a pedido dos professores por estes acharem necessário a existência de momentos formais para planificar e reflectir sobre as actividades desenvolvidas. Este trabalho já vinha sendo feito na Secção de Línguas Românicas há algum tempo e a existência de um bloco de quarenta e cinco, ou eventualmente, noventa minutos comum facilitaria a acção dos docentes.

No presente ano lectivo, ao nível do Departamento de Línguas, e no que diz respeito à disciplina de Espanhol, está prevista, no Plano Anual de Actividades, a realização de um intercâmbio com o Instituto Norba Caesarina (INC), de Cáceres, uma escola do mesmo nível de ensino dos alunos envolvidos (turmas de 10º e 11º anos). A actividade inclui uma deslocação dos alunos espanhóis à Escola Secundária Gabriel Pereira no dia 16 de Março e uma ida dos nossos alunos a Cáceres no dia 6 de Abril.

Aquando da visita dos alunos espanhóis, desenvolver-se-ão algumas actividades preparadas para o efeito: uma visita à cidade e a representação de uma peça de teatro. A primeira iniciativa conta com o apoio de alunos de 12º ano que, no âmbito da disciplina de Área de Projecto, porão em prática um *peddy-paper* que têm vindo a preparar. Quanto à peça, esta será representada por alunos e ex-alunos de Espanhol – nos Cursos Científicos-Humanísticos, a disciplina só está presente nos 10º e 11º anos – pertencentes ao grupo de teatro *Temporal*. A actividade tem vindo a ser preparada com este grupo de alunos e com os dois docentes de Espanhol que são também os responsáveis pelo intercâmbio. Será representada uma adaptação da peça *Auto da Índia*, escrita para este efeito por estes professores.

Foi nossa opção participar na actividade acima referida por considerarmos que essa seria uma oportunidade profícua de os alunos contactarem com falantes nativos da língua que estão a estudar, de aplicarem na prática os conhecimentos linguísticos, adquiridos até então, e, por último, mas não menos importante, de desenvolverem, em contexto real e não criado em situação de sala de aula, as competências pragmática e sociolinguística, componentes que concorrem para a Competência Comunicativa que é o objectivo máximo na leccionação desta disciplina e que deve ser o factor condicionante em termos de opções feitas por nós, tanto ao nível da aula, como nas actividades extra-curriculares em que possamos participar.

O contacto com falantes nativos é muito importante porque hoje em dia o ensino de uma língua não se deve basear naquilo que é considerado como a sua norma e que, por vezes, é tão abstracto que não existe para além do registo escrito. A língua que deve ser ensinada é aquela que é efectivamente usada pelos falantes em situações

reais, por isso deve dar-se lugar “a todas as variedades linguísticas e a todos os tipos de discurso, utilizando-os em função das circunstâncias da enunciação e das situações de comunicação” (Mira & Mira, 2002, p.23). Apesar de esta abordagem ser a ideal, sabemos que, na prática, ela ainda está longe de ser devidamente operacionalizada, por diversos motivos, sendo um deles o facto de os manuais continuarem a ser acompanhados por registos gravados (áudio e vídeo) criados propositadamente para esse efeito, ao invés de conterem gravações de discursos reais.

A nossa participação em acções do Plano Anual de Actividades da Escola está prevista não só ao nível do Espanhol, mas também do Português. Assim, estamos envolvidos na actividade intitulada *Liricoterapia* que vai ser desenvolvida, no decorrer do segundo período, pelos professores de Português que se encontram a leccionar a disciplina no 10º ano e que tem como objectivo a divulgação da poesia portuguesa do século XX. Pretende-se que os alunos, partindo de uma visita à biblioteca da Escola, tenham contacto com as obras dos poetas portugueses, do século passado, aí existentes, para, em primeiro lugar, desfrutar da sua leitura e, seguidamente, desenvolver um trabalho que fará parte do contrato de leitura e terá uma apresentação oral. Esta iniciar-se-á com a declamação do poema escolhido pelo aluno e terminará com a referência ao seu autor e aos motivos que levaram à sua escolha.

Decidimos integrar esta actividade, em primeiro lugar porque a mesma já fora realizada no ano lectivo transacto e o seu balanço, por parte dos professores de Português, foi muito positivo e, em segundo, por a considerarmos uma forma de levar os alunos a frequentar mais a biblioteca da Escola e de desenvolver os seus hábitos de leitura.

A biblioteca da Escola, infelizmente, não foge à regra das bibliotecas das outras escolas e regista uma fraca afluência por parte dos alunos que, muitas vezes, se encontram nesse lugar não para consultar ou ler livros, mas para utilizar os meios informáticos aí disponibilizados. Face a esta situação, qualquer professor de Português, que tem obrigatoriamente de estar ciente da importância da leitura no desenvolvimento das competências gerais do indivíduo, deve procurar formas de colmatar a falta de hábitos de leitura que apresenta a grande maioria dos alunos do nosso Sistema de Ensino. Por conseguinte, a participação na *Liricoterapia* pareceu-nos uma forma pertinente de dar o nosso contributo na consecução deste objectivo que, antes de ser pessoal, o deve ser de toda a comunidade escolar.

É verdade que uma ida à biblioteca não mudará o panorama actual e a forma como os jovens encaram a leitura, em geral, e a literatura portuguesa, em particular,

mas o contacto com os livros, de forma descontraída, como se pretende, poderá ter significado para alguns deles e, quem sabe, se, por sentirem que não estão a ler por obrigação, conseguiram retirar prazer deste acto e isso altere a sua forma de encarar a leitura?

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O nosso trabalho, enquanto docente, não é desenvolvido de forma individualista, mas em colaboração com os outros elementos do Departamento de Línguas, por se considerar ser esta a forma mais válida e eficiente para preparar as actividades lectivas e não lectivas e para incrementar o desempenho em termos pedagógicos.

Sendo assim, os professores da Secção de Línguas Românicas agrupam-se por disciplina e por ano lectivo, havendo lugar à designação de um coordenador, por cada um destes grupos, cuja função é orientar as reuniões e organizar um dossier pedagógico com todos os materiais usados pelos referidos professores no decorrer do ano lectivo.

No caso do Espanhol, apesar de o grupo ser constituído apenas por nós – que temos a nosso cargo somente uma turma de 10º ano, dos Cursos profissionais – e por outro docente que, por ser grupo de recrutamento 350, lecciona só esta disciplina, o trabalho processa-se nos mesmos moldes dos outros grupos existentes na Secção de Línguas Românicas, referidos no parágrafo anterior.

Cada grupo reúne-se, periodicamente, com vista à selecção das actividades a realizar e à aferição dos critérios de avaliação relativos às “*várias actividades linguísticas*” (QEER, 2001, p.35) – compreensão e expressão orais e escritas – e ao nível das atitudes e valores. Paralelamente, é comum realizar-se uma reflexão sobre a prática educativa, na respectiva disciplina e por parte de cada um dos elementos do grupo. Muitas vezes, também se reflecte sobre um ou outro aspecto do programa como, por exemplo, assuntos relativos ao conhecimento explícito da língua e ao acordo ortográfico, no caso específico da disciplina de Português. Também é aqui que se decidem as estruturas dos testes a aplicar e o peso de cada um dos seus grupos, para evitar grandes discrepâncias entre as turmas. Salientemos que muitos dos materiais produzidos são comuns aos elementos destes grupos, pois existe, e sempre existiu, o espírito de partilha e de rentabilização de tempo e recursos.

Estes momentos são muito vantajosos, quer em termos pedagógicos, quer em termos profissionais, quer, inclusive, em termos pessoais e foi por este motivo que o Departamento de Línguas dirigiu o pedido ao Director da Escola para que, aquando da elaboração dos horários dos docentes deste Departamento, estabelecesse um momento formal para a realização destes “encontros” – modo como estas reuniões são designadas pelos docentes.

Para além da participação nos referidos encontros, no actual ano lectivo, estamos integrados no projecto de ensino do Português a Falantes de Outras Línguas, da

responsabilidade da Direcção Regional de Educação do Alentejo, desenvolvido em parceria com a Escola Secundária Gabriel Pereira.

O ensino do Português, como língua não materna, já tem algum historial nesta Escola, visto que foi iniciado no ano lectivo de 2007/2008, aquando da aplicação do projecto do Departamento de Língua Portuguesa (na altura a organização das estruturas curriculares era distinta da actual, referida no artigo 36º do Regulamento Interno, citado no ponto anterior deste relatório) que visava o ensino da Língua Portuguesa a cidadãos imigrantes maiores de 18 anos. O projecto fora elaborado no âmbito da Educação Extra-Escolar e teve como legislação enquadradora o Despacho n.º 37/SEEBS/1993, de 15 de Setembro, em cujo anexo é apresentado o Regulamento dos Cursos de Educação Extra-Escolar.

Face à intensificação do fenómeno da migração, registado nos últimos anos, o Ministério da Educação concluiu da necessidade de criação de curso de Português para estrangeiros, o que ocorreu através da publicação da Portaria n.º 1262 (2009, 15 de Outubro) em cuja introdução se justifica a criação de tais cursos por ser *“preciso falar, compreender, ler, escrever em português para aceder ao mercado de trabalho, encontrar alojamento, pedir autorização de permanência no País, poder acompanhar a escolaridade dos filhos, aceder aos cuidados de saúde, compreender e participar na vida social, política e cultural. É preciso ser-se proficiente em português para, em Portugal, agir, exercendo uma cidadania plena e consciente.”*

No ponto 1 do Artigo 1º da Portaria em causa, refere-se que *“A organização, os referenciais de competências, os requisitos de acesso e a carga horária dos cursos obedecem ao referencial O Português para Falantes de Outras Línguas, homologado pelo membro do Governo responsável pela área da educação”* (2009, 15 de Outubro) e, no ponto dois, acrescenta-se que *“os referenciais de competências que integram o referencial referido no número anterior constam do Catálogo Nacional de Qualificações”* (2009, 15 de Outubro).

No presente ano lectivo, a formação em Português para Falantes de Outras Línguas, tal como tem vindo a acontecer desde o lectivo de 2008/2009, decorre no âmbito do *Programa Português para Todos (PPT)* que é gerido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP), enquanto Organismo Intermédio do POPH/Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).

O PPT, de acordo com que é expresso no sítio do Instituto de Emprego e Formação profissional,

Visa facultar à população imigrante, residente em Portugal, que comprove não possuir nacionalidade portuguesa e que apresente uma situação, devidamente, regularizada de estadia, permanência ou residência, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração, através de um conjunto de acções de formação em língua portuguesa (recuperado em 30 de Janeiro de 2011 de <http://www.iefp.pt>).

Ainda segundo a mesma fonte, consideram-se “destinatários das acções de formação a desenvolver no âmbito deste Programa, os cidadãos imigrantes adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, activos empregados ou desempregados e com situação regularizada em Portugal” (recuperado em 30 de Janeiro de 2011 de <http://www.iefp.pt>).

Os cursos têm a duração de cento e cinquenta horas e estão estruturados em seis Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de vinte e cinco horas cada. A integração destas UFCD – relativas ao referencial *O Português para Falantes de Outras Línguas - O utilizador elementar no país de acolhimento*, homologado a 22/04/2008 – no *Catálogo Nacional de Qualificações* só veio a verificar-se em Julho de 2010.

Esta formação em Língua Portuguesa para estrangeiros permite, a quem a frequenta, a obtenção de certificação ao nível A2 do QECR, para além de revelar para efeitos de aquisição de nacionalidade portuguesa, de autorização de residência permanente e de estatuto de residente de longa duração.

Desta formação, beneficiam, no presente ano lectivo, vinte e três formandos, oriundos da China e de Inglaterra, integrados numa turma a funcionar em regime diurno, por decisão da Escola que tem competência para gerir o horário de formação de acordo com as necessidades do público que a frequenta.

Até ao momento, a avaliação que tem sido feita da formação, por parte dos responsáveis, tem sido positiva e, portanto, considerada como importante e pertinente, por estar de acordo com as necessidades de formação da comunidade e por fomentar a ligação da Escola à comunidade, que é um dos grandes objectivos do seu Projecto Educativo. Por este motivo, é intenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo oferecer, no próximo ano lectivo, formação referente aos níveis B1 e B2 do QECR.

Com vista ao aperfeiçoamento da nossa formação nesta área, já frequentámos, até ao momento, a *Oficina de Desenvolvimento Profissional e Twinning*, subordinada ao

tema *eTwinning em Português*, que decorreu nos dias 6, 7 e 8 de Maio de 2010, e onde nos foi possível contactar e trocar experiências com professores de Português, língua não materna, vindos de diferentes países da Europa.

Para além desta formação, participámos, no dia 25 de Fevereiro de 2011, na Acção de Sensibilização, *Diálogo Intercultural*, dinamizada pelo ACIDI, que se destinou a coordenadores e formadores do Programa PPT. Esta estava integrada no workshop “A aprendizagem da língua na inclusão do imigrante: reflexão e partilha em torno de quadros teóricos e boas práticas”, no qual marcámos presença, tendo, inclusivamente, apresentado, enquanto representantes da Escola Secundária Gabriel Pereira, uma actividade – a comemoração do Natal, não na perspectiva católica, mas enquanto festa da família – levada a cabo no presente ano lectivo, que foi considerada como um exemplo de boa prática no ensino do Português a cidadãos imigrantes e que, poderá, de alguma forma, servir de ponto de partida para o trabalho futuro de outros docentes que se encontrem nesta situação particular do ensino da nossa língua.

O nosso interesse na formação nesta área prende-se com o facto de considerarmos esta experiência como uma das mais marcantes para nós em termos profissionais e, até, pessoais e desejamos, por isso, adquirir todo o conhecimento possível, para que a nossa actuação possa ser cada vez mais eficiente.

Enquanto professores, consideramos que existe, na nossa carreira profissional, um antes e um depois da leccionação do Português, como língua não materna, tal foi a sua influência na forma como encaramos, agora, a nossa língua, o ensino da mesma e, mesmo, a nossa cultura. Contactar com pessoas de nacionalidades e culturas diferentes abre os nossos horizontes em termos culturais. Ensinar na diversidade e multiplicidade culturais é também, por inerência, aprender a ser um professor diferente, adaptado às condições do mundo actual. É um desafio que nos faz crescer como profissionais e como pessoas porque nos torna mais conscientes de que a interculturalidade, conceito de suma importância hoje em dia, é um aspecto que se vai desenvolvendo a par não só da aprendizagem, mas também do ensino de uma língua:

O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais (QECC, 2001, p.73).

Além disso, ensinar Português como língua estrangeira muda a nossa perspectiva de encarar o ensino da gramática portuguesa. A língua e o seu funcionamento têm de

ser repensados. A todo o instante nos deparamos com aspectos triviais, aos quais nunca tínhamos dado importância enquanto professores de Português, língua materna, e que agora temos de nos debruçar sobre eles. Paralelamente, a apresentação de aspectos relativos à estrutura do Português que não têm correspondência na língua dos formandos – por exemplo a flexão verbal e a distinção de significado entre os verbos ser e estar, que não existem tanto no Inglês como no Mandarim – levou-nos a questionar o modo como expomos esses e outros conteúdos linguísticos e a tentar sempre encontrar uma forma mais eficaz de o fazer, a fim de que eles se tornem acessíveis para aqueles a quem os queremos ensinar. Uma forma que encontramos para nos servir de base para o nosso trabalho foi tentar adquirir alguma informação sobre as línguas dos formandos, não para fazer um estudo linguístico aprofundado das mesmas, mas tão-somente para ter noções gerais que nos poderão ajudar a ir ao encontro das necessidades dos alunos e, por outro, para saber que empenho temos de ter na explicação dos diferentes conteúdos a leccionar.

Consideramos também que esta experiência nos fez evoluir como educadores, porque a nossa criatividade teve de ser constantemente usada. Quer isto dizer que para colmatar a falta de materiais, que ainda se verifica na área do Português, língua não materna – e lamentamos a quase inexistência de filmes portugueses que tenham legendagem para surdos, ao contrário do que já é prática corrente em muitos países da Europa – tivemos de diversificar as estratégias e de usar para fins pedagógicos suportes autênticos como folhetos de supermercado, revistas, jornais, programas de televisão, anúncios e canções, entre outros. Com esta actuação, pretendemos criar nos alunos vontade, prazer de aprender e evitar que eles encarassem a nova língua como um obstáculo e passassem a enfrentá-la como um desafio para o seu crescimento enquanto pessoas e enquanto cidadãos de pleno direito num país estrangeiro.

Com este projecto, compreendemos que temos de dar a devida importância à dimensão sócio-afectiva no processo de ensino-aprendizagem que, nesta situação, desempenha um papel crucial, pois nestes casos, o aprender a língua não é uma opção, mas quase uma obrigatoriedade. Quando nos vimos confrontados com a tarefa de ensinar Português a um público imigrante, constituído por cidadãos adultos, compreendemos que o papel a desempenhar por nós, aqui mais do que em qualquer outra situação, deve ser norteadado pela afectividade e pela empatia que são de extrema importância para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem:

Sin embargo, no solo deberíamos fomentar en el alumno la empatía; nosotros como profesores necesitamos ofrecer modelos

de comportamiento empático. Esto es importante en cualquier contexto pero es crucial en un aula donde se hayan integrado inmigrantes. El comprender su situación, sus sentimientos de desorientación y extrañeza, sus necesidades especiales pueden establecer la mejor base para su aprendizaje de la lengua. Una consecuencia importante de la empatía es la disposición a escuchar, a dar un lugar a la experiencia del otro (Arnold & Fonseca, n.d, p.3).

Nós, enquanto educadores, temos muito a aprender com os nossos alunos e quando acontece que eles sejam de oriundos de países com cultura, língua e mundividência completamente díspares das nossas, o processo ainda pode ser mais enriquecedor. Qualquer um deve aproveitar esta oportunidade de se valorizar em termos culturais e ver tal desafio como um ponto de partida para um desempenho mais eficiente e, hoje em dia, mais adaptado às características de uma sociedade que cada vez tende mais a ser pluricultural e plurilingue.

Com a participação tivemos claro noção que língua e cultura são indissociáveis. Quando estamos a ensinar a nossa língua, implicitamente, estamos a transmitir a nossa cultura. Por conseguinte, para que os alunos tenham uma atitude positiva face a ela, nós, no nosso papel de educadores, também devemos ter o mesmo tipo de atitude em relação à sua herança cultural, que deve ser valorizada e aproveitada em situações de sala de aula, sempre que possível. Parte de nós dar o exemplo, afastando ideias e “relações estereotipadas” (QECR, 2001, p.151), desempenhando “o papel de intermediário cultural” (QECR, p.131) entre a nossa e a cultura estrangeira e gerindo “eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais” (QECR, 2001, p.131). Só quando pautarmos a nossa actuação por estes princípios poderemos esperar as mesmas atitudes por parte dos nossos alunos.

CONCLUSÃO

Fazer uma descrição da prática lectiva levada a cabo num determinado período tempo é uma actividade que nos parece importante e enriquecedora se for complementada por uma reflexão. Foi o que pretendemos fazer neste relatório, visto que, para além da apresentação de dados – tão objectivos quanto possível – relativos aos programas, à Escola e aos alunos, apresentámos a nossa vivência pessoal dos mesmos e do modo como os encaramos no desenvolvimento do nosso desempenho enquanto professores.

Pensar sobre a maneira como ensinamos, como nos perspectivamos em relação a factores que fazem da educação aquilo que ela é hoje em dia, e tentar observar o processo do lado de fora e não como elemento inserido no mesmo que, por isso, acaba por ter uma visão mais limitada, é uma forma de evoluirmos enquanto profissionais cujo objectivo é ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org) & al. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (Coleção CIDInE, nº 4). Porto: Porto Editora.

Arnold, J. & Fonseca, M. C. (n.d). *Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua*. Recuperado em 19 de Dezembro de 2010 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca05.htm.

Mateus, M. H., (2009). O ensino do Português em contexto multilingue – o que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística. (*Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, nº 1). Recuperado em 18 de Dezembro de 2010 de <http://mediacoes.es.e.ips.pt>.

ME – Ministério da Educação / DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2006). *Português língua não materna no currículo nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Formação Vocacional.

ME - Ministério da Educação (2006). *Programa da disciplina de espanhol – Cursos de educação e formação*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva Diacrónica. Com uma proposta prática*. (Série Ciências Sociais e Humanas, nº 8). Évora: Publicações Universidade de Évora.

Mira, A. R., & Silva, L. da (2007). *Questões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita*. (Educação – Temas e problemas, nº 4). Lisboa: Edições colibri.

Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001). (M. do Rosário & N. Soares, Trad.). (Coleção: Perspectivas Actuais/Educação). Porto: Edições Asa.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do português língua materna e não materna no ensino básico*. (Coleção Nova CIDInE, nº 2). Porto: Porto Editora.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. (6ª ed.). Coimbra: Almedina.

Roldão, M. C., (1999). *Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. (Coleção CIDInE, nº9). Porto: Porto Editora.

Rod, E. *The Study of Second Language Acquisition*. Recuperado em 20 de Dezembro de 2010 de <http://www.google.com/books?hl=pt>.

WEBGRAFIA

http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/Curriculo_ES.aspx, recuperado em 5 de Fevereiro de 2011.

http://www.esgp.edu.pt/attachments/071_Projecto_educativo.pdf, recuperado em 30 de Janeiro de 2011.

http://www.esgp.edu.pt/attachments/071_reg_int.pdf, recuperado em 30 de Janeiro de 2011.

<http://www.iefp.pt>, recuperado em 5 de Fevereiro de 2011.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 4/98, DR 6, Série I-A, de 08 de Janeiro (1998).

Despacho n.º 37/SEEBS/93 de 15 de Setembro (1993).

Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de Julho (2004).

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005).

Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio (2004).

Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto (2006).

Portaria n.º 1262/2009, de 15 de Outubro (2009).

ANEXO A – APRESENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO – CURSOS PROFISSIONAIS

APRESENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO - CURSOS PROFISSIONAIS

CURSO	Técnico de Manutenção Industrial (variante de aeronaves e de electromecânica)
-------	---

DISCIPLINAS	1.º ANO				2.º ANO				3.º ANO				TOTAL			
	Horas de Formação				Horas de Formação				Horas de Formação				Horas de Formação			
	Plano Curricular	Desdobramentos	Total	FCT	Plano Curricular	Desdobramentos	Total	FCT	Plano Curricular	Desdobramentos	Total	FCT	Plano Curricular	Desdobramentos	Total	FCT
Português	99		99		99		99		122		122		320	0	320	0
Francês/Inglês	90	90	180		90	90	180		40	40	80		220	220	440	0
Área de Integração	75		75		70		70		75		75		220	0	220	0
Educação Física	49		49		49		49		42		42		140	0	140	0
Tecnologias Inf. e Comunicação	100	100	200				0				0		100	100	200	0
Matemática	98		98		98		98		104		104		300	0	300	0
Física e Química	100		100		100		100				0		200	0	200	0
Tecnologias e Processos(2 variantes)	180	180	360		120	120	240		110	110	220		410	410	820	0
Organização Industrial			0		60		60		60		60		120	0	120	0
Desenho Técnico	60		60		60		60		50		50		170	0	170	0
Práticas Oficiais(2 variantes)	180	180	360		140	140	280		160	160	320		480	480	960	0
Formação em Contexto de Tr.º			0		210		210	210	210		210	210	420	0	420	420
			0				0				0		0	0	0	0
			0				0				0		0	0	0	0
			0				0				0		0	0	0	0
			0				0				0		0	0	0	0
Total	1031	550	1581	0	1096	350	1446	210	973	310	1283	210	3100	1210	4310	420

FCT - Formação em Contexto de Trabalho

Este quadro deverá ser preenchido para cada curso proposto.

ANEXO B – PROVA DE AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

ESPAÑHOL (Iniciação) – MÓDULO I Prueba de Recuperación

Nombre _____	Calificación _____
Nº _____ Clase _____	Fecha ___ / ___ / 20___ Profesora _____

I

COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. Escucha a Nuria y a Santiago y escribe las asignaturas que les gustan y las que no les gustan, y las razones que presentan.

Razones:

- a) tiene que leer muchas obras
- b) son complicadas; estudia mucho y no consigue tener buenos resultados
- c) solucionar un problema complicado es como un juego
- d) le gusta conocer el mundo y su país.
- e) le gusta tener que pensar y usar la intuición
- f) la geografía es importante para el desarrollo personal.

1

Nuria	Le gusta(n): _____	No le gusta(n): _____
	Razones: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Razones: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Santiago	Le gusta(n): _____	No le gusta(n): _____
	Razones: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Razones: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ERNESTO "CHE" GUEVARA

Ernesto Guevara de la Serna proviene de una familia aristocrática, de ideología socialista.

Estudia medicina, logrando¹ el título de médico en 1953. Ese mismo año inicia su segundo viaje por Latinoamérica, visitando Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Panamá, Costa Rica, El Salvador y Guatemala. Su pensamiento antiimperialista se acentúa cuando observa la pobreza de muchos de estos países.

En 1954, se une en México al movimiento de revolucionarios cubanos, seguidores de Fidel Castro. Allí se ganaría² el apodo de "Che" por su estilo argentino de hablar.

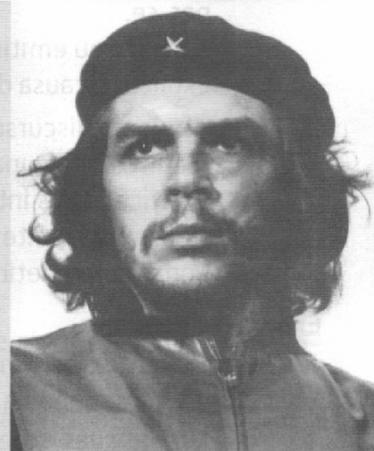
En 1956, Fidel y los guerrilleros invaden Cuba. El Che los acompaña, convirtiéndose³ en el comandante del ejército revolucionario que derrocó⁴ al dictador cubano Fulgencio Batista el 31 de diciembre de 1958.

Desde 1962, Ernesto Guevara visita varios países, destacándose su visita al Congo, donde lucha junto a revolucionarios. Después de varias batallas, termina derrotado.

En 1966, junto a Fidel, organiza una nueva misión en Bolivia, como líder de los campesinos y mineros bolivianos contrarios al gobierno militar. El resultado no es el planeado y el Che es capturado y ejecutado⁵ en 1967.

Ernesto Che Guevara fue la imagen viva del revolucionario latinoamericano, que lucha contra las grandes potencias, con ideales firmes y dando la vida por sus principios.

www.argentina-argentinien.com/.../personalidades-importantes.html (adaptado).



Vocabulario

1 logrando – consiguiendo

2 se ganaría – ganharia

3 convirtiéndose – convertendo-se

4 derrocó – derrubou

5 ejecutado – executado

1. Lee el texto y contesta verdadero (V) o falso (F).

- Ernesto Che Guevara nace en una familia sin ideales políticos.
- Che Guevara sólo viaja al extranjero después de terminar su carrera de médico.
- El contacto con la pobreza de los países de América Latina marca su espíritu revolucionario.
- En 1958, Che Guevara ayuda a derrocar al dictador cubano.
- Che Guevara lucha en el Congo junto a revolucionarios.
- Che Guevara lucha contra Fidel en Bolivia.
- En 1967, las fuerzas del gobierno capturan a Che Guevara.

2. Copia del texto las frases que comprueban las afirmaciones siguientes.

a. Che Guevara cursa la carrera de medicina.

b. En México, empieza a ser conocido como Che por su manera de hablar.

c. En Bolivia, lucha al lado de los trabajadores contra el gobierno.

d. La misión de Bolivia no tiene los resultados esperados.

e. Che Guevara luchó siempre por sus ideales.

III

1. Completa esta ficha de identificación con las palabras que faltan.

_____: Javier _____: Madrid
_____: García _____: 682504998
_____: español _____: javigarcia@gmail.com
_____: 18 años _____: español e inglés
País _____: España

3

2. Completa las siguientes frases con la forma correcta del PRESENTE.

- Nosotros _____ (hablar) español.
- ¿ _____ (vivir) usted en Madrid?
- Yo _____ (tener) dieciocho años.
- Usted _____ (viajar) mucho.
- Ella _____ (estudiar) en Cuba.
- ¿No _____ (comer, vosotras) nada?
- Este chico _____ (llamarse) Javier.
- ¿Cuántos hermanos _____ (ser) vosotros?

3. Escribe los números con letras.

a. 10	e. 251
b. 8	f. 7
c. 35	g. 20
d. 100	h. 2010

4. Pasa de tratamiento formal a informal y viceversa.

a. ¿Cuántos años tienes tú?

b. ¿Qué música escucháis vosotras?

c. ¿Vosotros no tenéis clase?

d. ¿Usted es de Madrid?

5. Completa con los artículos definidos e indefinidos.

A mí no me gusta mucho _____ escuela. Tenemos _____ profesores simpáticos pero _____ clases son aburridas. Paso _____ mañana y _____ tarde en la escuela. Todos _____ días tengo que hacer _____ deberes: hacer _____ ejercicios de matemáticas, leer _____ texto de español, estudiar _____ verbos, escribir redacción, o lo que sea.

Durante 24 semanas, nunca tengo tiempo para ver _____ película o _____ concurso; sólo tengo tiempo para _____ cosas que me gustan _____ fin de semana.

4

6. Forma frases como en el ejemplo.

a. **A ti / gustar / estar en casa**
A ti te gusta estar en casa.

b. A usted / encantar / recibir e-mails

c. A mí / gustar / cocinar

d. A mis amigos / encantar / el karaoke

e. A nosotros / molestar / los mosquitos

f. A Daniela / molestar / los horarios

g. A nosotras / gustar / las canciones de Shakira

7. Escribe el interrogativo indicado para cada pregunta.



8. Escribe la hora por extenso.

- a. La clase empieza a las _____ y _____ (8:30).
- b. Me levanto a las _____ y _____ (7:25).
- c. Como siempre un pan a las _____ y _____ (10:15) de la mañana.
- d. Hoy salgo a las _____ y _____ (6:40) de la tarde.
- e. Terminé los deberes a las _____ y _____ (11:10) de la noche.
- f. El tren parte a las _____ y _____ (2:18) de la tarde.

9. Completa con el artículo determinado correcto.

a. ____ análisis	d. ____ crema	g. ____ color
b. ____ garaje	e. ____ dolor	h. ____ homenaje
c. ____ costumbres	f. ____ equipaje	i. ____ sangre

ANEXO C – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

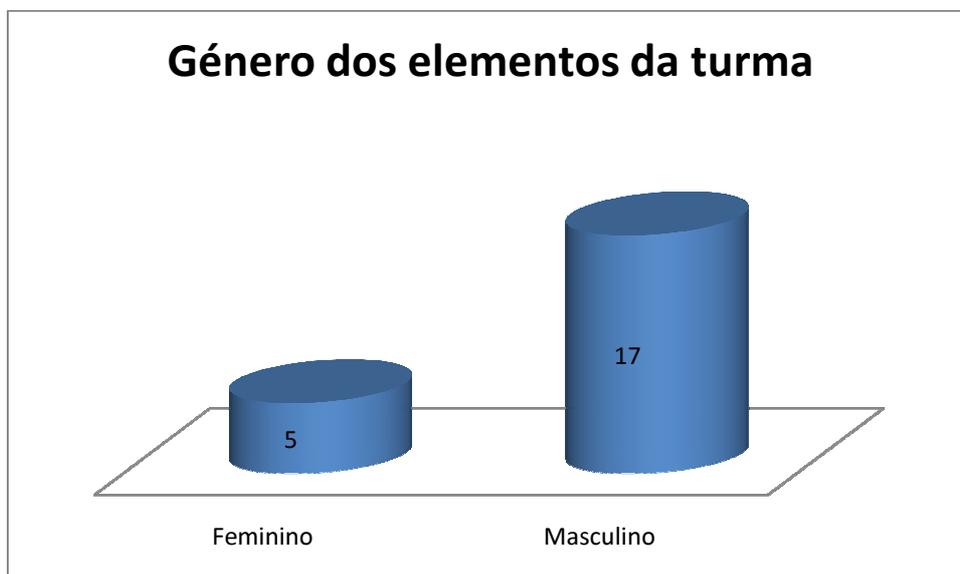
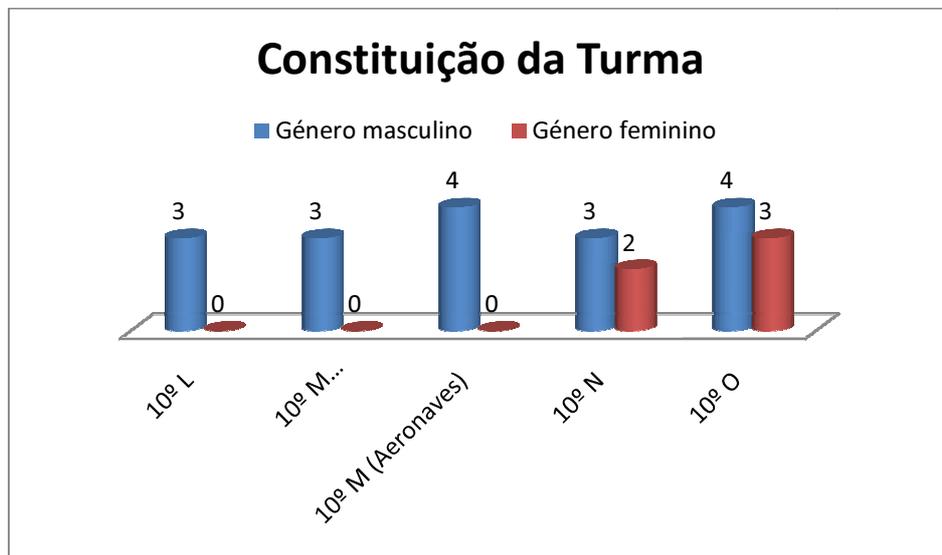
CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

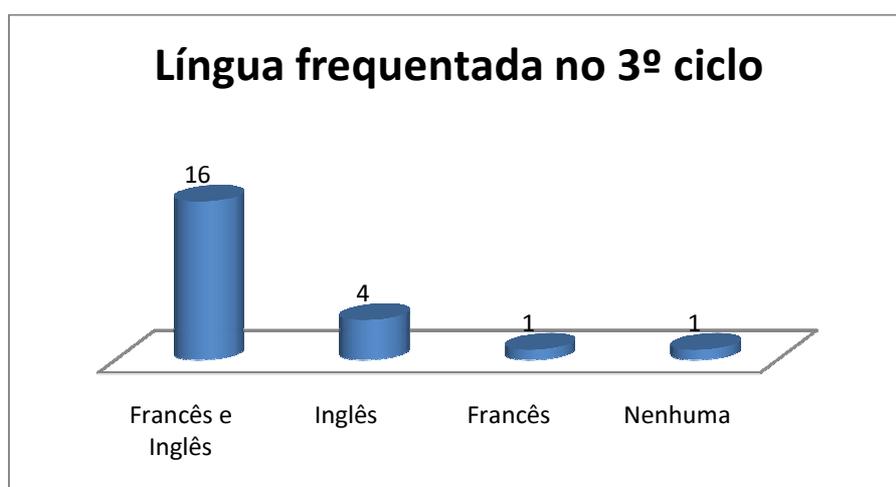
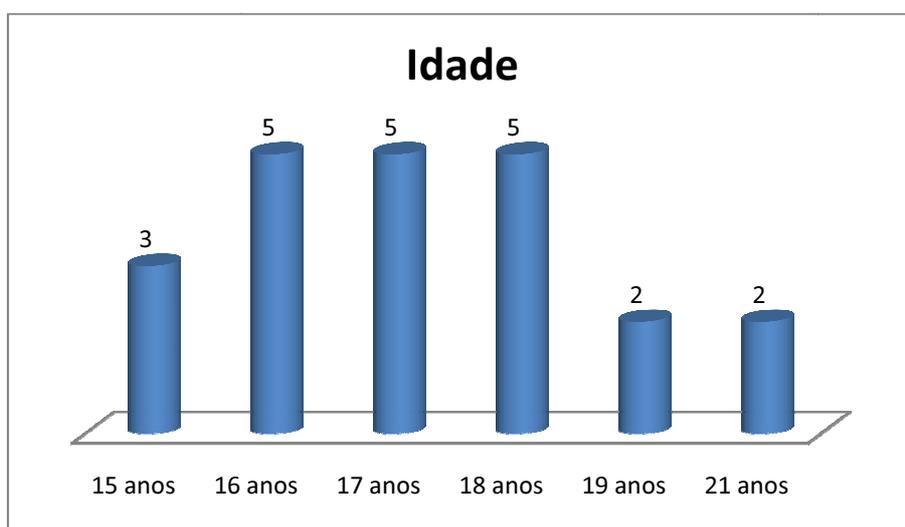
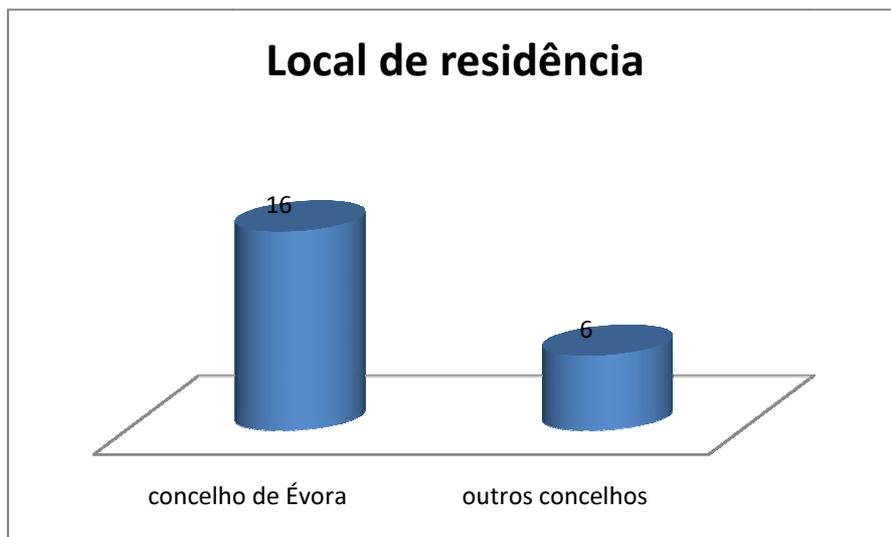
Disciplina: Espanhol (iniciação)

Ano lectivo 2010-2011

A turma é constituída para 22 elementos provenientes do 1º ano do ciclo de formação de vários cursos profissionais:

- Curso Profissional Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (**10º L**);
- Curso Profissional Técnico de Manutenção Industrial - Electromecânica (**10º M**);
- Curso Profissional Técnico de Manutenção Industrial - Aeronaves (**10º M**);
- Curso Profissional Técnico de Energias Renováveis – Sistemas Solares (**10º N**);
- Curso Profissional Técnico de Design Gráfico (**10º O**).





ANEXO D – DIVISÃO MODULAR DO CICLO DE FORMAÇÃO

ANEXO E – FICHA DE DIVISÃO MODULAR ANUAL



S. R.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Direcção Regional de Educação do Alentejo



Escola Secundária Gabriel Pereira

Escola Pluricurricular
(400210)

FICHA DE DIVISÃO MODULAR ANUAL

CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE MANUTENÇÃO INDUSTRIAL

Disciplina: Espanhol (iniciação)

Ano de Formação 1

Ciclo de Formação 2010/2013

Módulo	Designação	Início Módulo	Fim Módulo	Horas	Segmentos 45'
1	Eu na Escola	13 SET 2010	22 NOV 2010	30	40
2	Vivências e Convivências	25 NOV 2010	14 FEV 2010	30	40
3	Lugares e Transportes	17 FEV 2010	16 MAI 2010	30	40

Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora, 13 de Setembro de 2010

O(A) Professor(a)

ANEXO F – PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO

Competências	Objectivos	Módulos	Conteúdos	Actividades e Estratégias	Recursos Didácticos	Avaliação	Calendarização
<p>Compreensão oral / Produção oral</p> <p>Interacção</p> <p>Compreensão / Produção escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar as estratégias necessárias para a identificação e resolução dos problemas colocados no decurso das actividades e tarefas propostos. - Compreender mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequadas ao nível de competência trabalhado. - Interpretar e produzir diferentes tipos de texto, demonstrando uma progressiva autonomia no uso das competências pragmática e estratégica. - Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita em língua espanhola, como meio de comunicação e expressão. - Descobrir e contrastar o funcionamento da língua espanhola com a língua materna. - Demonstrar atitudes positivas perante a língua espanhola e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural. - Interagir com a cultura dos países de língua espanhola. - Consolidar práticas de relacionamento interpessoal que favoreçam o sentido de responsabilidade, a solidariedade e a consciência da cidadania europeia. - Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender. - Utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e informação. 	<p>Módulo 1 <i>Eu na Escola</i></p> <p>Módulo 2 <i>Vivências e convivências</i></p> <p>Módulo 3 <i>Lugares e transportes</i></p>	<p>Socioculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivação para a aprendizagem da língua; • Discurso em sala de aula; • Apresentação, identificação e gostos pessoais; • As relações humanas: a família, os amigos e os colegas. Identificação pessoal: dados pessoais, aparência externa, carácter, temperamento, estados de ânimo, interesses, preferências e aversões); • A família/relações de parentesco; • Relações com outras pessoas: afiliações, amizade/aversões, correspondência, convites; • Tempo livre e entretenimento. • Geografia de Espanha: cidades, monumentos, locais de importância histórica, hábitos culturais, tradições) • Viagens e transportes: referências geográficas, os meios de transporte, a vida na cidade, as actividades culturais e de lazer, o alojamento, os focos de interesse turístico; • Festas e celebrações; • Actividades de tempo livre. <p>Linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramática; • Funções da linguagem; • Léxico; • Fonética e ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento/análise de imagens • Visionamento de vídeos e filmes • Leitura e interpretação de vários tipos de textos • Realização de fichas de trabalho • Realização de trabalhos de pares • Realização de trabalhos de grupo • Realização de dramatizações • Produção de diálogos • Actividades de compreensão oral • Realização de exercícios de fonética 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho • Manual • Textos diversos • Imagens • Filmes/séries • Registos áudio • Leitor de CD • Computador • Internet 	<p>Avaliação de diagnóstico</p> <p>Observação directa não sistematizada</p> <p>Observação directa sistematizada</p> <p>Avaliação formativa</p> <p>Avaliação sumativa</p> <p>Auto-avaliação</p>	<p>30 horas (40 blocos de 45 minutos)</p> <p>30 horas (40 blocos de 45 minutos)</p> <p>30 horas (40 blocos de 45 minutos)</p> <p>Total: 90 horas (120 blocos de 45 minutos)</p>

ANEXO G - PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO – MÓDULO I



Objectivos	Competências	Conteúdos		Experiências de aprendizagem	Avaliação	Calendarização
		Socioculturais	Linguísticos			
<ul style="list-style-type: none">Expressar interesses pessoais sobre a aprendizagem do espanhol.Expressar as necessidades de interacção básicas da aula.Apresentar-se.Cumprimentar.Perguntar e dizer o nome e a naturalidade.Perguntar pela identidade de alguém.Comprovar a identidade de alguém.Expressar características físicas ou psicológicas.Expressar as necessidades básicas de interacção na sala de aula.Reconhecer as expressões mais utilizadas no discurso da sala de aula.Avaliar a adequação ao contexto.	<ul style="list-style-type: none">Compreensão oral;Compreensão escrita;Expressão oral;Expressão escrita.	<ul style="list-style-type: none">Motivação para a aprendizagem da língua / Discurso da sala de aula;Apresentação, identificação e gostos pessoais;As relações humanas: a família, os amigos e os colegas.	<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none">Concordâncias básicas: sujeito/verbo, nome/adjacentes (adjectivos, artigos e outros determinantes);Género e número dos substantivos trabalhados. Contraste com o português;Género nos nomes de profissão;Género e número dos adjectivos -o/-a. Adjectivos invariáveis mais correntes;Gradação das qualidades: <i>muy, poco, bastante, nada</i>;Forma e uso dos artigos. Contraste com o português;Distinção entre nomes próprios e comuns. Comportamento morfossintáctico;Demonstrativos. Contraste com o português;Forma e uso dos possessivos. Contraste com o português;	<ul style="list-style-type: none">Visionamento de vídeos;Visionamento de imagens;Audição de textos gravados;Audição de canções;Exercícios de compreensão oral;Criação de diálogos;Dramatizações;Exposições orais;Leitura de textos de tipologia diversificada;Realização de fichas de trabalho;Produção de textos;Trabalhos de pares;Trabalhos de grupo	<ul style="list-style-type: none">Avaliação de diagnóstico;Observação directa;Avaliação formativa;Auto e heteroavaliação;Avaliação sumativa;Avaliação de recuperação.	<p>30 horas (40 segmentos de 45 minutos)</p> <p>Início: 13-09-2010 Final: 22-11-2010</p>



Objectivos	Competências	Conteúdos		Experiências de aprendizagem	Avaliação	Calendarização
		Socioculturais	Linguísticos			
<ul style="list-style-type: none">• Identificar e expressar actividades do quotidiano na escola.• Expressar intenções sobre a aprendizagem do espanhol.• Elaborar uma lista com as funções e tarefas a desempenhar dentro da sala de aula.• Descrever as características de cada tarefa e de cada função dentro da aula.• Seleccionar e comentar anúncios de emprego.• Descrever com frases curtas as características e funções de cada trabalho.• Dar e solicitar informação sobre habilitações e experiências.			<ul style="list-style-type: none">• Numerais inteiros;• Pronomes pessoais forma de sujeito;• Tratamento: <i>tú / usted</i>;• Pronomes complemento átonos com os verbos pronominais;• Pronomes complemento tónicos;• Verbos — Formação e uso dos tempos simples do indicativo dos verbos regulares. Formação e uso do Presente do Indicativo dos verbos irregulares mais frequentes (<i>ser, estar, tener, haber, ir,...</i>);• Uso de <i>gustar e parecer</i>;• Usos das perífrases mais frequentes (<i>ir a + infinitivo, estar + Gerúndio</i>);• Preposições de uso mais frequente. Regências mais frequentes;• Conjunções de uso mais frequente (<i>y, o, pero, aunque</i>);• Negação (<i>No, ni, sí —no, también /tampoco</i>).			



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

ESPANHOL (iniciação)

PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO - MÓDULO I (Tema: Eu na Escola)

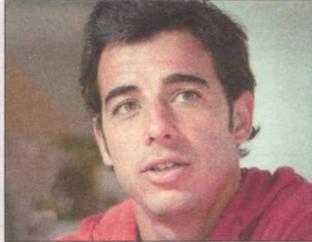
Ano lectivo 2010-2011

Objectivos	Competências	Conteúdos		Experiências de aprendizagem	Avaliação	Calendarização
		Socioculturais	Linguísticos			
<ul style="list-style-type: none">• Assumir responsabilidades.• Descrever fisicamente as pessoas.• Falar do carácter de alguém.• Expressar gostos.• Expressar sensações físicas e sentimentos.• Falar das actividades quotidianas das pessoas.• Justificar escolhas.• Avaliar gostos e personalidades.			<p><u>Funções da linguagem</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Expressão oral – interacção;• Expressão escrita – interacção. <p><u>Léxico</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Campos semânticos:<ul style="list-style-type: none">○ A escola;○ Identificação pessoal;○ Descrição e estado físicos;○ Tempo livre e entretenimentos;○ Relações (família, sociedade).○ Gostos, desejos e preferências;• Famílias de palavras;• Interferências lexicais com o português;• Distinção do léxico de registos comuns e formais. <p><u>Fonética e ortografia</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Correspondência entre fonemas e letras;• Entoação para as funções comunicativas em estudo;• Regras elementares de ortografia.			

ANEXO H – FICHA DE TRABALHO – EXERCÍCIOS DE
COMPREENSÃO ORAL



1. Escucha y completa las fichas

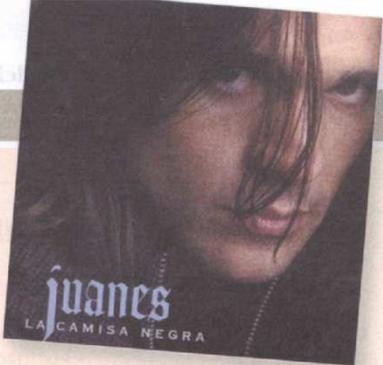
		
Nombre: _____	Nombre: _____	Nombre: _____
Apellido: _____	Apellido: _____	Apellido: _____
Nacionalidad: _____	Nacionalidad: _____	Nacionalidad: _____
Fecha de nacimiento: _____	Fecha de nacimiento: _____	Fecha de nacimiento: _____
Ojos: _____	Ojos: _____	Ojos: _____
Pelo: _____	Pelo: _____	Pelo: _____



2. Escucha y completa los huecos.

Escucha y completa los huecos.

LA CAMISA NEGRA | JUANES



¹ _____ la camisa negra
 hoy mi amor está de luto
 Hoy ² _____ en el alma una pena
 y ³ _____ por culpa de tu embrujo
 Hoy sé que tú ya no me quieres
 y eso ⁴ _____ lo que más me hiere
 que ⁵ _____ la camisa negra
 y una pena que me ⁶ _____
 Mal parece que solo me quedé
 y fue pura todita tu ⁷ _____
 que maldita mala suerte la mía
 que aquel ⁸ _____ te encontré
 Por beber del veneno malevo de tu amor
 yo quedé moribundo y lleno de ⁹ _____
 respiré de ese humo amargo de tu adiós
 y desde que tú te fuiste yo solo ¹⁰ _____
¹¹ _____ la camisa negra
 porque negra ¹² _____ el alma
 yo por ti perdí la calma
 y ¹³ _____ pierdo hasta mi cama
 cama cama caman baby
 te digo con disimulo
 que ¹⁴ _____ la camisa negra
 y debajo ¹⁵ _____ el difunto
¹⁶ _____ la camisa negra
 ya tu amor no me ¹⁷ _____
 lo que ayer me supo a gloria
 hoy me sabe a pura
 miércoles por la tarde y tú que no ¹⁸ _____
 ni siquiera muestras señas
 y yo con la camisa negra
 y tus maletas en la ¹⁹ _____
 Mal parece que solo me quedé

ANEXO I – TESTE DE COMPREENSÃO ORAL



**Escola Secundária Gabriel Pereira
Évora
Espanhol (iniciação) – Módulo I**

Comprensión Auditiva

Nombre _____	Calificación _____
Nº ____ Clase ____ Fecha ____ / ____ / 20__	Profesora _____

1. Vas a escuchar el nombre de varios países deletreados. Escríbelos.

- | | | | |
|---------|---------|---------|---------|
| 1. | 3. | 5. | 7. |
| 2. | 4. | 6. | 8. |

2. Escucha las frases y ordénalas

El español se habla en muchos países.	¿Eres portugués?
¿Qué significa despedirte?	Vives en Nueva York.
¿Marysse se escribe con dos eses?	<i>Thank you</i> se dice gracias en español.
¿Dónde vive Ludovic?	¿De dónde eres?
¿Cómo se llama esto en español?	Vivianne se escribe con uve y dos enes.

3. Escucha a Hugo y a Luigi y completa las fichas con sus datos personales.

HUGO DURÃO

Nacionalidad: _____

Lugar de residencia: _____

Lenguas que habla: _____

¿Para qué aprende español? _____

LUIGI SIEPI

Nacionalidad: _____

Lugar de residencia: _____

Lenguas que habla: _____

¿Para qué aprende español? _____

ANEXO J – FICHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA SISTEMATIZADA –
LEITURA EXPRESSIVA

ANEXO L – FICHA DE TRABALHO (ACTIVIDADES LÚDICAS / EXPRESSÃO ORAL)

1. Mira el cartel durante un minuto. Luego haz una puesta en común sin mirar la página. Gana él que consiga decir más palabras.



1

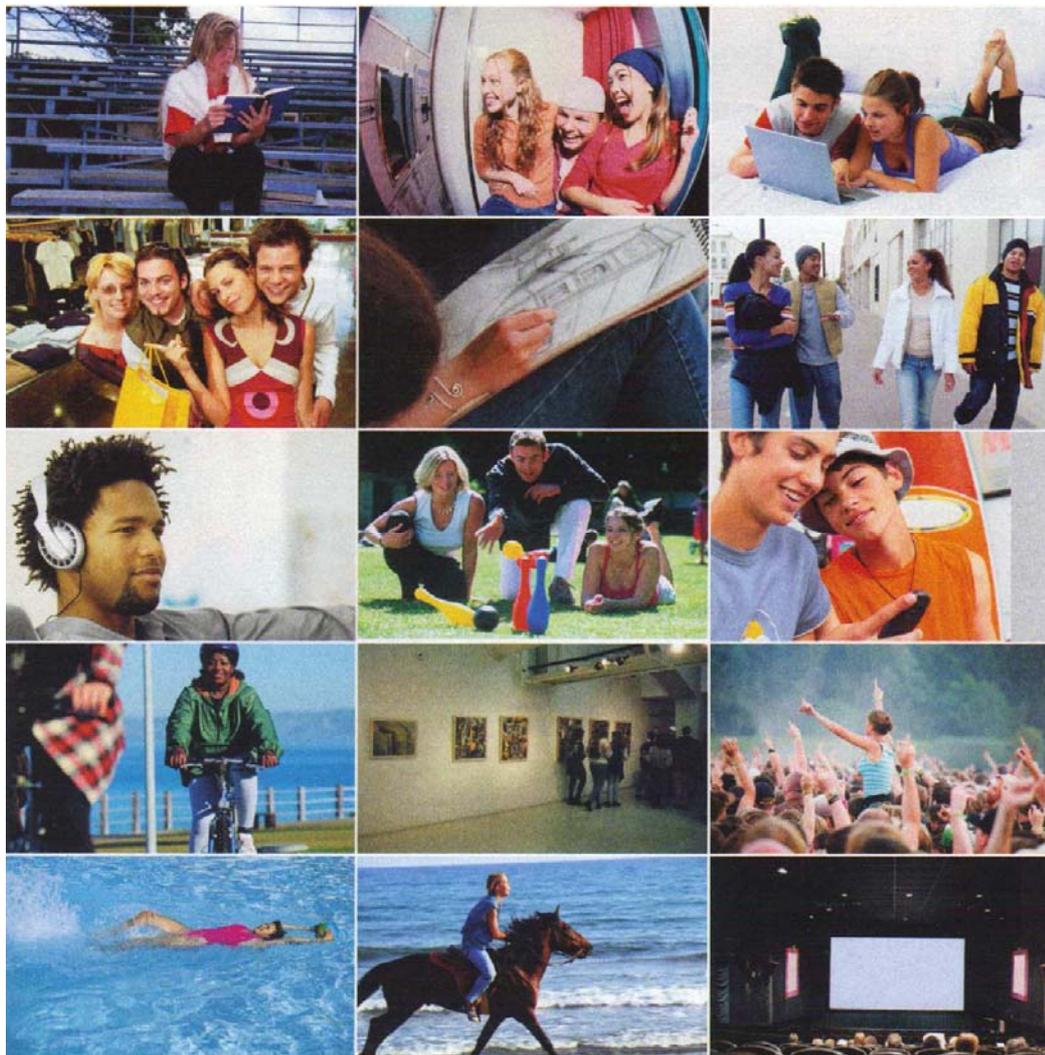
2. Elige una palabra del cartel anterior y mímalala para el grupo.



3. Organiza el vocabulario anterior por categorías.

actividades	juegos	tiempo atmosférico	deportes	lugares	objetos

4. Observa las siguientes imágenes y di lo que prefieres hacer 😊 en tus ratos libres y lo que no te gusta ☹. Usa el vocabulario dado.



dibujar
 enviar mensajes
 escuchar música
 hacer fotos
 ir al cine

jugar
 leer
 montar en bici
 navegar en internet
 salir con los amigos

ir de compras
 practicar natación
 ir al museo
 asistir a un concierto
 montar a caballo

ANEXO M – FICHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA SISTEMATIZADA – EXPRESSÃO ORAL

ANEXO N – FICHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA SISTEMATIZADA – PARTICIPAÇÃO

ANEXO O – FICHA DE TRABALHO – EXERCÍCIO DE ESCRITA ORIENTADA

Ejercicios

Observa las imágenes y describe las rutinas de Paula.



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____



f. _____



g. _____



h. _____



i. _____



j. _____

ANEXO P – FICHA DE TRABALHO – AULA 1



Ejercicios

Abecedario español: letras y sonidos

1.  Escucha y señala las letras que se diferencian del portugués.

A a (la a)	B b (la be)	C c (la ce)	CH ch (la che)	D d (la de)	E e (la e)	F f (la efe)	G g (la ge)	H h (la hache)	I i (la i)
Alemania	Bélgica	Canadá Suecia	China	Irlanda	Estados Unidos	Francia	Guatemala Níger	Hungría	Italia
J j (la jota)	K k (la ka)	L l (la ele)	LL ll (la elle)	M m (la eme)	N n (la ene)	Ñ ñ (la eñe)	O o (la o)	P p (la pe)	Q q (la cu)
Japón	Kenia	Libano	Seychelles	Marruecos	Nepal	España	Omán	Polonia	Eslovaquia
R r (la ere o erre)	S s (la ese)	T t (la te)	U u (la u)	V v (la uve)	W w (la uve doble)	X x (la equis)	Y y (la i griega)	Z z (la zeta)	
Perú Rumanía	Siria	Turquia	Uganda	Vietnam	Taiwán	Luxemburgo	Yemen Uruguay	Zambia	

2.  Escucha ahora las palabras y señala las diferencias de pronunciación con el portugués.

	vocal	c / z	ch	g / j	rr	s	v	x
acogedor	✓			✓				
vacío								
cabeza								
cocina								
exquisito								
jarrón								
hache								
para								
piso								
extranjero								
por								
champú								
rojo								
vez								
régimen								

3.  Escucha y repite. ¿qué diferencias encuentras en relación con el portugués?

a / o	c / z	ch
libro	arroz	derecha
agua	izquierda	noche
mañana	azúcar	estuche
año	bicicleta	coche
g / j	rr	s
coger	ratón	casa
abeja	correr	mesa
caja	arreglar	ruidoso
ligero	regla	beso
v	x	
avenida	excelente	
avión	extraño	
viaje	explicar	
vivir	examen	

4. Ordena alfabéticamente la lista de palabras dadas. Luego pronúncialas.

acento					historia
					dedos
					egoísta
					familia
					gente
					bajo
					instituto
					acento ✓
					jirafa
					zapato

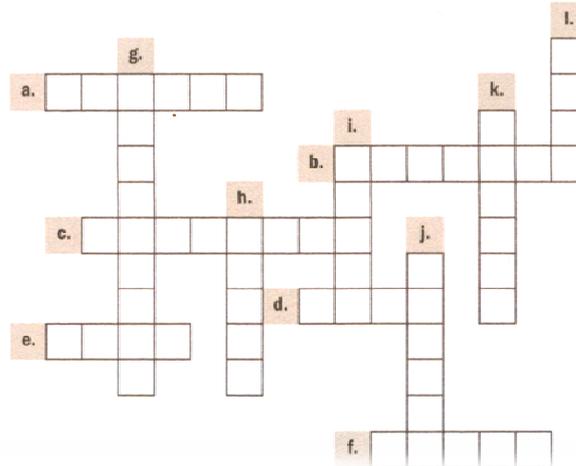
orejas	consumo	koala	leche	kiwi
yoyó	lluvia	mentira	niño	trabajo
w	viaje	cero	noche	taxi
pimienta	reloj	sordo	queso	uvas

5. Escribe ahora estas palabras.

- a. zeta - u - eme - o
- b. e - equis - te - erre - a - ene - jota - e - erre - o
- c. eme - a - eñe - a - ene - a
- d. ce - a - ese - te - e - elle - a - ene - o
- e. uve - e - ene - e - zeta - u - e - ele - a
- f. hache - o - eme - be - erre - e

6. Deletreando... Completa el crucigrama con las palabras correctas.

- a. te - o - be - i - elle - o
- b. pe - a - cu - u - e - te - e
- c. uve - i - uve - i - e - ene - de - a
- d. ce - a - jota - a
- e. ene - i - eñe - o
- f. ge - e - ene - te - e
- g. be - ere - a - ese - i - ele - e - eñe - o
- h. e - equis - i - te - o
- i. pe - ele - a - i griega - a
- j. ka - a - ere - a - te - e
- k. hache - e - ele - a - de - o
- l. ce - o - che - e



7. Escribe los nombres y apellidos.

- a. hache - u - ge - o _____
- b. ce - erre - u - zeta _____
- c. jota - a - uve - i - e - erre _____
- d. jota - é - ese - i - ce - a _____
- e. eme - u - eñe - o - zeta _____
- f. eme - a - erre - te - i - ene - e - zeta _____

8. ¿Serías capaz de deletrear tu nombre?

ANEXO Q – FICHA DE TRABALHO – EXERCÍCIOS DE
COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ESCRITA E DE EXPRESSÃO ORAL

Ejercicios

- 1 Mira las dos fotos: ¿qué ves?, ¿qué sensaciones te provocan?
- 2 A partir de las palabras dadas y del titular de la noticia, **imagina las respuestas** a las preguntas:

¿Quién?

¿Qué hace?

¿Por qué?

¿Dónde?

incorrecta educación

tribunal

culpable

comportamiento violento

madre

Sevilla

Condenada por la agresividad de su hijo

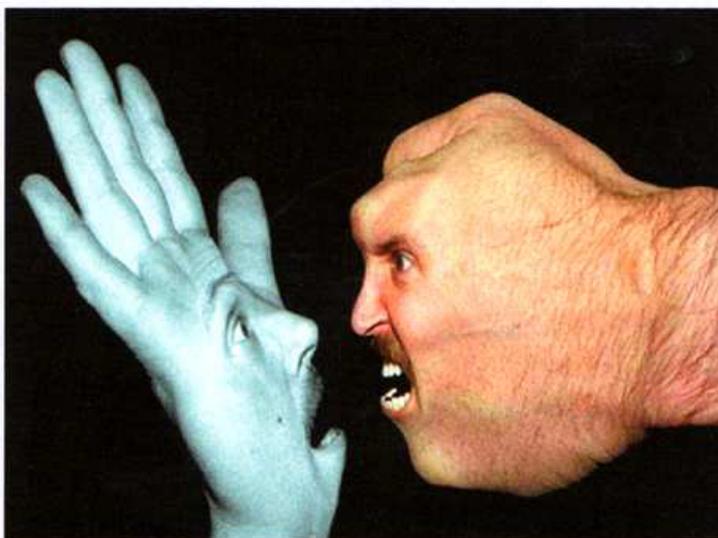
La Audiencia de Sevilla encuentra culpable a una madre por su "laxitud y tolerancia" a la actitud

5 *violenta de su pimpollo.*

EFE – Sevilla – 22/03/2008

La Audiencia de Sevilla ha condenado a una mujer a pagar 14 000 euros de multa por una agresión de su hijo en el Instituto de Secundaria en el que estudia. El tribunal considera que la "laxitud y tolerancia" de la mujer a la hora de educar al menor han motivado el comportamiento violento del adolescente.

La multa pagará el tratamiento para recomponer los dientes de otro menor, compañero del Instituto Castilla de Castilleja de la Cuesta, Sevilla. En el juicio, la mujer intentó desviar la responsabilidad hacia el centro educativo por no



ESP/100 © Pura Estrella

hacer "labores suficientes de vigilancia" de los alumnos, pero la sentencia estima que los adolescentes no necesitan una vigilancia tan rígida, sino que "la brutalidad e intensidad" de la agresión evidencian en el agresor "una falta de inculcación o asimilación de educación y de moderación de costumbres para la convivencia en valores".

La Audiencia confirma así el primer fallo judicial que hablaba de una "incorrecta educación", que los jueces equiparan a aquellas situaciones en las que los progenitores "permiten o no se preocupan de controlar que sus hijos no lleven al centro escolar objetos que puedan resultar en sí mismos peligrosos".

www.elpais.es (adaptado)

3 Señala verdadero (V) o falso (F) y corrige las afirmaciones falsas.

- a. El tribunal considera culpable al joven por agresión en el instituto.
- b. La multa de la agresión se la entregarán a la víctima.
- c. La causa de la violencia del joven es la poca vigilancia de los profesores.
- d. Es fundamental la transmisión de valores en casa.
- e. Muchos padres permiten que sus niños lleven objetos peligrosos para los centros escolares.

4 Escribe el sinónimo adecuado a cada palabra del texto.

a. <input type="checkbox"/> culpable	1. estudiantes
b. <input type="checkbox"/> agresión	2. juzgado
c. <input type="checkbox"/> tribunal	3. prácticas / hábitos
d. <input type="checkbox"/> adolescente	4. arriesgados
e. <input type="checkbox"/> alumnos	5. trabajos
f. <input type="checkbox"/> labores	6. responsable
g. <input type="checkbox"/> costumbres	7. magistrados
h. <input type="checkbox"/> jueces	8. padres
i. <input type="checkbox"/> progenitores	9. joven
j. <input type="checkbox"/> peligrosos	10. ataque

5 ¡A hablar! Comenta los siguientes pasajes de la noticia.

- a. "La Audiencia de Sevilla ha condenado a una mujer a pagar 14 000 euros de multa por una agresión de su hijo."
- b. "La multa pagará el tratamiento para recomponer los dientes de otro menor, compañero del Instituto Castilla de Castilleja de la Cuesta, Sevilla."
- c. "La mujer intentó desviar la responsabilidad hacia el centro educativo por no hacer "labores suficientes de vigilancia" de los alumnos."
- d. Los progenitores "permiten o no se preocupan de controlar que sus hijos no lleven al centro escolar objetos que puedan resultar en sí mismos peligrosos."



Pedir y dar opinión

- ¿Qué te parece?
- ¿Qué opinas?
- ¿Qué piensas?

- Creo que...
- Me parece...
- Para mí...

ANEXO R – FICHA DE TRABALHO – EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA



1. Relaciona las dos columnas.

a.

A mí **a**
A ti **b**
A él/ella/usted **c**
A nosotros/as **d**
A vosotros/as **e**
A ellos/ellas/ustedes **f**

1 le gusta el fútbol.
2 me gusta el cine.
3 les gusta leer.
4 os gusta la música.
5 te gusta el teatro.
6 nos gustan los coches.

b.

A vosotros/as **a**
A ellos/ellas/ustedes **b**
A él/ella/usted **c**
A ti **d**
A mí **e**
A nosotros/as **f**

1 me encantan los idiomas.
2 te encantan las fiestas.
3 le encantan los animales.
4 nos encantan los ordenadores.
5 os encantan los viajes.
6 les encantan los deportes.

2. Forma frases como en el ejemplo.

- a. A ti / gustar / estar en casa A ti te gusta estar en casa.
b. A usted / encantar / recibir e-mails _____
c. A mí / gustar / cocinar _____
d. A mis amigos / encantar / el karaoke _____
e. A nosotros / molestar / los mosquitos _____
f. A Daniela / molestar / los horarios _____
g. A vosotros / gustar / dormir mucho _____
h. A ustedes / encantar / viajar en avión _____
i. A ti / molestar / las injusticias _____
j. A mi / encantar / los sábados por la tarde _____
k. A nosotras / gustar / las canciones de Shakira _____
l. A vosotros / molestar / las personas desorganizadas _____

3. Haz frases, según el modelo, utilizando la conjunción *pero*.

- a. Rosa + leer – estudiar A Rosa le gusta leer, pero no le gusta estudiar.
b. Nosotros + cantar – bailar _____
c. Yo + los idiomas – el alemán _____
d. Tú + los deportes – el ciclismo _____
e. José + los sábados – los domingos _____
f. Vosotras + los perros – los gatos _____
g. Mis amigas + ir al cine – las películas violentas _____
h. Iván + ir al restaurante – los restaurantes chinos _____

ANEXO S – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO



PLANIFICAÇÃO

Competências	Indicadores de aprendizagem	Conteúdos		Experiências de aprendizagem	Avaliação	Calendarização
		Socioculturais	Linguísticos			
<ul style="list-style-type: none">• Compreensão oral;• Expressão oral;• Compreensão escrita.• Expressão escrita.	<ul style="list-style-type: none">• Articular os sons da língua espanhola;• Identificar sons do espanhol que não existem na língua portuguesa;• Compreender as regras de ortografia relativas aos sons [θ] e [x].	<ul style="list-style-type: none">• Motivação para a aprendizagem da língua:<ul style="list-style-type: none">○ Espanhóis famosos;○ Países de língua oficial espanhola.	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none">• 50 palavras espanholas parecidas noutras línguas <p>Fonética e ortografia</p> <ul style="list-style-type: none">• Correspondência entre fonemas e letras;• Regras elementares de ortografia	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo vertical e horizontal;• Visionamento de um <i>PowerPoint</i> (com imagens de figuras espanholas famosas e com o mapa-múndi);• Realização de uma actividade lúdica a partir do mapa-múndi;• Visionamento, através da internet, de um vídeo em: http://www.videoele.com/A1_Primer_era_clase.html• Audição de registos gravados:<ol style="list-style-type: none">1. alfabeto espanhol em conjunto com listagem de nomes de países (in CD do manual <i>Español Lengua Viva 1</i>, Santillana);2. Lista de palavras contendo sons do espanhol que não existem em português (in CD do manual <i>Es-pañol tres pasos</i>, 10º ano, iniciação, Porto Editora).• Realização de uma ficha de trabalho elaborada a partir dos dois manuais referidos no ponto anterior (Ficha de Trabalho 1).	Observação directa não sistematizada	2 segmentos de 45 minutos

ANEXO T – CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DE ESPANHOL (INICIAÇÃO)



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DE ESPANHOL (INICIAÇÃO)

ENSINO SECUNDÁRIO E CURSOS PROFISSIONAIS

<p>COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL 30% (Um momento formal de avaliação por período, no mínimo)</p>	<p>COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ESCRITA 50% (Dois testes por período, no mínimo)</p>	<p>ATITUDES E VALORES 20%</p>
<ul style="list-style-type: none">• Compreensão oral• Expressão oral<ul style="list-style-type: none">○ correcção linguística○ clareza de ideias○ riqueza vocabular○ pronúncia e entoação• Leitura expressiva	<ul style="list-style-type: none">• Testes / Trabalhos de pesquisa 90%• Outros 10%<ul style="list-style-type: none">○ textos de tipologia diversa○	<p>O aluno será avaliado nos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Participação na aula• Interesse / empenho• Relacionamento / cooperação com os colegas• Comportamento• Autonomia• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">- ser pontual- respeitar os prazos estabelecidos- trazer os materiais necessários para a aula.

ANEXO U - MATRIZ DA FICHA DE AVALIAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

ESPAÑHOL (INICIAÇÃO) – MÓDULO I

FICHA DE AVALIAÇÃO- MATRIZ

Duração da prova: 90 minutos

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS	ESTRUTURA
<p>Leitura / Escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Apresentação, identificação e gostos pessoais.	<ul style="list-style-type: none">• Compreende textos escritos;• Localiza informação específica em documentos variados.	<p>Grupo I</p> <p>Total: 70 pontos</p>
<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none">• Numerais ordinais;• Presente do indicativo;• Tratamento <i>tú / usted</i>;• Verbo <i>gustar</i>;• Frases interrogativas;• Numerais;• Substantivos: número e género.	<ul style="list-style-type: none">• Reflectir sobre o funcionamento da língua;• Aplicar as regras de funcionamento da língua;	<p>Grupo II</p> <p>Total: 80 pontos</p>
<p>Expressão Escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Produção de um texto relacionado com identificação e gostos pessoais.	<ul style="list-style-type: none">• Elaborar criativamente um texto argumentativo ou do domínio transaccional;• Adequar o discurso à situação comunicativa.	<p>Grupo III</p> <p>Total: 50 pontos</p>

ANEXO V – FICHA DE AVALIAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

ESPAÑOL (Iniciação) – MÓDULO 1

Prueba de Evaluación

Nombre _____	Calificación _____
Nº _____ Clase _____ Fecha ___ / ___ / 20___	Profesora _____

I

Lee el texto.

Penélope Cruz Sánchez nació el 28 de abril de 1974 en Madrid. “Pe” para los amigos, es hija de un comercial y de una peluquera.

Penélope Cruz tiene una formación muy completa: estudió Formación Profesional, cuatro años de interpretación, nueve años de ballet clásico, tres años de ballet español y un curso de danza jazz.

A finales de los años 80, comenzó a aparecer en anuncios publicitarios, en series y en programas de televisión.

En 1991, debutó en el cine con la película “El laberinto griego” (1991), un thriller dirigido por Rafael Alcázar.

En 1999, Penélope Cruz logró el Goya¹ a la Mejor Actriz por su papel en “La niña de tus ojos” (1998), una comedia de Fernando Trueba. En 2008, se convirtió en la primera actriz española en conseguir un Óscar gracias a la película *Vicky Cristina Barcelona*.

A Penélope le gusta la música clásica, la literatura, el baile, dormir mucho y por supuesto el cine. También le gusta la comida japonesa, el chocolate, la ropa cómoda tipo jeans, las acciones humanitarias que se realizan en las zonas más desfavorecidas y la humildad en los hombres. Como virtud, valora la honestidad...

Detesta la falta de educación, la hipocresía de algunas personas, las desigualdades del planeta, la discriminación, las drogas, el alcohol y el tabaco.

Fuentes: http://www.publispain.com/penelope_cruz/biografia.htm
[http://penelopecruz.iespana.es/\(adaptado\)](http://penelopecruz.iespana.es/(adaptado))

1

1. Premio otorgado por la Academia española de las Artes y las Ciencias Cinematográficas

v.s.f.f.



1. Contesta verdadero (V) o falso (F) y escribe las líneas que has utilizado para contestar.

- a. Penélope Cruz nace en los años ochenta.
- b. Esta actriz estudia varios géneros de danza.
- c. Sus primeras apariciones en público son en el cine.
- d. Penélope gana un premio por su participación en una película de Fernando Trueba.
- e. A pesar de su éxito, nunca gana ningún premio en el extranjero.
- f. Le gustan las personas honestas.
- g. Esta actriz ha ganado varios premios.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____

2. Busca en el texto y escribe las frases que comprueben las siguientes afirmaciones.

2

a. Penélope Cruz es una persona sensible y solidaria.

b. Penélope tiene hábitos de vida saludables.

c. Para Penélope, la honestidad es una cualidad muy importante.

3. Completa la tabla con informaciones del texto.

Le gusta / le gustan	No le gusta / no le gustan

v.s.f.f.



II

1. Completa las frases con los adjetivos que correspondan a las definiciones.

responsable	sociable	introvertido(a)	orgulloso(a)
desordenado(a)	protestón	optimista	

- a. A Pablo no le gusta mucho hablar. Es _____
- b. Sara hace siempre lo que tiene que hacer. Es _____
- c. Nuria siempre consigue ver el lado positivo de las situaciones. Es _____
- d. José deja siempre sus libros y su ropa por todas partes. Es _____
- e. Clara tiene gran facilidad en relacionarse con los demás. Es _____
- f. Javier tiene dificultad en aceptar sus errores. Es _____
- g. David protesta mucho. Es _____

2. Relaciona las dos columnas.

inteligente	a		1	perezoso
callado	b		2	pesimista
trabajador	c		3	condescendiente
tímido	d		4	tonto
tozudo	e		5	sociable
optimista	f		6	charlatán
tranquilo	g		7	nervioso

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.

3. A cada pregunta hazle corresponder la respuesta adecuada.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. <input type="checkbox"/> ¿Qué es lo más importante en tu vida? b. <input type="checkbox"/> ¿Dónde te gustaría estar ahora? c. <input type="checkbox"/> ¿Con quién prefieres ir al cine? d. <input type="checkbox"/> ¿Qué es lo peor de tu ciudad? e. <input type="checkbox"/> ¿Cuál es tu mayor miedo? f. <input type="checkbox"/> ¿Cuándo prefieres tener clases? g. <input type="checkbox"/> ¿Cuántos alumnos tiene tu grupo? h. <input type="checkbox"/> ¿Por qué estudias español? | <ul style="list-style-type: none"> 1. Hay pocos espacios verdes. 2. Con mi hermana; tenemos los mismos gustos. 3. Contando conmigo somos 25. 4. Por la tarde, no me gusta levantarme temprano. 5. ¿Lo más importante? Pues... mis amigos. 6. Porque me encantan los idiomas. 7. En la playa, tomando el sol. 8. Perder a las personas que son importantes para mí. |
|--|--|

4. Escribe la hora por extenso.

- a. El tren parte a las _____ y _____ (2:18) de la tarde.
- b. Mariana nunca llega antes de las _____ y _____ (3:45) de la tarde.
- c. Carlos me telefoneó sobre las _____ y _____ (9:30) de la noche.
- d. El avión está previsto para las _____ y _____ (5:50) de la tarde.
- e. Paso en tu casa a las _____ y _____ (12:20) del mediodía.
- f. Aquí, son exactamente las _____ y _____ (4:27) de la tarde.

5. Escribe los números con letras.

- a. 1081 _____
- b. 152 _____
- c. 25 _____

6. Pasa de tratamiento formal a informal y viceversa.

4

a. ¿Ustedes tienen mucho trabajo?

b. ¿Tú trabajas en esta librería?

c. ¿Vosotras estudiáis inglés?

7. Completa las siguientes frases con la forma correcta del presente.

- a. Ellas _____ (tener) muchos amigos.
- b. Andrés _____ (ser) un chico muy divertido.
- c. ¿ _____ (estudiar, vosotros) en este instituto?
- d. Ellos _____ (trabajar) en Barcelona.
- e. ¿Dónde _____ (vivir, vosotras)?
- f. ¿ _____ (ser, tú) mexicano?
- g. _____ (ser, yo) francesa. ¿Y tú?

v.s.f.f.



8. Escribe las nacionalidades que correspondan a los siguientes países.

- a. Francia _____ d. Portugal _____
 b. Brasil _____ e. Suiza _____
 c. China _____

9. Escribe los números que correspondan.

- el profesor
- la alumna
- la pizarra
- la tiza
- la mesa
- la silla
- el ordenador
- la grabadora
- el proyector
- la estantería
- la ventana
- la puerta

10. Forma frases como en el ejemplo.

- a. A ti / gustar / estar en casa
A ti te gusta estar en casa.
- b. A vosotros / gustar / dormir mucho

- c. A ustedes / encantar / viajar en avión

- d. A ti / molestar / las injusticias

v.s.f.f.

ANEXO X – CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Espanhol, nível de iniciação – 10º ano (Cursos Profissionais)

Módulo I, Ficha de avaliação nº 2

CrITÉRIOS de Correção

Grupo I

Cotação Total: 70 pontos

1. Exercício Verdadeiro/Falso

CrITÉrio: certo/ errado

Nível de desempenho	Número de itens correctos	Pontuação
N5	13 a 14	35 pontos
N4	10 a 12	26 pontos
N3	7 a 9	19 pontos
N2	4 a 6	12 pontos
N1	1 a 3	5 pontos

2. Exercício de substituição de frases por excertos do texto

CrITÉrio: certo/errado

Nível de desempenho	Número de itens correctos	Pontuação
N3	3	15 pontos
N2	2	10 pontos
N1	1	5 pontos

3. Exercício de correspondência:

CrITÉrio: certo/errado

chave:

Nível de desempenho	Número de itens correctos	Pontuação
N4	14 a 16	20 pontos
N3	8 a 13	15 pontos
N2	5 a 7	10 pontos
N1	1 a 4	5 pontos

Grupo II

Cotação Total: 80 pontos

1. Exercício de preenchimento de espaços

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada preenchimento correcto	7 pontos

2. Exercício de associação

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada associação correcta	7 pontos

3. Exercício de associação

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada associação correcta	8 pontos

4. Exercício de preenchimento de espaços

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada alínea correctamente preenchida	6 pontos

5. Exercício de resposta curta restrita

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
2 pontos por cada resposta correctamente escrita	6 pontos

6. Exercício de transformação de frases

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
2 pontos por cada transformação correcta	6 pontos

7. Exercício de completamento de espaços

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada completamento correcto	7 pontos

8. Exercício de resposta curta/restrita

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada resposta correctamente escrita	5 pontos

9. Exercício de associação

Critério: certo/errado

Nível de desempenho	Número de associações correctas	Pontuação
N4	11 a 12	8 pontos
N3	6 a 8	6 pontos
N2	3 a 5	4 pontos
N1	1 a 2	2 pontos

10. Exercício de transformação de frases

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
2 pontos por cada transformação correcta	6 pontos

11. Exercício de resposta curta/restrita

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada resposta correcta	9 pontos

12. Exercício de resposta curta/restrita

Critério: certo/errado

Pontuação	Total
1 ponto por cada resposta correcta	5 pontos

Grupo III

Cotação Total: 50 pontos

- As competências do âmbito linguístico só serão avaliadas se o aluno tiver tratado o tema proposto.
- O total afastamento do tema proposto levará à atribuição de zero pontos ao texto produzido.

Nível de desempenho	Critério	Pontuação
N5	Texto revelando uma organização coerente; Erros irrelevantes, relativamente ao funcionamento da língua; Utilização de vocabulário adequado.	41 a 50 pontos
N4	Texto com alguma incoerência apresentando uma articulação de ideias linear; Poucos erros não impeditivos da comunicação; Utilização de vocabulário apropriado; Poucos erros de ortografia.	31 a 40 pontos
N3	Texto com alguma incoerência apresentando a informação desordenada ou por vezes pouco pertinente; Emprego de recursos linguísticos limitados, com padrões frásicos elementares; Utilização de vocabulário elementar; Alguns erros que não impedem a compreensão quando usa estruturas mais complexas.	21 a 30 pontos
N2	Texto repetitivo, relevando uma deficiente organização de ideias; Erros relativos ao funcionamento da língua, por vezes impeditivos da comunicação; Utilização de vocabulário deficiente; Erros sistemáticos de ortografia.	11 a 20 pontos
N1	Texto muito repetitivo, com uma organização de ideias muito deficiente; Muitos erros relativos ao funcionamento da língua e impeditivos da comunicação; Vocabulário muito limitado e deficiente, com passagens retiradas do texto; Desvio do tema.	0 a 10 pontos

ANEXO Z - FICHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA SISTEMATIZADA – NÍVEL VOLITIVO

ANEXO AA – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

ESPAÑHOL, iniciação – 10º ano (Cursos Profissionais)

Ficha de Auto-avaliação

Nome _____ Nº _____ Turma _____

PARÂMETROS		MÓDULOS	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3
Oralidade	Compreensão				
	Expressão				
	Leitura expressiva				
Escrita	Compreensão				
	Expressão				
Atitudes e Valores	Assiduidade				
	Pontual				
	Material (trazer, para a aula, o material necessário)				
	Realização das tarefas				
	Interesse				
	Comportamento				
	Realização dos trabalhos de casa				
	Atenção/ concentração				
	Participação				
	Respeito pelos outros				

Avaliar da seguinte forma: mau; medíocre; suficiente; bom; muito bom.

NOTA FINAL			
	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Valores			
Justificação			