



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da Unidade Curricular Prática
de Ensino Supervisionada**

Ana Paula Pereira Goulart da Silva Borges

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

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

Área de especialização: Ensino do Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos
Básico e Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Évora, 2013

Ana Paula Pereira Goulart da Silva Borges

Relatório no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório apresentado à Universidade de Évora para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professor Doutor António Ricardo Mira

Évora

2013

Dedicatória

Ao meu marido, com amor e gratidão pela sua compreensão, presença e apoio constantes em tudo o que faço.

À minha filha, com um pedido de desculpas pelas horas de atenção e pelos momentos juntos que lhe foram roubados.

À minha mãe, pelo apoio e pela paciência para me ajudar naquilo que o tempo não me permitia fazer.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor António Ricardo Mira, pelo grande apoio, paciência e simpatia com que sempre nos orientou, transmitindo-nos muitos conhecimentos e incentivando-nos constantemente à elaboração de um trabalho de qualidade.

À minha colega e amiga Jaquelina Pinto pelo companheirismo e amizade que tornaram mais leve esta tarefa.

Resumo

O presente relatório é o resultado da reflexão feita, no âmbito da unidade curricular PES, a partir da prática letiva da professora, na disciplina de espanhol, no ensino secundário. Com este trabalho, pretende-se mostrar como a aprendizagem a partir das necessidades comunicativas dos aprendentes, tendo como base a abordagem de ensino centrada no aluno e na competência comunicativa, é a que melhor conduz ao sucesso. Para tal, numa primeira parte do trabalho, é feito o enquadramento teórico no qual se mostra em que bases assenta a metodologia utilizada e quais as leituras feitas dos documentos oficiais que regem o ensino português para, num segundo momento, descrever a prática realizada na escola com base nesses documentos e refletir sobre ela. Finalmente, conclui-se com uma apreciação global do relatório em que se reitera a importância de um método eclético baseado no paradigma da comunicação e centrado no aluno.

Palavras-chave: Aluno/aprendente; ensino-aprendizagem; competência comunicativa; professor.

Report of Supervised Teaching Practice

Abstract

The current report is the result of the reflection that was done according to the curricular unit PES, from the teaching practice, performed by the teacher in Spanish in Secondary School. With this work, it is intended to show how the learning from the communicative needs of the learners, having its basis on the teaching approach student-centered and on the communicative competence, lead to success. Therefore, in the first part of the work, there is the theoretical framework in which it is shown not only on what grounds is the used methodology focused on, but also the readings of official documents which rule the portuguese teaching, so that, in a second moment, the training held at school supported by those documents can be described and thought it over. Finally, a conclusion is made with a general appreciation of the report in which the importance of an eclectic method, based on the paradigm of communication and student-centered. is reiterated.

Keywords: Student/learner; teaching-learning; communicative ability; teacher.

Lista de Siglas

L1 – Língua materna

L2 – Língua segunda

LE – Língua estrangeira

LO – Língua objeto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

Índice

Introdução	8
1. Enquadramento teórico do processo de ensino-aprendizagem.....	11
1.1. O processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.....	11
1.2. O ensino-aprendizagem centrado no aluno e na comunicação.....	14
1.3. O papel do aluno e do professor no ensino-aprendizagem baseado numa abordagem comunicativa	15
2. Preparação científica e pedagógico-didática	17
2.1. Importância dos documentos que regem o ensino em Portugal	17
3. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.....	26
3.1. Conhecimento dos alunos e do meio escolar.....	26
3.2. Planificação das aulas.....	29
3.3. Condução das aulas	31
3.4. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	36
4. Análise da prática de ensino.....	39
5. Participação na escola	41
6. Desenvolvimento profissional.....	44
Conclusão	45
Bibliografia	47
ANEXOS.....	53

Introdução

Este Relatório Final é o resultado de vários meses de trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade de Évora. Pretende dar conta do que é a nossa prática letiva no ensino de espanhol, das nossas reflexões, preocupações, dificuldades e conclusões.

O objetivo primordial deste trabalho é refletir sobre a nossa experiência de ensino e como esta nos tornou mais conscientes da nossa prática e mais atentos às aprendizagens dos nossos alunos.

Com uma formação inicial em Línguas e Literaturas Modernas Português/Francês (ensino de), numa licenciatura anterior ao processo de Bolonha, com estágio integrado no quinto ano, encontramos-nos, anos mais tarde, a repensar, de novo aprofundadamente, a nossa prática letiva do ensino da língua materna e de uma nova língua estrangeira – o espanhol.

Alguns anos decorreram desde então e bastante mudou no ensino em Portugal. À luz do método nocional/funcional, ao estagiarmos, nos anos oitenta, em português e em francês, aprendíamos já que era muito importante a motivação, a personalidade do aluno e do professor e a necessidade que o aluno tem de ser valorizado. Ainda de acordo com a psicologia humanista, os nossos orientadores falavam-nos da importância da semântica e da teoria da comunicação. O objetivo do ensino de uma língua estrangeira era já o desenvolvimento da competência comunicativa. Éramos alertados não só para a teoria da comunicação, mas também para a atenção a dedicar à gramática, à semântica e à situação.

Em alguns aspetos, recorríamos inclusive ao método audiovisual no que diz respeito à recusa da utilização da língua materna, usando a imagem e o som para simular um ato de comunicação e evocá-lo de novo. Os documentos utilizados eram criados e produzidos por nós.

Encontrava-se também presente o método situacional, sobretudo nos livros usados em que havia um tema ou situação a partir do qual tudo decorria: a interpretação, o diálogo, a gramática. Pouco podíamos sair daí.

As planificações eram feitas por objetivos, que eram gerais e específicos, e por conteúdos. Apesar de já nos considerarmos mais orientadores do que professores, ainda não víamos os nossos alunos de forma individualizada, mas como um coletivo. Falava-se dos quatro “skills” da linguagem (ouvir/falar/ler/escrever) ao mesmo nível, mas não os avaliávamos de igual modo. Reconhecia-se a importância da competência comunicativa, falava-se de multilinguismo e multiculturalismo, mas não ainda de plurilinguismo e de pluriculturalismo.

Foi com a experiência, a participação em ações de formação, a orientação de estágio, com o acesso a ações sobre didática da língua, a ida ao encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino, na Universidade de Aveiro, um curso de Introdução à Nova Didática de Ensino das Línguas, o IV Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal e ainda com a prática de ensino do sétimo ao décimo segundo ano das disciplinas de português, de francês e de espanhol, bem como com a dedicação ao ensino de português como língua estrangeira, que se foram operando mudanças na nossa maneira de trabalhar, passando a dar progressivamente mais importância ao aluno enquanto indivíduo e às suas necessidades, ao equilíbrio dos objetivos e ao interesse dos conteúdos, à importância dos materiais autênticos e a uma boa escolha de estratégias e atividades.

Mas é com a nova licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, Perfil Estudos Portugueses e Espanhóis e com o mestrado em Ensino no 3º Ciclo de Português do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, na era do domínio das novas tecnologias, depois da publicação e implementação do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, com a importância dada aos currículos, que voltámos a repensar a nossa prática de ensino de modo mais aprofundado. Tem sido principalmente com os dois anos de mestrado, em que fomos constantemente incentivados à reflexão sobre o ensino português e a nossa prática, que mais pensamos sobre o nosso percurso e as nossas novas leituras e conhecimentos e como aplicá-los no nosso dia-a-dia e, assim, vimos também que o “momento actual é um momento de reflexão e de análise. Não deverá ser caracterizado como um momento de incertezas, mas como um momento sem verdades absolutas” (Mira & Mira, 2002, p.57).

No presente, em que nos encontramos a lecionar espanhol pelo Ministério da Educação e português para estrangeiros e francês numa escola privada de línguas, temos perfeita noção de que o mais importante é possuir, como referem também Mira e Mira

(2002), “uma metodologia activa e centrada no aluno” (p.59) e que a diversificação de atividades, quer escritas quer orais, é muito importante numa dinâmica comunicativa.

É fundamental exercermos uma ação educativa consciente e organizada. É isso que pretendemos mostrar neste relatório de prática de ensino supervisionada, nomeadamente na nossa prática de ensino de uma língua estrangeira – o espanhol – em que procuraremos, numa primeira parte, mais teórica, explicitar os princípios que nos têm norteado na nossa preparação científica e pedagógico-didática e, seguidamente, numa mais prática, debruçarmo-nos sobre as nossas práticas letivas com o fim de fazermos a descrição e a reflexão crítica, bem como a análise dos trabalhos por nós realizados.

Perante os aspetos que considerarmos mais relevantes durante o processo de ensino/aprendizagem aqui evidenciado, apresentaremos, no final deste trabalho, as conclusões a que chegámos e como estas poderão influenciar-nos no futuro.

1. Enquadramento teórico do processo de ensino-aprendizagem

1.1. O processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

O processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não é, de forma alguma, um processo que se possa considerar fácil. Apesar disso, é, sem dúvida, um processo enriquecedor quer para o professor, quer para o aprendente da língua em causa. Ainda mais se considerarmos que, quando nos referimos a uma língua, estamos perante uma entidade viva que muda, que se altera, que sofre um processo de construção contínuo.

Na realidade, há em todas as situações de ensino-aprendizagem três elementos fundamentais: o professor, o aluno e o método. É de uma boa adaptação do método ao professor e do professor ao aluno que depende, antes de mais, o êxito desta prática.

Em relação aos dois primeiros elementos, sentimos necessidade de salientar que o aluno vem para as aulas já com conhecimentos, com as suas capacidades inatas mais ou menos desenvolvidas, com certos tipos de interesses. Quanto ao professor, tem uma formação que se deseja completa e adequada e deve mostrar-se disponível para uma formação contínua que leve à atualização e aperfeiçoamento dos seus conhecimentos. Muitas vezes, as nossas dúvidas existem no modo como estes dois elementos vão interagir, de que forma um poderá estimular o outro. Mas temos ainda o terceiro elemento, o método, em que é necessário pensar que capacidades e domínios queremos privilegiar, quais as estratégias que vamos escolher, as tarefas a propor, a avaliação a efetuar e os resultados que pretendemos obter.

Relativamente aos métodos de ensino-aprendizagem a seguir, várias e, por vezes, antagónicas, foram as propostas apresentadas e experimentadas ao longo dos últimos tempos. Desde o método tradicional, com toda a importância dada à gramática, tradução e lista de palavras, bem como à supremacia da língua escrita, ensinado com o recurso à língua materna, em que o professor era o “mestre”, até ao mais recente método nocial-funcional, influenciado pela psicologia humanista, cujo objetivo é levar o aprendente da língua a uma competência comunicativa, não esquecendo a atenção à gramática, à semântica e à situação, mas em que a aprendizagem se centra sobretudo no aluno e no desenvolvimento dos quatro “skills”, vários outros métodos se foram

sucedendo, ao longo dos anos, como o método direto que nos mostrou a importância da oralidade (embora, por vezes, com esquecimento quase total da leitura e da escrita) ou os métodos áudio-oral e audiovisual que, apesar da aprendizagem feita por repetições sem respeito pela expressão livre dos aprendentes, no caso do segundo mencionado, já se prevê um treino de língua feito sob a forma de diálogos e em contextos situacionais com a projeção de imagens que permitiam a simulação de situações reais na língua estrangeira ou ainda o método situacional a partir do qual surgiram algumas novas possibilidades como a de praticar perguntas e respostas com as frases dos diálogos.

A abordagem comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX e resultou de uma alteração ocorrida a nível da conceção e formulação do conceito de língua que passou a ser vista e entendida como um veículo de comunicação e de interação social. O método estrutural-behaviorista, baseado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua, foi progressivamente substituído pelo novo método comunicativo-constructivista que é baseado no uso competente da língua em situações concretas de interação linguística e onde o processo é tão ou até mais importante do que o produto.

Como seria natural de esperar, todas estas mudanças que tem sofrido o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo dos anos, têm tido a influência de outras ciências como a psicologia, a linguística, a pedagogia, a psicolinguística e a sociolinguística, assim como a tecnologia, sobretudo nos últimos anos: “São, exatamente, as modificações que estas ciências vão sofrendo, ao longo dos tempos, que determinam as novas atitudes metodológicas que se têm vindo a operar diacronicamente” (Mira & Mira, 2002, p.6).

Saliente-se que, apesar das falhas que todos estes métodos mostraram, também deixaram aspetos positivos com práticas que nós, formadores, podemos continuar a utilizar. Por outro lado, facilmente deduzimos que, sem a existência dos mesmos, nunca teríamos chegado às conclusões a que chegámos no presente, nem às práticas que levamos agora a cabo. Acrescentemos que foi relevante para esta evolução metodológica o papel da psicologia humanista. “Ela chamou a atenção para a importância da motivação, para a personalidade do aluno e do professor e para a necessidade que o aluno tem de se sentir valorizado pelo professor e pelos seus pares na sala de aula” (Mira & Mira, 2002, p. 46).

O lugar que o professor passa a ocupar é o de um “animador”, preocupado sobretudo em proporcionar um ambiente pedagógico e didático que favoreça a aprendizagem, pois é ao aprendente que cabe agora o papel fulcral do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa. A atribuição de tarefas e a utilização de materiais autênticos é muito importante também.

Estamos numa fase de utilização de várias metodologias com a consciência de que temos que utilizar um paradigma comunicativo em que o aluno é o eixo de toda a estrutura, em que a cultura do povo cuja língua está a ser estudada é importante. Temos que assentar o nosso trabalho numa prática ativa, utilizando tarefas, mas sem medo de utilizar alguns aspetos dos métodos atrás descritos quando acharmos que tal se mostra útil ou necessário. Falar de uma abordagem nocional-funcional, atualmente, é mais claro depois de se ver os erros que os outros métodos encerravam em si. Porém, não podemos esquecer que nem tudo foi mau e que de cada um deles há aspetos que se podem aproveitar. Parece-nos que é no aproveitamento do que cada um tem de bom, e com os conhecimentos atuais, que se poderá incrementar uma boa metodologia de ensino-aprendizagem de sucesso.

Na nossa opinião, produções como a tradução ou a retroversão do método tradicional continuam a ser úteis, embora não apenas como produção escrita ou relativamente a textos longos ou textos literários. O método direto fez-nos ver que não nos devemos servir da língua materna para ensinar a língua estrangeira, embora atualmente saibamos que ela também nos pode ser útil e que não devemos excluí-la do processo. A importância que o diálogo começa a ter com o método audiovisual parece-nos continuar a ser importante. Do método situacional, o que julgamos que de mais importante ficou foi a simulação de certas ações que, embora atualmente se prefiram mais reais, por vezes, temos ainda que utilizar.

Concluimos que o mais importante, neste momento, será aproveitarmos tudo o que de bom cada método ou metodologia nos pode fornecer e não fixarmo-nos apenas num, pois assim a nossa prática será mais rica e proveitosa para os nossos alunos. É óbvio que devemos fazê-lo à luz de uma psicologia humanista e tendo por base o método nocional-funcional, mas utilizando tudo o que favoreça a prática e enriqueça a aprendizagem do aluno. Para tal, é importante que os professores reflitam constantemente sobre a sua prática e que questionem algumas crenças e conceções sobre o processo ensino-aprendizagem, não por estarem certas ou erradas, mas porque a

essência do bom ensino exige que as suas expectativas e concepções sejam submetidas a debate, refutação e investigação. Só se consegue melhorias no rendimento escolar do aluno se o professor assumir uma atitude de questionamento e reflexão que o conduza a tomar decisões que sejam as adequadas a cada momento e situação (Lopes & Silva, 2010).

1.2. O ensino-aprendizagem centrado no aluno e na comunicação

Tal como já referimos, depois de todos os métodos utilizados ao longo do século XX ao serviço do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, reconheceu-se que o objetivo do ensino de uma segunda língua era, sem dúvida, o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesta abordagem comunicativa, o professor dá exemplos da língua em contexto ou numa situação e os aprendentes trabalham e são ajudados a descobrir as regras ou generalizações que estão subjacentes à estrutura ou expressão comunicativa. Esta abordagem integra a teoria da comunicação, a atenção à gramática, à semântica, à situação e à psicologia humanista. Atualmente, não é possível negar a importância que o objetivo comunicativo tem na aprendizagem da língua e da cultura de um povo.

Foram os trabalhos do Conselho da Europa que teorizaram sobre esta nova forma de se ver o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR), que constitui um dos principais fundamentos teóricos dos programas das diferentes línguas estrangeiras.

Atualmente sabemos que ensinar uma língua é, pois, tornar o aluno capaz de comunicar nessa língua, dominando os saber-fazer necessários, visto que o ensino baseado na comunicação está centrado no aprendente. Agora, o professor preocupa-se principalmente com o percurso pedagógico do seu aluno.

É fácil os formadores, estando atentos, concluírem que se aprende uma língua sobretudo agindo. E é sobre isto que temos de pensar, porque é fundamental numa aprendizagem para a comunicação saber qual é o lugar e o papel do saber e do saber-fazer no nosso modelo de ensino-aprendizagem.

Deve sempre haver lugar à adequação das diferentes concepções aos públicos, conteúdos e recursos disponíveis, assim como ao professor visto que “não é tanto um

determinado método que faz a diferença. A diferença está enormemente relacionada com determinadas características e atitudes do professor” (Lopes & Silva, 2010, p. XII).

1.3. O papel do aluno e do professor no ensino-aprendizagem baseado numa abordagem comunicativa

O ensino comunicativo preconiza a aprendizagem como um processo dinâmico que se desenvolve na sala de aula com base no diálogo e troca de informação entre o professor e os alunos e entre eles mesmos. Isto significa que ambos têm que assumir um papel diferente do tradicional no qual o professor exigia e o aluno limitava-se a fazer o que lhe era pedido.

A abordagem comunicativa permite grande variedade de atividades em sala de aula, mas dá preferência às que exploram a intenção comunicativa, que promovem a utilização dos quatro skills - ouvir, falar, ler e escrever - trabalhados de forma integrada. No conjunto de atividades que fazem parte da abordagem comunicativa, encontra-se a predominância de trabalhos de pares e de pequeno ou grande grupo, bem como o uso de vários tipos de jogos e de gravações de vídeo e áudio com comunicações de falantes reais em contextos reais de comunicação. Serão atividades como estas, fruto de uma reflexão feita a nível dos objetivos a atingir e com uma avaliação definida, que se pretende que motivem os nossos alunos para a aprendizagem da língua. É igualmente fundamental saber criar e manter um clima emocional, assim como o sentimento de progresso através de um reforço positivo. Esse reforço deve estar sempre presente, mas mais ainda em situações de erro ou falha por parte do aluno, pois consideramos que os primeiros são a consequência do desenvolvimento de uma interlíngua e as segundas são, por vezes, inevitáveis quando usamos uma língua que até pode ser a nossa língua nativa.

Antes, a atividade de professor podia parecer fácil. O aspeto mais importante era saber manter o respeito nas suas aulas, afirmando-se como centro de todo o saber e figura autoritária a quem era necessário respeitar e temer. O conhecimento da matéria fazia-se seguindo o manual e a metodologia consistia em explicar bem a matéria cuja aprendizagem era depois testada com testes sumativos que podiam ser os mesmos que já tinham sido utilizados noutros anos ou com outras turmas. Normalmente, não havia problemas de indisciplina porque só iam à escola alguns membros das classes privilegiadas, sem a massificação que se verifica no ensino nos nossos dias. Atualmente,

a vida das escolas mudou drasticamente e os professores, como profissionais competentes que devem ser, têm que acompanhar essa mudança não esquecendo, como refere Roldão (1999), “a situação com que se defrontam na sua atividade; o tipo de alunos que têm nas suas aulas; o ambiente e interações dentro da escola; o conhecimento disponível sobre a educação; a aprendizagem e o ensino e ainda a formação a que têm acesso” (p.15).

Ao professor cabe agora o papel de orientador, de conselheiro, deixando de ser o detentor absoluto de todo o saber, o controlador e o classificador, para ser o analista das dificuldades dos seus alunos, o observador dos seus progressos, o criador de situações que promovam uma comunicação autêntica. Para o professor nem sempre é fácil assumir este novo papel quando algumas das suas práticas estão de tal forma enraizadas que não consegue fugir a certos modos de trabalhar que já se tornaram verdadeiros hábitos. Por outro lado, para os alunos mais passivos também será necessário ganhar uma nova postura, pois eles passam a ter um papel preponderante em todo o processo. São agora o comunicador ativo, o responsável pela própria aprendizagem, aquele que partilha informações e aprendizagens.

Já não podemos ser meros executores do currículo, temos que empenhar-nos em decidir como aplicá-lo e gerir essa aplicação de acordo com a realidade que temos à nossa frente, mesmo que isso nos suscite dúvidas e dificuldades, como acontece muitas vezes.

É neste conceito de ensino-aprendizagem que reside a nossa prática. Tentamos ser um professor que cria as condições para que se dê a aprendizagem dos alunos que se movem com à-vontade, porque acreditamos que é na articulação entre os princípios gerais do ensino/aprendizagem e os princípios específicos inerentes à situação concreta do ensino e da aprendizagem, tendo em conta a estrutura do sujeito e da tarefa e, conseqüentemente, o tipo de aprendizagem a desenvolver e as estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação mais adequadas, que reside a arte de ensinar (Tavares & Alarcão, 1990).

2. Preparação científica e pedagógico-didática

2.1. Importância dos documentos que regem o ensino em Portugal

Para além da preparação científica na sua área, que qualquer professor recebe ao tirar uma licenciatura, é com a parte prática dos estágios e mestrados que se incrementa aquilo que um professor necessita de saber para levar avante a sua prática que, por outro lado, também tem de estar assente nos documentos que teorizam o ensino-aprendizagem de um país.

Por isso, no caso dos professores portugueses como nós, são importantes leituras de base que regem o ensino-aprendizagem em Portugal, que se encontram interligadas e que darão fundamento ao nosso trabalho. São elas a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os Programas de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico e para o Secundário e as Metas de Aprendizagem.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), tal como já referimos anteriormente, é um dos documentos de relevo no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, que influencia outros documentos relacionados com o ensino das línguas estrangeiras no nosso país, e será por ele que começaremos esta nossa apreciação e reflexão.

Com processo iniciado em 1991 e publicado em 2001, Ano Europeu das Línguas, pelo Conselho da Europa, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, o QECR constitui, junto com o Portfólio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa.

Ao fornecer a base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o QECR reforça a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional das línguas vivas. A apresentação de critérios objetivos, na descrição da proficiência, facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia.

É um documento que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais e outros, na Europa.

Descreve exaustivamente aquilo que os estudantes de uma língua têm que aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR vai, pois, marcar, de uma forma muito positiva, todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e vai influenciar, a nível nacional, outros documentos como o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), publicado pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do Currículo Nacional, divididas entre competências de característica geral, que correspondem a um perfil de saída do ensino básico, e em competências específicas de cada disciplina.

O currículo é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e orientações para a prática, sendo inconcebível pensar numa escola sem o seu currículo, pois este é um processo de ensino-aprendizagem que é feito a partir de princípios gerais, norteadores de uma ação.

Na dimensão educacional, a ideia de currículo “admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo de construção e mudança” (Roldão, 1999, p.43). Esta multiplicidade pode refletir as seguintes perspetivas: i) currículo como fenómeno educativo enquadrado nas suas condicionantes sociais; ii) currículo como experiências de aprendizagem vividas na escola; iii) currículo como programa de estudos de determinado curso ou formação.

O CNEB refere que, devido à existência de um público mais vasto e heterogéneo nas escolas portuguesas, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória (agora ainda mais com o aumento da mesma até ao 12ºano, acrescentamos nós), e à crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário, torna-se necessário perspetivar a aprendizagem de uma língua estrangeira como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, nos termos em que aparece formulada no QECR, referindo que:

designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou

justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto reportório disponível. (CNEB, 2001, p. 39)

O desenvolvimento da competência atrás mencionada requer que se faça gestão articulada dos programas das várias línguas. Neste documento, é igualmente referida a importância que se deve dar à abordagem de temas transversais às várias disciplinas, o que, na nossa opinião, normalmente desperta o interesse dos alunos e realça a interdisciplinaridade que nos parece importante numa escola, para o enriquecimento de todos os elementos da comunidade escolar, embora, presentemente, com a existência dos mega-agrupamentos, seja mais difícil, para os professores, levar a cabo essa interdisciplinaridade, visto que se perde muito tempo na estrada, entre as escolas, e é necessário incrementar a interdisciplinaridade em mais do que uma escola.

No QEQR, a distinção feita entre “multilinguismo” e “plurilinguismo” é muito clara. O primeiro é entendido como o conhecimento que um indivíduo tem de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa determinada sociedade. Pode ser alcançado numa escola com a oferta diversificada de várias línguas dada aos alunos ou pela diminuição da posição dominante do inglês na comunicação internacional. O “plurilinguismo” é algo mais do que isso, ultrapassa essa perspetiva multilingue, é a construção de uma competência comunicativa para a qual contribui todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem.

Há que realçar a modificação que se deu na finalidade do estudo das línguas, com este ponto de vista: já não se trata de atingir um nível de “mestria” em uma, duas ou mais línguas, tendo como modelo final o “falante nativo ideal”, mas de implementar o desenvolvimento de um reportório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica que a oferta de línguas nas escolas deva ser diversificada e que os estudantes possam ter a oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue, o que, neste momento, infelizmente, se encontra em perigo nas nossas escolas pois, devido à crise que assola o país, e à economia que se pretende fazer no ensino com o despedimento de professores, deixa-se de abrir turmas para espanhol, alemão ou outras línguas, centrando-se apenas no inglês, que muitas pessoas parecem julgar ser a única língua estrangeira que merece ser aprendida, ou eventualmente no francês, em que há professores em risco de ficar com horário zero.

A aprendizagem de uma língua passa a ser vista como tarefa de uma vida, tornando-se, por isso, fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. A língua, por outro lado, nunca deve ser dissociada da cultura do povo que a fala e daí a referência, ainda no mesmo documento – o QECR – ao multiculturalismo e ao pluriculturalismo, que são os conceitos anteriores utilizados no domínio da cultura.

As línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais estanques, mas, pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas vão relacionar-se e interagir. Quanto mais línguas conhecermos, mais fácil se tornará aprender outras. O conceito de competência comunicativa está por trás do conceito de plurilinguismo. De acordo com este documento, a competência comunicativa abrange três vertentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. E é com base nisso que, segundo o CNEB (2001), tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estrategicamente e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação.

No caso do espanhol, que é habitualmente a segunda ou terceira língua estrangeira estudada nas nossas escolas, é necessário adotar estratégias específicas, tendo em conta o nível etário dos alunos e a sua experiência anterior, com a(s) outra(s) língua(s) aprendida(s). De facto, os alunos já tiveram oportunidade de desenvolver capacidades que favorecem a aprendizagem desta nova língua. O desenvolvimento da competência de comunicação beneficiará da analogia e contraste com a língua materna e a língua(s) estrangeira(s) já conhecida(s), embora, na nossa opinião, também possa, por vezes, ser prejudicada se a experiência com a aprendizagem das outras línguas não tiver sido a melhor.

Segundo o QECR, e com o qual estamos de acordo, será muito importante responder ao interesse que os estudantes revelem sobre a atualidade, possibilitando-lhes o contato com documentos que proporcionem interações significativas ou com as realidades do país cuja língua se encontram a estudar, na aula, ou numa viagem de estudo, quando possível, e levar em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos,

volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator.

No CNEB, “competência” é usada no sentido de conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que pode ser entendido como “saber em ação”. O documento apresenta como competências de comunicação: compreender (ouvir, ver e ler), interagir (ouvir/falar e ler/escrever) e produzir (falar/produzir e escrever/produzir).

No que respeita à avaliação, segundo o QEQR (2001), existem três conceitos considerados fundamentais em qualquer discussão sobre avaliação: validade, fiabilidade e exequibilidade. Ainda segundo o mesmo documento, existe a avaliação do desempenho (em que se pede ao aluno que produza uma amostra de discurso oral ou escrito num teste direto) e a avaliação de conhecimentos (em que o aluno deve responder a perguntas de modo a provar o nível do seu conhecimento e domínio da língua). E depois seguem-se, no documento, os vários tipos de avaliação: contínua/pontual; formativa/sumativa; direta/indireta; do desempenho; do conhecimento; subjetiva/objetiva; impressionista/por juízos de valor; heteroavaliação/autoavaliação.

As Metas de Aprendizagem, mais tarde elaboradas, a 14 de dezembro de 2010, vão apresentar os desempenhos esperados no percurso do 3º ciclo de escolaridade, no contexto curricular de Língua Estrangeira II. Foram feitas com base nos programas de inglês, espanhol, francês e alemão, no CNEB e no QEQR.

São apresentadas seis metas de aprendizagem, correspondentes a seis domínios que remetem para as competências (Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Interação Oral, Interação Escrita, Produção Oral e Produção Escrita). Estas metas surgem relacionadas com os níveis de desempenho protagonizados no QEQR (do A1.2 ao A2.1) e com os três anos de escolaridade do 3º Ciclo do Básico.

Este projeto intitulado “Metas de Aprendizagem” fez parte da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, levada a cabo pelo Ministério da Educação, em Dezembro de 2009. Pretendeu-se, com ela, identificar as competências e desempenhos esperados dos alunos, tendo esperança que evidenciassem a concretização das aprendizagens. Estas metas são expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno, integram e mobilizam os conteúdos nas suas diferentes dimensões e são estabelecidas para o final de cada ciclo.

Com a publicação do Despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro, que pôs fim ao uso das Competências Essenciais, assumidas a partir do ano letivo 2001/2002, são agora as Metas Curriculares que, junto com os atuais programas, constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino. Nelas se clarifica o que nos programas se deve escolher como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos. Com o despacho nº15971/2012, de 14 de dezembro, é definido o calendário de implementação das Metas Curriculares que continuam em construção, mas ainda não foram publicadas as que se aplicam à língua estrangeira II.

Para programar os seus processos de ensino-aprendizagem, cada professor deve escolher os objetivos, conteúdos e orientações metodológicas propostas pelos programas para fazê-lo. Deve definir as situações de aprendizagem a proporcionar aos seus alunos nos diferentes momentos do seu percurso escolar (período/ano/ciclo), de acordo com os conteúdos programáticos. Esta programação deve estar relacionada com o Projeto Curricular da Escola. Depois, serão feitas as planificações para as sequências e unidades didáticas que devem integrar-se no Projeto Curricular de Turma.

Os programas são anteriores às Competências Essenciais, mas devem ser considerados a par delas como documentos de referência para o desenvolvimento curricular. Nos programas de Espanhol Língua Estrangeira, assentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Decreto-lei nº286/89, é dito que se procura promover a educação nas suas três dimensões essenciais, ou seja, no desenvolvimento de aptidões, na aquisição de conhecimentos e na apropriação de atitudes e valores. É também referido, no Programa de Espanhol para o Secundário (Cursos Científico-Humanísticos, ou seja, de prosseguimento de estudos) que subjaz a estes programas um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do “eu” e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade. Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos, mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, isto é, o modo de interpretar a realidade.

Aqui também se refere, tal como no QEQR, e embora os programas sejam anteriores à publicação do mesmo, mas feitos já à luz do que foi sendo discutido desde 1991 para a sua elaboração, que o objetivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa. O paradigma metodológico defendido é o

comunicativo já que é privilegiado um crescimento holístico do indivíduo em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro competência que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem.

À semelhança do que sucede com os outros documentos, a aprendizagem da língua estrangeira é incentivada a ser feita para a ação, considerando o aprendente como um ator social no qual se deve concentrar todo o trabalho didático.

É importante não só o que se aprende, mas também o como se aprende. É preciso propiciar atividades de comunicação real e o professor deve criar as condições adequadas a uma boa aprendizagem.

No 3º ciclo, o Programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre a prática pedagógica, apresentando as suas finalidades, objetivos gerais e conteúdos, sem esquecer as capacidades, atitudes e valores de modo a que, tudo junto, assegure um desenvolvimento integral do aluno. Têm que ser tidos em conta os domínios da compreensão oral e escrita, da expressão oral e escrita, da reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e dos aspetos socioculturais.

É natural que, no 3º ciclo, se dê mais relevo às atitudes e valores do que no secundário, devido à idade dos alunos, embora se comece a notar que muitos chegam ao secundário cada vez mais jovens e imaturos. Isso, junto com o aumento da escolaridade obrigatória, talvez faça com que os professores comecem a ter que dar mais peso às atitudes e valores dos alunos no secundário.

Na nossa opinião, um dos aspetos interessantes que refere o Programa Curricular de Espanhol de 3º ciclo é a existência do “Nível Umbral” que indica que o nível padrão não é necessariamente o mesmo para todos os alunos e que caberá ao professor, de acordo com as propostas do programa e tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adotar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. Isto demonstra a necessidade de se utilizar metodologias ativas centradas no aluno que deverá ser o construtor da sua própria aprendizagem, tal como também aparece preconizado no QEQR. Para tal, o professor deve deixar claro aos alunos quais os objetivos a atingir, os métodos e as estratégias adotadas para que eles

possam conquistar autonomia na aprendizagem da língua e que lhes permita, mais tarde, aprender a aprender. Deve igualmente, na nossa opinião, e à semelhança do que já se vai fazendo nas escolas, pô-los ao corrente dos critérios de avaliação que irão ser utilizados.

O desenvolvimento da competência comunicativa consegue-se pondo todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita. O documento diz que, no momento de fazer as suas planificações e sequenciar os conteúdos, o professor deve estar consciente da relação que existe entre todos os domínios, assim como a existente entre os vários tipos de conteúdos. Deve ser dado um papel central à avaliação formativa.

Segundo o Programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico, a comunicação deve ser a nossa grande meta, os nossos alunos devem ser levados a comunicar na língua estrangeira que lhes damos a conhecer e, para isso, devem ser-lhes proporcionadas atividades de comunicação real.

A nível dos programas para o ensino secundário (Cursos Científico-Humanísticos, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais), continua a dar-se relevo ao conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação e assinala-se, para cada ano, a correspondência com os níveis definidos pelo Conselho da Europa no QEQR. Continua a ver-se o aprendente como um ator social que cumpre uma tarefa em determinadas circunstâncias e contextos, o que leva a que seja importante os alunos realizarem tarefas na aula como as que se praticam na vida quotidiana.

Os domínios da compreensão e expressão oral e escrita, da abordagem sociocultural e do desenvolvimento da autonomia continuam a ser extremamente importantes e preconiza-se uma metodologia de trabalho por tarefas e projetos.

Quanto aos programas de cursos de educação e formação e de cursos profissionais, são estruturados por módulos e cada um deles é composto por: Apresentação; Competências visadas; Objetivos de aprendizagem e Conteúdos. Há também quatro competências a desenvolver: linguística; pragmática; sociolinguística e estratégica. É um processo com outra dinâmica em que nós, professores, não sentimos a necessidade de preparar, em simultâneo, o aluno, enquanto comunicador, numa língua para a vida e para um futuro universitário e/ou para um exame em língua espanhola. No caso dos cursos profissionais, onde geralmente encontramos alunos voltados mais para a vida pragmática do que para a intelectual, o objetivo é que trabalhem a sua competência comunicativa, mas sem as condicionantes dos cursos de prosseguimento de estudos. De

igual modo, a divisão por módulos é uma maneira de estes estudantes poderem desfrutar de um ensino mais simples, prático e flexível que, às vezes, também, se levado ao extremo, poderá ser demasiado facilitador.

Em todos os programas, outra das linhas orientadoras, em consonância com os documentos citados anteriormente e com a metodologia que se concebe atualmente, é a que centra o trabalho didático no aluno. Aspeto igualmente muito importante é o tipo de avaliação a escolher em que se defende que o que mais favorece o processo de aprendizagem é o formativo e contínuo porque é aquele que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível superá-las. É apontada como avaliação formativa a autoavaliação e a coavaliação (ou capacidade de avaliar os próprios progressos), porque potenciam o desempenho das estratégias de aprender a aprender, se centram nos processos e acreditam na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem.

É esta também uma das linhas de força do QEER. Infelizmente, parece-nos que este é um dos aspetos em que nós, professores, deparamos com mais dificuldades e continuamos mais focados na avaliação dos resultados do que na do processo, ainda que com alguns avanços como o de apostar, cada vez mais, numa avaliação contínua em que se valoriza a avaliação diagnóstica, formativa, a auto e heteroavaliação, dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos, fazer uma avaliação sumativa, mas menos pontual.

Todos estes documentos que regulam o ensino em Portugal estão assentes na LBSE, que é onde se encontra especificada toda a organização do sistema educativo português e os seus princípios. Esta lei nº 46/86, de 14 de outubro, foi objeto de duas alterações posteriores, uma com a lei nº 115/97, de 19 de setembro, e outra com a lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

É fundamental referir que os documentos analisados trouxeram, sem dúvida, uma perspetiva muito diferente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no nosso país. É, em grande parte, devido a eles que temos vindo a perspetivar esta realidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de uma forma, na nossa opinião, mais real e correta.

3. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

3.1. Conhecimento dos alunos e do meio escolar

Este ano letivo de 2011/2012 trabalhámos na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão, com uma turma de 10º ano e outra de 11º ano de espanhol de iniciação, do curso de Línguas e Humanidades, e duas turmas de 11º ano de cursos profissionais, uma de iniciação da língua espanhola e outra de continuação.

A Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes caracteriza-se como uma escola com uma identidade forte, que conquistou o seu espaço a nível local e regional, em que a qualidade do ensino e das aprendizagens que promove, uma cultura de exigência, responsabilidade e participação, são apostas fundamentais que ombreiam com o desenvolvimento de um ideário humanista que valoriza a liberdade, a autonomia, a solidariedade, o respeito pela diferença e as preocupações ecológicas e ambientais (Projeto Educativo de Escola, 2011/2012).

No ano letivo de 1964/1965, a Secção de Portimão da Escola Industrial e Comercial de Silves iniciava as suas atividades com duas turmas do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, uma do 1º ano e outra do 2º ano, num total de 75 alunos.

O crescimento da Secção de Portimão da Escola Industrial e Comercial de Silves foi rápido: no ano seguinte, o número de alunos quase duplicou, atingindo os 149 e, no ano letivo de 1966/67, o número de alunos matriculados na escola já era de 243. Era a prova de que o Ensino Técnico correspondia aos interesses e necessidades da população portimonense.

Com o Decreto-lei nº 48107, de 28/12/1968, foi criada a Escola Industrial e Comercial de Portimão, marco importante na sua autonomização em relação à escola mãe e, desde então, a escola assumiu um papel de referência no ensino vocacionado para a formação técnica e profissional da população do concelho de Portimão e dos concelhos limítrofes.

Ainda antes de 25 de Abril de 1974, a diretora da Escola Industrial e Comercial de Portimão tinha proposto às instâncias superiores que o estabelecimento de ensino recebesse a designação de Manuel Teixeira Gomes, ilustre portimonense, como patrono; proposta recusada, por motivos políticos. A insistência neste pedido, após o 25 de abril,

viria a ser contemplada pelo Decreto-lei nº 417/76, de 27 de maio, que conferiu à escola a designação de Escola Técnica Manuel Teixeira Gomes. Uma designação de curta duração, já que a supressão de distinção entre Ensino Técnico e Liceal, estabelecida na lei três anos depois, acarretaria nova mudança de nome para aquele que ainda hoje utiliza – Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes.

Uma outra mudança fundamental na história da instituição teria a ver com as suas próprias instalações – depois de quase duas décadas situada em edifícios degradados e dispersa por anexos em locais diferentes da cidade, a construção de um edifício de raiz, no ano letivo de 1982/83, viria finalmente a proporcionar-lhe instalações condignas, no essencial, as mesmas em que hoje continua, proporcionando uma oferta educativa bastante variada com vários cursos profissionais e com todos os cursos científico-humanísticos, exceto o de Artes, que é oferecido por outra escola secundária da cidade, mas, em contrapartida, sendo a que oferece o curso de Línguas e Humanidades.

É uma escola onde é muito agradável trabalhar, com um grande e bonito espaço interior e exterior, embora a precisar de alguma intervenção em termos de obras. Há uma relação bastante próxima entre os alunos e os professores. Estes empenham-se, de um modo geral com afinco, no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados obtidos pelos seus alunos que, talvez por se aperceberem disso, correspondem, na sua maioria, com interesse e motivação.

Esta escola, junto com a Escola Secundária Poeta António Aleixo e a Escola Básica e Secundária da Bemposta, são as três secundárias que servem o concelho, embora sejam também procuradas por estudantes de alguns concelhos limítrofes. O concelho de Portimão fica situado no Barlavento Algarvio, no Sul de Portugal, abrangendo uma área de 181,6 Km², distribuído por três freguesias das quais duas, Alvor e Portimão, esta última onde se encontra a escola, apresentam uma estrutura marcadamente urbana e a terceira, a Mexilhoeira Grande, com uma estrutura mais rural.

Cada ano letivo é sempre um novo desafio, pois os alunos são diferentes e a dinâmica criada, por conseguinte, também. Logo nas primeiras reuniões, a opinião geral dos conselhos das turmas que nos foram atribuídas foi a de que se tratava de turmas com características gerais dentro do habitual para a escola e os anos, à exceção da turma N, do 10º ano, que os professores consideraram tratar-se de uma turma com comportamentos algo infantis, falta de hábitos de trabalho e de concentração e pouca motivação. Ficou assente, desde a primeira reunião intercalar, que era importante criar

regras que todos os professores fizessem cumprir no sentido de mudar o comportamento da turma.

Foi por isso que escolhemos esta turma para exemplificar o trabalho que nós habitualmente fazemos e aquele que aqui desempenhámos, em particular.

Tratava-se de uma turma constituída, no seu todo, por vinte e oito alunos, dezassete raparigas e onze rapazes e, no caso da disciplina de espanhol de iniciação, por dezoito alunos, dividida quase por igual entre alunos dos dois sexos, apresentando uma ligeira supremacia do sexo feminino, dez alunas, contra oito alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezoito anos, no início do ano letivo. Havia apenas dois alunos a repetir o ano.

Relativamente à nacionalidade, apesar de predominar, naturalmente, a portuguesa, havia vários alunos de outras nacionalidades bastante variadas, embora apenas um estivesse há pouco tempo em Portugal e não dominasse ainda bem a língua portuguesa. Assim, de acordo com os dados, havia treze alunos de nacionalidade portuguesa, um de nacionalidade ucraniana, um de nacionalidade irlandesa, um de nacionalidade brasileira, um russo e um francês, o que significava 28% da população representada.

De acordo com o Plano Curricular de Turma (PCT) da mesma, todos os alunos tinham espaço próprio, em casa, para estudar, mas um não o utilizava; quatro alunos não tinham livros que os ajudassem nas tarefas escolares e sete tinham mas não os usavam; dois alunos não tinham dicionários; havia dois alunos que não tinham ligação à internet, em casa. A maioria dos alunos vivia com os pais. Ainda segundo o PCT, a maior parte dos alunos pretendia seguir o ensino superior e contava com o apoio da família. Tratava-se, portanto, de uma turma que deveria apresentar uma maior motivação, interesse e atenção do que o fazia na realidade.

Durante este ano letivo, e como é normal que acontecesse já que estavam na mesma escola, estes alunos viviam quase todos no concelho de Portimão, havendo alguns de outros concelhos circundantes como é o caso de Lagoa - Ferragudo e Praia do Carvoeiro (dois alunos) ou de Monchique (dois alunos).

Decidimos escolher esta turma porque sentimos necessidade de lhe dar uma atenção diferente com a intenção de levá-la a uma maior motivação e interesse pelos estudos e por ter manifestado algumas dificuldades na expressão oral, em contexto de sala de aula, com uma grande diferença entre um grupo de alunos muito extrovertidos e outro que era exatamente o oposto.

3.2. Planificação das aulas

Tal como já tentámos deixar bem claro, o papel do professor, numa abordagem comunicativa, não pode ser um papel de simples transmissor de conhecimentos. Ensinar é proporcionar aos aprendentes as ferramentas de que necessitam para se tornarem autónomos e independentes, isto é, ensiná-los a saber-fazer, para além de também termos a nossa parte de responsabilidade na sua formação pessoal – o saber ser.

Partindo do currículo, devemos fazer a planificação que vai servir para levarmos a cabo estratégias e atividades de ensino-aprendizagem cujo processo devemos conduzir com vista a levar à aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes. Deve-se, ainda, proceder à avaliação, verificando se há correspondência entre os resultados esperados no currículo e os conseguidos na realidade. Esta parte do processo é muito importante pois deve caber a nós, professores atuais, fazer aplicar o currículo através do que é proposto no programa sem esquecer a realidade presente, realizando os ajustes necessários para fazer face aos problemas de insucesso com que nos deparamos pois, como refere Roldão (1999), “o desfasamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado resulta justamente do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos” (p.27).

Para que tal prática obtenha sucesso, é importante que seja devidamente planificada, tal com já referimos. E isto com a elaboração de uma planificação anual, normalmente da responsabilidade do grupo disciplinar, assim como de uma por unidades e respetivas aulas, que compete ao docente. Tal planificação é muito importante para a preparação das aulas e deve ser feita com base no programa da disciplina, visto que este é a concretização do Currículo Nacional, não esquecendo as competências que se espera que o aluno adquira e/ou desenvolva, vendo quais os pré-requisitos que os alunos devem possuir. A aprendizagem deve ser apresentada de forma sequencial para que os alunos sintam que estão a progredir. É preciso pensar nas atividades a criar, nos materiais a utilizar e no tempo a dedicar a cada tarefa. Devemos planificar as aulas com conhecimento dos alunos a quem se dirigem e incluindo os quatro “skills”, de forma a serem motivantes e contribuir para o sucesso do ensino-aprendizagem, no entanto, nunca esquecendo que, no momento da sua aplicação, podemos ter que fazer alguma alteração que se sinta necessária devido a algo que surja

em plena aula. A planificação é sempre uma base de trabalho o mais adequada possível à população a que vai ser aplicada, mas que deve ser sempre passível de ser alterada para uma adequação ao momento da sua execução, se isso for necessário e/ou útil.

Motivar os alunos do 10º N era algo que pretendíamos vivamente conseguir, depois da reunião que tínhamos tido em que as informações iniciais sobre eles pareciam não ser muito animadoras. Achámos que talvez fosse um ponto a nosso favor o facto de o espanhol ser uma disciplina que eles iam iniciar. Dedicámos as primeiras aulas, enquanto nos apresentávamos todos, apresentávamos a disciplina, os objetivos a atingir e os conteúdos a trabalhar, dávamos a conhecer o modo como a avaliação seria feita e os critérios subjacentes à mesma (anexo XVIII – Critérios de Avaliação), a observar atentamente os alunos e elaborámos, inclusive, um pequeno inquérito para tentar conhecê-los o melhor possível (anexo I).

Depois das primeiras aulas, fizemos um teste diagnóstico de índole cultural sobre Espanha e os países de língua oficial espanhola para auscultar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre a cultura dos povos cuja língua se iam dedicar a estudar a partir daquele momento (anexo II). Aproveitámos, ainda, para acrescentar mais alguns dados aos conhecimentos demonstrados, aquando da correção do teste, apresentando um mapa de Espanha e da América Latina, bem como uma ficha sobre alguns falsos amigos e fichas sobre aspetos da cultura espanhola, o que continuámos a fazer ao longo do ano letivo (anexos III, IV, V e VI).

Optámos por, dentro do programa e do manual *ES-PA-ÑOL TRES PASOS*, da Porto Editora, dar maior ênfase aos temas que pudessem despertar mais a sua atenção, de acordo com a sua faixa etária e interesses, e procurar tarefas e exercícios diversificados que trabalhassem todas as competências dentro da competência comunicativa, variando os recursos para que se desse uma boa aquisição e aplicação de conhecimentos, não esquecendo a maneira de ser e o ritmo de cada aluno. Fizemos trabalhos de pares e de grupos, jogos como o bingo (anexos XIX e XX) e dramatizações para tentar que os alunos mais extrovertidos ajudassem os outros a colaborar nas aulas, usámos a imagem (postais, fotografias, mapas), o audiovisual (internet, documentários, filmes), o som (notícias, entrevistas, canções). Tudo com o propósito de motivá-los e com o fim de os envolver nas aulas e fazê-los tomar gosto pelo espanhol e pela cultura dos seus falantes.

Escolhemos como exemplo, já que seria impossível mostrar tudo o que foi planejado e levado à prática ao longo do ano letivo, o trabalho feito com base na unidade “¡Vaya trabajo!”, do manual, que nos serviu como pretexto para um trabalho de dramatização.

Como a planificação a longo prazo (anual) da escola (anexo XIV) era apenas uma programação do trabalho a efetuar, sentimos necessidade de ir fazendo constantemente planificações por unidade e, em seguida, por aula. Neste caso, criámos um plano de unidade para seis aulas - 24 de abril e 3,4,8,10 e 11 de maio (anexo XV), cabendo, posteriormente, a cada aula, o seu plano próprio (anexo XVI). Acreditamos que é relevante que as aprendizagens tenham interesse para os aprendentes e que sejam orientadas para a ação. Deve haver, na nossa opinião, um diálogo e troca de experiências entre o professor e os seus alunos e entre estes, assim como uma relação assente na abertura, no respeito e na confiança entre todos em que o professor deve ser um elemento motivador, um instrutor e guia. Deve haver um clima positivo e afetivo na escola entre o professor e os seus alunos, pois esta relação é fundamental para o sucesso de todo este processo em que temos que nos empenhar se pretendermos ser bons profissionais. Por vezes, isto pode levar a aulas menos silenciosas, mas são, com certeza mais motivadoras e produtivas.

3.3. Condução das aulas

Dentro das aulas, tentámos que a condução das mesmas também fosse feita no sentido de levar ao sucesso e, para isso, fomos sempre apresentando aos nossos alunos as unidades a tratar ao longo do ano letivo, dizendo-lhes em que é que consistiam as tarefas que tinham que desenvolver, relacionando o que iam aprender com conhecimentos anteriormente adquiridos, procurando levá-los a uma participação constante, orientá-los, mas de modo a que fossem caminhando, durante o trabalho, para uma maior responsabilidade e autonomia. Tentámos constantemente que os conhecimentos adquiridos fossem aplicados a novas situações e que houvesse uma auto e heteroavaliação, bem como uma avaliação ao próprio trabalho do professor.

No que respeita à unidade que escolhemos como exemplo do trabalho feito para inserir neste relatório, na primeira aula, com a duração de noventa minutos, no dia vinte e quatro de abril, depois dos cumprimentos iniciais, da conversa ocasional e do registo

do número da lição no quadro, os alunos foram informados de que teriam que se dividir em grupos de três e consultar, de novo, o curriculum vitae (CV) presente no manual, no final da unidade sobre o trabalho, que tinha vindo a ser estudada nas últimas aulas (anexo VII). Depois, foi-lhes pedido que criassem um CV para uma personagem, por eles inventada, que procurava um emprego e precisava dele para o entregar às entidades empregadoras.

Na segunda aula, de cento e trinta e cinco minutos, no dia três de maio, e após as saudações iniciais habituais e registo do número da lição, pedimos aos alunos que se sentassem de novo em grupo e informámo-los que, nesta aula, teriam que criar uma situação de entrevista de trabalho em que a pessoa para a qual tinham elaborado o CV, na aula anterior, ia ser entrevistada. Alertámo-los para o facto de um deles ter que vir a encarnar essa personagem e os outros os entrevistadores, ou uma outra situação por eles criada em que os três alunos de cada grupo teriam que interagir, criando uma pequena dramatização. Para seguir o trabalho por eles desempenhado, utilizámos a Grelha de Observação da Expressão Escrita (anexo VII) e a Grelha de Registo do Comportamento (anexo XI)

No dia quatro de maio, na terceira aula, de noventa minutos, informámos os alunos que tinham que começar a ensaiar a dramatização da entrevista de trabalho que haviam criado na aula anterior. Voltámos a dizer-lhes que os três elementos de cada grupo teriam todos que interagir. Recomendámos-lhes que se levantassem e se espalhassem pela sala enquanto circulávamos pela mesma para os ir apoiando na atividade. Continuámos a utilizar as duas grelhas anteriormente referidas para registo das observações feitas durante a tarefa desempenhada pelos alunos. No final da aula, foi escolhida a ordem de apresentação dos trabalhos, por sorteio, para começarem a ser apresentados na aula seguinte.

Nas duas aulas que se seguiram (oito e dez de maio, de noventa e cento e trinta e cinco minutos, respetivamente), os seis grupos de alunos procederam, depois de preparada a sala, à apresentação das suas dramatizações que foram fotografadas e filmadas para posterior visualização e discussão sobre o trabalho, no final da apresentação e antes da auto e heteroavaliação. A professor foi preenchendo, em simultâneo, a grelha relativa à Avaliação da Expressão Oral (anexo XXIV)

Na última aula (de noventa minutos), os alunos começaram por preencher uma ficha de autoavaliação sobre o trabalho (anexo XII) e foi, seguidamente, projetada a

ficha de Avaliação da Expressão Oral, em branco, já que a ficha igual, preenchida pela professora durante a apresentação dos trabalhos, se encontrava à parte. A ficha foi sendo preenchida pela auto e heteroavaliação que foi sendo feita pelos alunos e, no fim, foi comparada com a nossa. Esta comparação mostrou que a avaliação feita pela professora e a que foi feita pelos alunos praticamente coincidia. Os alunos foram, então, solicitados a escreverem a sua opinião sobre este tipo de trabalho, de forma anónima, numa folha que foi distribuída pela sala que veio confirmar, mais tarde, aquilo que já tinha sido mais que evidente durante o processo, ou seja, que os alunos gostam deste tipo de atividade que consideram mais interessante e motivadora e com a qual aprendem melhor do que com a aula centrada no professor, porque aprendem por si mesmos, sendo os construtores da sua própria aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, quer através da observação e correção da expressão oral, quer da escrita, fomos notando sempre erros, que muitas vezes advêm das semelhanças entre as duas línguas, como “*populación*” em vez de “*población*” ou “*los* *costumbres*” em vez de “*las* *costumbres*” e, com este trabalho, não foi exceção. Também aqui, a nossa reação foi a que sempre seguimos e que é a de que esses erros fossem servindo como pretexto para melhorar a aprendizagem, aproveitando para explicar algo mais ou mesmo como motivo para introduzir um novo dado, e nunca como objeto de uma chamada de atenção com carácter punitivo que iniba o aluno de se expressar na língua estrangeira (LE).

No QEQR (2001), é referido que o “erro” se deve à presença de “uma interlíngua, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (p. 214). Para nós, o “erro” deve ser visto como um desempenho que está de acordo com a competência do aprendente que, durante o processo de ensino-aprendizagem, foi desenvolvendo algumas características diferentes das normas da LE. Acontece frequentemente com os falantes não nativos de uma língua. Como refere Baralo Ottonello (2004), “el conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno” (p. 369).

A presença de erros sistemáticos nos falantes de uma língua estrangeira, alguns dos quais não pertencem nem à estrutura gramatical da L1 (língua materna) nem à da LE, leva a que alguns estudiosos da interlíngua acreditem que se trata de uma competência transitória que remete para as diferentes etapas por que vai passando o

aprendente de uma nova língua. A interlíngua será, portanto, segundo Baralo Ottonello (2004),

un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico. (p.373)

A interlíngua parece estar ligada ao plurilinguismo, na medida em que aquela se pode considerar fruto do conhecimento constituído pela língua materna e por outras línguas que tenham ido sendo adquiridas (transferência). Outra característica peculiar da interlíngua é a fossilização, o mecanismo pelo qual o aluno tem tendência, muitas vezes mesmo quando já possui um nível bastante aceitável de competência comunicativa da LE, para manter certas regras e estruturas da sua língua materna. Ainda de acordo com Baralo Ottonello (2004), a permeabilidade da interlíngua à L1 e à LE e a sua variabilidade, que se pode entender como o produto do uso diferenciado do conhecimento explícito e implícito que não é homogéneo, são outros dois aspetos da interlíngua.

Podemos, assim, facilmente concluir que o “erro” está ligado ao processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira que pode ser o produto da interlíngua criada pelo falante não nativo a determinada altura do processo. Este sistema da interlíngua “presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos”(Santos Gargallo, 2004, p.393).

É importante fazermos a distinção entre “erro” e “falha”, pois esta, que acontece no desempenho do aprendente, é o resultado de não pôr em prática corretamente as suas competências e pode passar-se inclusive com um falante nativo. O “erro” pode ser o resultado de uma interferência da L1 ou de outras línguas que o aluno conhece, pode ocorrer devido à tradução de uma expressão idiomática ou muito própria da estrutura da língua estrangeira em aprendizagem ou por hipergeneralização ou aplicação incompleta das regras da língua em aprendizagem.

Da parte do professor, várias atitudes são possíveis perante a prática de um “erro” cometido pelos seus alunos, desde a mais negativa à mais positiva. Julgamos que a única aceitável por parte de um professor que tem uma prática de ensino ativa, voltada

para a aquisição de uma competência comunicativa numa aprendizagem para a vida, é usá-lo ao serviço da aprendizagem do aluno, mostrando-lhe que ele não deve ter medo de errar, pois, se o tiver e não praticar a língua por causa disso, não aprenderá, e com a prática há de superá-lo.

Concordamos completamente com Fernández López (2004) quando diz que o importante é não desanimar quando, depois de um primeiro momento, o aprendente tem a sensação de que faz mais erros e que não avança, pois esses erros ocorrem porque já não se imitam tanto os modelos e se está construindo a nova língua, é o momento de conhecer mais a cultura, as pessoas e comunicar mais. Os erros fazem parte de todo este processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira porque o aluno cria a sua interlíngua, ou seja, o sistema de língua que usa quando está presente numa interação comunicativa, e os erros são inevitáveis. Um bom professor não deve fazer os seus alunos sentirem-se culpados pelos erros que ocorram, mas fazê-los refletir sobre os mesmos, o sistema da língua e a sua correção, como parte do seu processo de aprendizagem.

Fernández López (2004) afirma que “está demostrado que los factores relacionados con la motivación son los que más inciden en el éxito del aprendizaje. Para conseguir esa motivación es clave la actitud del profesor y el ambiente que se cree en la clase” (p. 858). Logo, não será nunca com medo de se expressar na língua que está a aprender, porque não quer cometer erros para que o professor não lhe chame a atenção ou lhe baixe a nota, que um aluno se irá sentir motivado e que o professor poderá ter, na sua sala de aula, um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Este é um dos momentos em que a atitude do professor é fundamental.

Como acreditamos que a motivação está ligada à autoconfiança, que é extremamente importante para a vida pessoal e escolar, achamos muito importante que o professor trabalhe no sentido de aumentá-la nas suas turmas nunca esquecendo que, para que tal aconteça, é necessário pensar que, como referem Tavares e Alarcão (1990), “a aprendizagem é um fenómeno cumulativo, sequencial e hierárquico” (p. 125).

3.4. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Segundo Couvaneiro e Reis (2007) não devemos encarar o processo de avaliar apenas como um exercício de medição da aprendizagem, pois essa é uma visão redutora e atrofiante. Avaliar, mais do que um mero instrumento de medida, é um processo de aprendizagem. A avaliação deve assumir um papel essencialmente formativo, com o objetivo principal da melhoria contínua da escola enquanto instituição. Neste contexto, a autoavaliação é extremamente importante, visto que é um processo interno ao próprio sujeito.

A primeira utilização da expressão “avaliação formativa” é atribuída a Scriven, em 1967. Foi usada para designar um tipo de avaliação diferente da sumativa, quer nos objetivos que tenta atingir quer nos objetivos com que a informação por ela disponibilizada é usada. A avaliação formativa pretende melhorar a aprendizagem dos alunos e não quantificá-la.

De acordo com Lopes e Silva (2011), mais tarde, Benjamin Bloom, Hastings e Madaus defenderam a ideia, num manual que fizeram sobre avaliação sumativa e formativa, de que a avaliação não é exclusivamente para fins sumativos e mostraram que a avaliação formativa pode ser usada em diferentes áreas, inclusive no ensino.

A avaliação deve ser vista não com o objetivo máximo de classificar ou selecionar, mas como um processo para aprender e para ensinar melhor. A avaliação formativa é um processo contínuo com vários momentos importantes. Antes de começarmos o nosso processo de ensino-aprendizagem, ou antes de iniciarmos uma nova unidade, devemos proceder a uma avaliação diagnóstica que nos vai mostrar qual a situação em que se encontram os nossos alunos, isto é, que pré-requisitos possuem e, a partir daí, poderemos decidir qual a orientação que devemos dar ao processo. Durante esse processo, é importante manter uma interação contínua para observar os progressos dos alunos, através de grelhas de observação das aulas (anexos VII, VIII, IX, X e XI), que pode ser feita através da apresentação de trabalhos escritos ou orais, individuais, de pares ou de grupos, tentando sempre detetar como decorre o processo, o que é preciso alterar, repetir, reorientar. Depois de uma aprendizagem, a avaliação formativa vai permitir fazer um balanço da mesma e mudar o que seja necessário, consoante o que os alunos precisam, assim como a autoavaliação (anexo XIII).

As normas legais referentes à avaliação das aprendizagens no sistema de ensino português têm sofrido profundas alterações, sobretudo nos últimos trinta anos. De uma avaliação quase só associada à classificação e à certificação, passámos para uma avaliação mais virada para a melhoria e o desenvolvimento das aprendizagens e do ensino. Pelo menos desde a década de noventa do século passado que a legislação portuguesa define que a avaliação formativa, com as funções de melhorar a aprendizagem e o ensino, deve predominar nas salas de aula. A avaliação sumativa, que tem por fim classificar e certificar os alunos, só deve ocorrer para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e conseguem fazer (anexos XXI e XXII).

Sabemos, porém, por experiência própria que, para quem começou a ensinar há algum tempo atrás, conseguir passar de uma avaliação quase basicamente sumativa para uma que se pretende que seja essencialmente formativa não é fácil e, mesmo para muitos professores em início de carreira, parece sempre mais fácil uma avaliação do produto, como é a sumativa, do que do processo, que é o caso da formativa. Também para nós foi difícil adotar este novo sistema de avaliar, mas acreditamos que o facto de termos continuado a procurar formação e atualização, ao longo da carreira, ajudou bastante. Sabemos que não é fácil, mas acreditamos que, tal como referem Lopes e Silva (2010) “é fundamental que os professores aprendam com as suas intervenções, porque os professores que são aprendizes do seu próprio ensino são os mais influentes na melhoria do desempenho escolar dos alunos” (p. XVII).

A investigação tem mostrado que a utilização sistemática e regular da avaliação formativa leva a uma melhoria da aprendizagem. E isso o professor facilmente constata com um maior interesse e motivação dos alunos, uma maior participação, mais progresso. O número de notas negativas nas turmas diminui muitíssimo. Talvez seja por não haver uma prática efetiva da avaliação formativa nas salas de aula que o ensino em Portugal ainda revela um tão grande nível de insucesso.

E é para tentar evitar esse insucesso que nós usamos a avaliação diagnóstica, a auto e heteroavaliação, tentamos diversificar as estratégias e instrumentos de avaliação. É também por isso que usamos sempre de transparência em todos os procedimentos e momentos de avaliação, definimos os critérios relativos às competências a desenvolver e não deixamos de dar constantemente aos nossos alunos o “feedback” que achamos que necessitam.

A avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve dar-se para fazer os balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer até porque é preciso dar uma informação quantitativa no final de cada período e o pensamento corrente, sobretudo da parte dos encarregados de educação, é que a avaliação sumativa é extremamente importante para esse período avaliativo.

Na unidade atrás descrita, usámos grelhas de observação de aulas e de registo, feitas por nós, durante o trabalho de preparação da dramatização e uma grelha durante a apresentação da dramatização, com descritores de avaliação oral, da autoria do Departamento de Línguas da escola, que nos interessou, depois de a termos experimentado anteriormente, por nos dar um resultado muito exato da avaliação e ser fácil de ser usada em conjunto com os alunos. Os alunos fizeram ainda a autoavaliação do trabalho, por escrito.

4. Análise da prática de ensino

Na base de um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tem que estar o conhecimento científico e pedagógico-didático inerente à disciplina ministrada. Para isso, é, sem dúvida, necessária a preparação e organização das atividades letivas e tentar realizá-las de modo a surtirem os melhores resultados. Na nossa opinião, não vale a pena utilizarmos estratégias ou materiais espetaculares se não conseguirmos com eles atingirmos os objetivos que nos propomos, assim como também não será correto usarmos as mesmas estratégias/atividades para os mesmos conteúdos com todas as turmas, é necessário adaptarmos o nosso trabalho aos alunos que temos. Será, ainda, importante referir que temos que diversificar essas mesmas estratégias/atividades. Achamos que, umas vezes com melhores resultados, outras com piores, conseguimos fazê-lo.

Com todos os nossos alunos, fazemos sempre uma auto e heteroavaliação para cada atividade, período e ano e mantemos um processo de avaliação transparente em que eles dispõem do conhecimento de todos os itens em que são avaliados e dos critérios de avaliação utilizados para cada um, isto porque, tal como já referimos anteriormente, não só acreditamos no valor da auto e heteroavaliação como também na avaliação formativa e contínua.

Nas horas em que tivemos Atividades de Escola (A.E.), fizemos vários materiais que colocámos no dossiê que se encontra no Centro de Recursos para o efeito e ainda demos apoio, no terceiro período, voluntariamente, a um aluno que se encontrava com algumas dificuldades na aprendizagem da língua espanhola.

Há dias em que as nossas aulas correm bem, outros em que correm menos bem, às vezes estamos satisfeitos com a nossa prática, outras achamos que devíamos mudar certos aspetos. Julgamos que um professor atento e interessado em refletir sobre a sua prática, facilmente chega à conclusão que é necessário que vá sempre aprofundando e atualizando os seus conhecimentos, quer científicos quer pedagógico-didáticos, que faça materiais didáticos adequados, que domine as novas tecnologias, mas sobretudo que pense na relação ser-conhecer-estar com os outros e que lhe dê valor, com a consciência de que não são só os aspetos científico e profissional que têm peso em todo este processo de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, o aspeto pessoal. A competência

profissional do professor não inclui apenas os seus conhecimentos, mas muito do conhecimento na ação, a sua intuição e capacidade de relação com os aprendentes, o seu interesse em ajudar, tendo consciência de que a escola dos nossos dias é um reflexo, a uma menor escala, do que se passa na sociedade, com todos os problemas éticos e sociais que nela existem. O fator humano, a relação que conseguimos manter com os nossos alunos, parece-nos fundamental para o sucesso de todo este processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve estar em constante reflexão sobre o que o rodeia, tentando ultrapassar as dificuldades que vão surgindo e realizar algo de positivo no meio de um mundo de contrariedades e de burocracia. E esse trabalho é praticamente sempre reconhecido pelos alunos que percebem quando o professor, mais do que um simples transmissor de conhecimentos, é alguém que está ali para os ajudar numa caminhada para a vida.

5. Participação na escola

Dar o nosso melhor é o que tentamos sempre fazer todos os anos letivos e, para isso, fazemos os possíveis para sermos bons profissionais, não faltando às aulas, às reuniões nem a nenhuma outra obrigação que a profissão exija. Fizemos tudo o que estava ao nosso alcance para nunca deixar os nossos alunos sem aulas, mesmo quando tivemos que nos deslocar à Universidade de Évora. Deste modo, durante todo o ano escolar, faltámos apenas numa terça-feira à tarde, a uma aula do 11º ano L/M, por ter sido impossível trocar com algum colega ou mudar para outro dia, devido ao facto de ser uma junção de duas turmas e uma aula de cento e trinta e cinco minutos, o que praticamente inviabiliza a troca, a uma aula numa quarta-feira, por ser novamente a mesma junção, e a duas reuniões de grupo que também ocorreram em dias em que tivemos de ir à universidade, a Évora.

De igual modo, disponibilizámo-nos para trocar de dias algumas aulas com os alunos para que estes não ficassem sem elas, visto que o consideramos importante para a promoção da sua aprendizagem. Por isso, e por considerar fundamental o seu desenvolvimento pessoal e cívico, tivemos também sempre em consideração o facto de eles cumprirem ou não as datas e os prazos estipulados para todos os trabalhos, sabendo eles que isso era um fator importante no processo e um elemento de avaliação.

Para além disso, aceitámos sempre de bom grado tudo o que nos foi pedido fora do nosso horário e sem os prazos necessários, como a correção de um trabalho para o Centro de Novas Oportunidades (CNO) da escola, ou a vigilância de um teste intermédio a que um colega teve que faltar.

Programámos uma visita de estudo a Barcelona que se realizou no final do segundo período, com grande êxito (anexo XXV), e para a qual foi necessário executar atividades fora da sala de aula com o fim de angariar fundos, como feiras no dia dos namorados, do pai e da mãe, venda de bolos feitos pelas alunas, encarregadas de educação e professoras envolvidas no projeto e até fora da escola, com a ida à feira das velharias de Portimão, para vender artigos usados que todos trouxeram de casa, e com a criação de um espetáculo no Auditório de Portimão, envolvendo os alunos e professoras ligados ao projeto, bem como outros alunos da escola que quiseram colaborar ou foram

convidados e com a ajuda de um colega que se dedica à música nos seus tempos livres e que está habituado a organizar espetáculos.

Apesar de todo o interesse e participação, por parte dos alunos, em todas as atividades atrás mencionadas e daquilo que pudemos constatar que tinham aprendido e que os tinha marcado, da língua e sobretudo da cultura, concluímos que há aspetos que podem e devem ser melhorados numa próxima visita com um maior envolvimento dos alunos na parte da preparação do roteiro da visita e algumas atividades resultantes da mesma como, por exemplo, uma exposição de fotografias da visita na escola, já que só o fizemos na revista da mesma, ou mesmo uma aula aberta, dada pelos alunos, sobre os conhecimentos obtidos ou algumas curiosidades a relatar aos outros colegas da escola.

O Projeto Curricular de Escola preconiza a divulgação da oferta curricular por uns dias aos alunos do concelho que terminam o nono ano, para os ajudar nas suas escolhas para o ano seguinte, em que mudam de escola e de ciclo. Nessa oferta, participámos na preparação da nossa sala de espanhol, na apresentação da nossa disciplina durante os dias em que isso foi feito e na arrumação dos materiais no final, sempre mostrando a nossa disponibilidade e boa disposição.

Reunimos, sempre que tal se mostrou necessário, com as nossas colegas de grupo, para decidirmos sobre como apresentar as atividades que nos propomos fazer na escola ou para discutirmos sobre alguma questão profissional, existindo sempre um grande clima de companheirismo, interajuda e vontade de participar, que nos fez ficar conhecido como o grupo que estava sempre presente em todas os eventos que a escola apresentava.

Um dos objetivos desta escola é o da melhoria significativa do sucesso, sendo um dos aspetos apontados para melhorar os resultados das disciplinas sujeitas a exame nacional, o que nos levou a, para além de ter sempre como objetivo, ao longo do ano, uma boa preparação dos nossos alunos, prontificarmo-nos a dar-lhes aulas de preparação para o exame depois do término das aulas, com quatro sessões de 90 minutos cada.

Tentámos sempre participar na escola e manter uma boa relação com a comunidade educativa, dando cumprimento aos objetivos constantes no Projeto Educativo, no Plano Anual de Atividades e no Projeto Curricular de Escola. Consequentemente, colaborámos em tudo o que nos foi solicitado pela escola e fizemos tudo o que esteve ao nosso alcance para, junto com os diretores de turma das turmas a

que pertenciam os nossos alunos, tentar evitar o abandono escolar e facilitar a integração dos alunos na escola e na sociedade.

Tudo isto fez com que os alunos se mostrassem muito motivados, mantendo um alto nível de colaboração em todas as tarefas, com uma ótima assiduidade (embora dois tivessem um problema com a pontualidade na aula das 8:30 da manhã) e um grande interesse não só pela língua, mas também pela cultura espanhola.

6. Desenvolvimento profissional

Possuir um bom conhecimento profissional com leituras feitas, tentar manter-se a par de tudo o que se passa e daquilo que se vai alterando, parece-nos fundamental para um bom professor e isso foi o que sempre fizemos, tentando manter-nos informados sobre aquilo que diz respeito à profissão, ainda mais agora em que nos vimos com necessidade de ler e reler todos os documentos estruturantes da nossa carreira e os que regem a nossa escola.

Aproveitámos, ao longo dos anos, todas as oportunidades que foram surgindo para aperfeiçoarmos a nossa formação e aumentarmos e aprofundarmos os nossos conhecimentos, assistindo a ações de formação, workshops, encontros, congressos, porque acreditamos que são momentos importantes para refletirmos sobre a carreira em geral ou sobre aspetos mais específicos da mesma quer de forma individual, quer coletiva.

Em junho de 2011, assistimos ao “IV Congreso sobre la Enseñanza del español en Portugal”, na Universidade de Évora, e participámos no workshop “A aprendizagem da língua na inclusão do imigrante: reflexão e partilha em torno de quadros teóricos e boas práticas”, no Hotel Faro, em Faro. Estivemos, ainda, presentes na apresentação de manuais por parte das editoras, em Portimão. Só não participámos em mais formações, porque pouco mais houve e o que houve foi a pagar, o que para nós era incomportável, no momento.

Conclusão

Neste relatório foi nossa intenção descrever o processo relativo à Prática de Ensino Supervisionada (PES), por nós efetuada, durante o mestrado realizado na Universidade de Évora.

Procurámos descrever esse processo, debruçando-nos sobretudo sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente o espanhol. Primeiro, através duma perspetiva teórica, falámos sobre as características desse processo de ensino-aprendizagem, que acreditamos deva ser feito centrado numa abordagem comunicativa e no aluno, e depois, numa perspetiva prática, mostrámos como desenvolvemos esse mesmo processo, com os nossos alunos, nas nossas práticas diárias.

Este trabalho permitiu-nos compreender mais do que nunca que a competência não é a aplicação de um saber, mas um saber ativo e que o mais importante não é a utilização de um método de ensino, mas de uma metodologia que abarque tudo o que servir de forma positiva a utilização do processo de ensino-aprendizagem com o maior sucesso possível. Vimos que os caminhos do conhecimento exigem uma posição de permanente pesquisa, flexibilidade mental e despertar de novos sentidos. O professor nunca deve assumir os seus saberes como certezas inquestionáveis, pois, embora seguro de si, deve manter sempre uma atitude de questionamento.

Através das leituras feitas para a elaboração deste trabalho e da reflexão que tivemos que levar a cabo sobre as mesmas e a sua aplicação à nossa prática, podemos afirmar que tudo nos trouxe um novo posicionamento perante o que fazemos ao concluirmos que só podemos evoluir se refletirmos sobre o que fazemos e nos atrevermos a experimentar várias estratégias/atividades para vermos se funcionam. Por outro lado, esta reflexão fez-nos descobrir que, por vezes, o que escolhemos pode não ser o indicado para atingirmos os objetivos propostos, mas não é por isso que devemos baixar os braços e não tentar de novo. Como afirmam Couvaneiro e Reis (2007):

O sistema escolar funciona, de forma mais tradicional ou inovadora, consoante se deixa cristalizar nos seus processos ou, ao contrário, é capaz de se ajustar aos desafios que se lhe colocam, mantendo a coerência e a necessária estruturação. É no paradoxo entre o já vivido, o que se repete ou inova, que surgem anúncios do futuro. É aqui que o acto educativo se projecta e antecipa, na sua missão de preparar amanhã, sempre em devir. (p.25)

Confirmámos, com este trabalho, que nós, professores/ formadores, podemos fazer alguma diferença quando para isso nos esforçamos no sentido de observar, rever constantemente e refletir sobre a nossa prática com o fim de melhorá-la para bem dos alunos, da sociedade e de nós mesmos, que podemos crescer profissionalmente. Será na nossa paixão pelo ensino (ou falta dela) que poderá radicar a diferença entre o sucesso e o desânimo. Também, como referem Couvaneiro e Reis (2007), é “preciso fazer da escola a vida e, da vida, a escola. Avaliar para clarificar e consolidar os percursos, favorecer as incursões dos novos rumos da educação do FUTURO. Diagnosticar, **reflectir, avaliar...melhorar**” (p.27).

Bibliografia

Documentos legais sobre o ensino em Portugal

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

Gabinete de Avaliação Educacional. *Lei de Bases do sistema Educativo (legislação)*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>.

Gabinete de Avaliação Educacional. *Metas Curriculares*. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Metas de Aprendizagem: ensino Básico – Espanhol LE II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Programa de língua estrangeira – Espanhol 3º Ciclo*. Lisboa: ministério da Educação.

Ministério da Educação (1999). *Programa de Língua Espanhola Nível Inicial (Gestão 4 horas e 3 horas)* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol Iniciação, 10º ano, Formação Específica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Programa de Espanhol para os Cursos Profissionais de Nível secundário – Componente de Formação Socio-Cultural*. Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo da Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes. Disponível em www.esmtg.pt/index.php?option=com_phocadownload8.

Bibliografia geral

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas – Madrid: 2004. Sociedad General Española de Librería, S.A.

Barata, J. O. (1979). *Didáctica do Teatro: Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.

Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas – Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino* (1ª ed.). Lisboa: Notícias Editorial.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, P. & Balça, A. (2012). O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51-57.

Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento* (2ª ed.). S. Paulo: Editora Perspectiva, S.A.

Couvaneiro, C.S. & Reis, M. A. (2007). *Avaliar, Reflectir, Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cunha, M. J. S. (2008). A Animação Educativa no Desenvolvimento Pessoal e Social de Futuros Formadores: uma abordagem centrada na prática teatral. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 163-182.

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes* (1ª ed.). Cascais-Portugal: Editora Pergaminho, Lda.

Fernandes, R. (2010). *Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral*. Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas – Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Fernández López, S. (2004). Los contenidos estratégicos. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas – Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Ferreira, M. (2011). *O papel das actividades e dos materiais na motivação dos alunos*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Gonçalves, I. (2010). *Pintar as palavras: A pintura como recurso didáctico na sala de aula de E/LE*. Relatório da PES, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2011) *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais* (1º ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*

Miguéns, M. I. (2007) *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação* (1ª ed.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua espanhola en Portugal. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 86-108.

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. Vol. 8* (Coleção Publicações Universidade de Évora). Évora: Publicações da Universidade de Évora.

Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Coleção Educação: Temas e Problemas*, 4, 295-307.

Ponte, J. P. (2002). A investigação sobre a prática como suporte do conhecimento e da *identidade profissional do professor* in Cabral, M. L. (Coord.). *A Universidade e a Formação de Professores*. Faro: Universidade do Algarve.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas – Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas – Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Carvalho, A. D. (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. 8. Coleção Educação. Porto: Porto Editora
Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (2ª ed.). Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.

Tavares, J. (2002). Como promover nos professores a auto-regulação da sua própria aprendizagem? (Breves notas) in Cabral, M. L. (Coord.). *A Universidade e a Formação de Professores*. Faro: Universidade do Algarve.

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

Veiga, C. (2001). *Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

ANEXOS

**Anexo I****ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES****INQUÉRITO**

Este é um inquérito anónimo que tem como objetivo conhecer melhor as tuas opiniões sobre a vida escolar. Responde, por favor, de forma honesta, às perguntas que te são feitas. Obrigada.

1. O que achas que seria interessante mudar no dia a dia da tua escola?

2. Quais são as tuas disciplinas preferidas? Porquê?

3. Qual é, na tua opinião, o papel principal do professor?

4. O que é que te agrada mais num professor? E menos?

5. Do que é que mais gostas nas tuas aulas de espanhol? E menos?

6. Que atividades gostarias de fazer nestas aulas?

Anexo II



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

ASIGNATURA DE ESPAÑOL

Prueba de diagnóstico de Español 10º año Iniciación

Nombre: Nº..... Clase:.....

Fecha:/...../.....

QUIZ

¿Qué sabes sobre España?



1. Los colores de la bandera española son...
 - a. amarillo y verde
 - b. rojo y blanco
 - c. negro y rojo


2. ¿Cuántas personas hablan español como primera lengua?
 - a. 11 millones
 - b. Menos de 100 millones
 - c. Cerca de 400 millones

3. El día de la Hispanidad es e
 - a. 10 de junio
 - b. 12 de octubre
 - c. 1 de noviembre

Relatório no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada

4. España es una...
- república
 - dictadura
 - monarquía parlamentaria



5. España está formada por _____ comunidades autónomas.
- 25
 - 17
 - 15
6. El castellano se habla como lengua oficial en _____ comunidades.
- todas las
 - casi todas las
 - pocas
7. El gallego, el catalán y el euskera son, respectivamente, lenguas oficiales de:
- Galicia, Extremadura, Andalucía
 - Aragón, Cataluña, Madrid
 - Galicia, Cataluña, País Vasco
8. El español es lengua oficial en _____ países.
- 
- A small globe showing the Americas, with North and South America highlighted in green and brown against the blue oceans.
- 17
 - 12
 - 21
9. Tres de esos países son:
- Venezuela, Francia, Cuba
 - Jamaica, Perú, Argentina
 - Chile, México, Ecuador

10. La Sagrada Familia está en...
 - a. Santiago de Compostela
 - b. Barcelona
 - c. Burgos

11. Antoni Gaudí fue...
 - a. un político español
 - b. un gran arquitecto español
 - c. un revolucionario mexicano

12. Guggenheim es el nombre de ...
 - a. una catedral
 - b. un museo
 - c. un estadio de fútbol



!Buen trabajo!

Ana Paula Goulart Borges



Anexo III

ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

FALSOS AMIGOS ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y LA LENGUA ESPAÑOLA

en português

en español

a. acordar	<input type="checkbox"/>	almohada
b. almofada	<input type="checkbox"/>	ancho, amplio
c. apenas	<input type="checkbox"/>	carrera
d. brincar	<input type="checkbox"/>	cubiertos
e. cadeira	<input type="checkbox"/>	despertar(se)
f. cola	<input type="checkbox"/>	desván
g. curso	<input type="checkbox"/>	ensalada
h. esquisito	<input type="checkbox"/>	jugar
i. largo	<input type="checkbox"/>	pegamento
j. oficina	<input type="checkbox"/>	pila
k. prenda	<input type="checkbox"/>	pelirrojo
l. rato	<input type="checkbox"/>	perejil
m. ruivo	<input type="checkbox"/>	sólo
n. \salada	<input type="checkbox"/>	raro
o. salsa	<input type="checkbox"/>	ratón
p. sótão	<input type="checkbox"/>	regalo
q. talheres	<input type="checkbox"/>	silla
r. pilha	<input type="checkbox"/>	taller

Anexo IV



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

PARA HABLAR

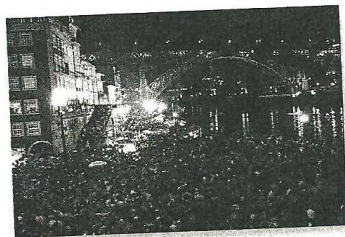
1. ¿Qué sabes sobre las fiestas portuguesas presentadas?

FIESTAS Y TRADICIONES EN PORTUGAL



San Antonio, Lisboa
Noche del 12 al 13 de junio
En todos los barrios se suceden los desfiles populares. Es importante tener en cuenta el 'manjerico' que se debe regalar a quien te haya gustado o caído bien.

San Juan, Oporto
Noche del 23 al 24 de junio
Se pueden ver por toda la ciudad las 'cascatas' (altares que representan una gruta con la imagen del santo en el centro).
Lo tradicional es llevar un puerro en la mano y atizar en la cabeza a quien tú desees.

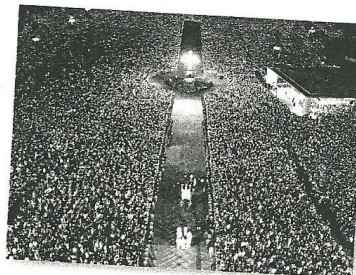


Semana Santa, Braga
En Braga, conocida como la "Roma portuguesa", son célebres las solemnidades de Semana Santa. Se puede asistir a la Procesión del Ecce Homo, el Viernes Santo, dirigida por los "Farricocos" (hombres descalzos, con túnicas y cabezas tapadas con una capucha).



Peregrinación de Nuestra Señora de Fátima

Esta Peregrinación atrae a gentes de todas partes del mundo. Sus manifestaciones más destacadas se celebran el 13 de mayo – en la que la Procesión de las Velas (día 12 por la noche) y la Procesión del Adiós (día 13) son un referente.



Fiestas de la Señora de la Agonía
Del 20 al 24 de agosto
Se pueden ver desfiles de trajes regionales y bandas de música, corridas de toros, gigantes y cabezudos, fuegos artificiales, etc.
Es impresionante la procesión que sigue al barco engalanado con banderines de colores que lleva a la Virgen por el río Lima.



2. Observa las imágenes. ¿A qué fiesta española te gustaría ir? ¿Por qué?

FIESTAS Y TRADICIONES EN ESPAÑA

Las fallas de Valencia

Durante cuatro días y cuatro noches permanecen plantados en numerosas calles y plazas inmensos monumentos de cartón.

El último día, el de San José, el 19 de marzo se queman en impresionantes hogueras.



San Fermín, Pamplona

Esta fiesta comienza el 6 de julio con el disparo del tradicional chupinazo.

Al día siguiente comienza el espectáculo del encierro, donde se sueltan los toros por las estrechas calles de Pamplona, y los jóvenes, corriendo delante de los toros, se dirigen a la arena.

Semana Santa, Sevilla

La Semana Santa de Sevilla es la mayor fiesta de Sevilla.

En ella, muchas cofradías de todos los barrios sevillanos, hacen estación de penitencia con cientos de nazarenos y hermanos que acompañan a sus imágenes que van en pasos por las calles de Sevilla.



San Juan, Málaga

La noche del 23 de junio, miles de malagueños pasan la noche en la playa.

Llevan maderas para las hogueras y sus deseos escritos en un papel para quemar.

A las doce de la noche se queman las populares "juas" y los jóvenes saltan las ascuas y se bañan en el mar, pidiendo tres deseos.



Anexo V



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

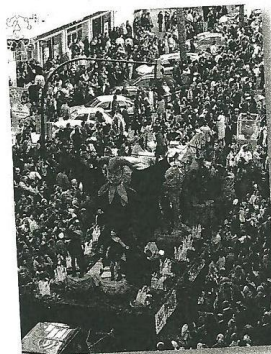
EL CARNAVAL DE CÁDIZ

El Carnaval de la ciudad española de Cádiz es una celebración de interés internacional, que se realiza cada año en el mes de febrero.

La duración del carnaval en el sentido festivo es de 10 días. Todos los días anteriores a las fechas principales del carnaval son de preparativos y ensayos de los distintos grupos que participan en el mismo. Existen 4 tipos de agrupaciones: Coros con 3 voces, Chirigotas, Cuartetos con un mínimo de 3 cantantes y Comparsas con un mínimo de 2 voces.

En el tiempo preparatorio para el carnaval también se puede disfrutar de eventos gastronómicos como la Erizada, Ostionada y Pestiñada.

www.fiestaycultura.com/es (adaptado)



La Tomatina

En el pueblo español de Buñol, cada año, el último miércoles del mes de agosto, vuelan por los aires muchas toneladas de tomate.

LA TOMATINA

Todo empezó el último miércoles del mes de agosto de 1945, cuando los jóvenes de la época se encontraban en la plaza del pueblo, lugar donde se celebra tradicionalmente La Tomatina. Al paso de las autoridades y de la banda de música durante un desfile de "gigantes y cabezudos", un grupo de estos jóvenes, que querían participar en la comitiva, empujaron a los que llevaban este disfraz.

Uno de los participantes cayó al suelo y, al levantarse, comenzó a golpear a todo el que se encontraba allí, por lo que todos comenzaron a pelearse entre sí. El destino quiso que en las proximidades se encontrara un puesto de verduras y hortalizas con las cajas expuestas en la calle para su venta, comenzando los jóvenes a tirarse tomates unos a otros hasta que las fuerzas de orden público intervinieron para poner fin a aquella "batalla".

Al año siguiente y al llegar el mismo miércoles del mes de agosto, los jóvenes del pueblo volvieron a reunirse en la plaza, llevando ellos en esta ocasión los tomates. Así comenzó otra vez la batalla hasta que, de nuevo, fue disuelta por los alguaciles. De hecho, en los años siguientes las autoridades siempre se opusieron a la celebración de lo que ya se conocía popularmente como el "día de La Tomatina". Pero de una u otra forma, todos los años desde entonces, se llevaría a cabo.

<http://www.escuelai.com> (adaptado)

Anexo VI



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

PARA CONOCER

LA NAVIDAD EN ESPAÑA

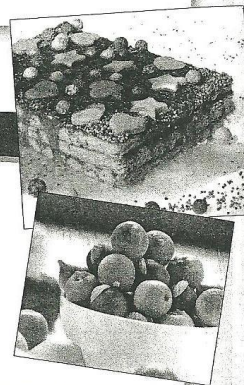
En España, la Navidad empieza el día 22 de diciembre, que es el día en que se realiza el sorteo de la Lotería de Navidad. Este sorteo es el más importante del mundo.

MOTIVOS NAVIDEÑOS

Papa Noel y los Tres Reyes Magos de Oriente, así como el tradicional Belén.

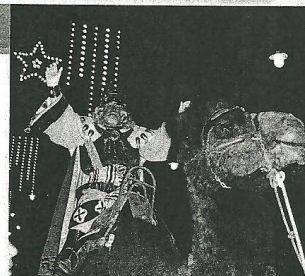
LA CENA DE NOCHEBUENA

La tradición de Nochebuena es totalmente familiar. Se hace una cena de carácter familiar. En la cena, se suele empezar con algo de marisco, después puede ser pescado o bien carne (pavo, capón, cordero, cabrito, etc.) Los postres suelen consistir en turrones y mazapanes, postres ambos de origen árabe hechos a base de almendra y miel.



EL DÍA DE LOS REYES MAGOS

El día 6 de enero es el día dedicado a los niños. En este día, los niños reciben regalos. El día anterior por la tarde, pueden ver la Cabalgata de los Reyes Magos, para saludar a los reyes que pasean por las calles. Antes de acostarse, los niños dejan sus zapatos en la casa o en el balcón.



NOCHEVIEJA Y AÑO NUEVO

El último día del año se celebra la Nochevieja. Después de cenar, a las doce en punto, millones de personas comen las uvas de la suerte. Los grandes relojes de las iglesias y pueblos dan las doce campanadas. Se come una uva por cada campanada.

LOS SANTOS INOCENTES

Cada 28 de diciembre se recuerda la matanza que ordenó el rey Herodes en Belén, para acabar con todos los niños menores de dos años y así liquidar al futuro Rey de Israel. La tradición popular lo ha convertido también en día festivo. Hoy en día se gastan bromas poniendo un monigote en la espalda.

Anexo VII

DEPARTAMENTO CURRICULAR DE LÍNGUAS

GRUPO 350 – ESPANHOL



Grelha de Observação – Expressão Escrita

Nomes	Apresentação		Organização de Ideias			Correcção Frásica		Vocabulário			Pontuação			Ortografia			Obs.	
	I	S	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S	B	I	S		B

I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom

Anexo VIII



DEPARTAMENTO CURRICULAR DE LÍNGUAS

GRUPO 350 – ESPANHOL

Grelha de Observação – Expressão Oral



EN

ESCOLA NOVA

Nomes	Voz		Expressão de Ideias			Vocabulário			Outras Situações	Observações
	Clara	Audível	I	S	B	I	S	B		

I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom

Anexo X



DEPARTAMENTO CURRICULAR DE LÍNGUAS

GRUPO 350 – ESPANHOL

Grelha de Observação - Leitura



Nomes	Solettra		Articula Correctamente		Faz as Pausas Devidas		É Expressivo		Observações
	S	N	S	N	S	N	S	N	

S - Sim N - Não

Anexo XI



DEPARTAMENTO CURRICULAR DE LÍNGUAS

GRUPO 350 – ESPANHOL
GRELHA DE REGISTO

TPC, MATERIAL, COMPORTEAMENTO

TURMA:

DISCIPLINA:

ANO LECTIVO:

Data Aluno																					

Legenda: TPC, M (material), K (comportamento desadequado), FK (falta de comportamento), F (falta), A (atraso)

Anexo XII**ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES**

ASIGNATURA DE ESPAÑOL

FICHA DE AUTO-EVALUACIÓN**PRODUCCIÓN ORAL**

Nombre: _____ Clase: _____ Curso: _____
 Fecha: _____

Tema de la presentación: _____

Grupo:

--

Evalua los siguientes aspectos cualitativamente (F; INS; SUF; B; MB)

1. Capta el interés del público: _____
2. Se expresa con un discurso fluente: _____
3. Articula las ideas: _____
4. Se expresa con corrección gramatical: _____
5. Utiliza un registro de lengua adecuado: _____
6. Se expresa con vocabulario variado y adecuado: _____
7. Tiene una dicción clara: _____
8. Se comprende claramente el tono de voz utilizado: _____
9. Tiene ritmo: _____
10. Utiliza los conocimientos enseñados en clase: _____

Mi auto-evaluación es _____ valores.

Anexo XIII**ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES**

ASIGNATURA DE ESPAÑOL

FICHA DE AUTO - EVALUACIÓN

_____ Trimestre



Nombre: _____ Clase: _____ Curso: _____

Fecha: _____

Evalua los siguientes aspectos cualitativamente (F; INS; SUF; B; MB)

Comprender:

A profesores y compañeros.	
Enunciados audiovisuales.	
Ideas generales de un texto oral.	
Ideas principales de un texto escrito.	

Leer:

Pronunciar correctamente los sonidos.	
Leer textos con ritmo y expresividad.	

Comunicar:

Participar en conversaciones sobre temas estudiados.	
Responder a preguntas.	
Comprender mensajes escritos y redactar las respuestas.	

Producir:

Expresar oralmente mis ideas.	
Escribir textos sobre temas conocidos.	

Relatório no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada

Otros aspectos:

Hago los deberes.	
Soy aplicado(a) en la presentación de los trabajos.	
Mi cuaderno está organizado.	
Participo en las actividades de clase.	
Soy autónomo(a) en la realización de las tareas.	
Expreso dudas o dificultades cuando lo necesito.	
Estoy atento(a) en clase.	
Me comporto de forma adecuada.	
Soy asiduo(a).	
Soy puntual.	

Mi auto-evaluación para este trimestre es de _____ valores.

Anexo XIV

ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO

ESPAÑHOL 10º ANO - Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades 2011-2012



Período	Nº blocos total	Desenvolvimento curricular	Nº blocos por unidade	Nº de blocos por avaliação
1º	34	<ul style="list-style-type: none"> ●Unidade 0: Integração. -¿Qué sabes sobre España e Hispanoamérica? ●Unidade 1: Identificación personal. ●Unidade 2: La escuela (horarios, asignaturas, días de la semana, horas, materiales) ●Unidade 3: El consumo y el consumismo (tiendas y productos; la Navidad). 	<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">9</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">2</p>
2º	31	<ul style="list-style-type: none"> ●Unidade 4: Relaciones. -Familia y amigos. -Descripción física y psicológica. ●Unidade 5: Ocio. -Actividades de ocio. -Fiestas en España. ●Unidade 6: Trabajo. -Ofertas de trabajo. -Currículum vitae 	<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">8</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">4</p>
3º	28	<ul style="list-style-type: none"> ●Unidade 7: Viajes. -Medios de transporte. -El tráfico y los accidentes. ●Unidade 8: Ciudades. -Ciudades de España. -Tiempo atmosférico. ●Unidade 9: España y Portugal. -Marcas españolas. -Cultura española. 	<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">6</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">2</p>

**Anexo XV****ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES****ESPAÑOL DE INICIACIÓN****Plan de unidad****Año: 10º Clase: N****Curso: 2011/12****Unidad: “!Vaya trabajo!”****Fecha: Días 24 de abril y 3,4,8,10 y 11 de mayo****Contenidos:**

Oferta y demanda de trabajo;

Aptitudes y competencias;

Currículum Vitae;

Entrevista de trabajo (Entrevistador/Entrevistado).

Requisitos previos:

Nombres de las profesiones;

Pretérito imperfecto y pretérito perfecto

Competencias a desarrollar:

Comprender la información escrita y oral;

Utilizar vocabulario del mundo del trabajo;

Utilizar sus conocimientos y su experiencia para la expresión oral;

Producir textos orales en español de acuerdo con el tema y la situación;

Desarrollar su competencia comunicativa en español.

Evaluación:

Evaluación de la expresión oral y escrita a través de fichas de observación del trabajo producido.

Auto-evaluación.



Anexo XVI
ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

ESPAÑOL DE INICIACIÓN

Plan de Clase

Unidad: “¡Vaya trabajo!” Clase 2 (135 minutos)

Fecha: 3 de mayo de 2012

ENTRADA:

Acogida – Saludos.

Alguna conversación de calentamiento de la clase.

Distribución, de nuevo, por los grupos formados en la clase anterior.

Motivación inicial – Currículum Vitae ya creado.

Información básica – Análisis de una situación real de entrevista con la utilización del CV.

PROCESO:

Creación de entrevista en grupo.

SALIDA:

Futura dramatización de una entrevista de trabajo.



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES
ESPAÑOL DE INICIACIÓN
 Plan de Clase

Unidad: "¡Vaya trabajo!" **Clase 2 (135 minutos)** **Fecha: 3 de mayo de 2012**



COMPETENCIAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN
<p><u>Comprender</u> Comprender la información escrita Utilizar los conocimientos previos para hacer el documento pedido</p> <p><u>Interaccionar</u> Desarrollar la competencia comunicativa en la lengua española Exprimirse de manera correcta en esa lengua Comunicar en una situación de entrevista de trabajo</p> <p><u>Producir</u> Utilizar correctamente sus conocimientos en la lengua española para comunicar escrita y oralmente Utilizar los conocimientos ya adquiridos y las competencias desarrolladas para resolver los problemas de comunicación que se presentan</p>	<p><u>Contenidos temáticos:</u> El mundo del trabajo Currículum Vitae Entrevista de trabajo</p> <p><u>Contenidos lexicales:</u> Vocabulario sobre trabajo y experiencia personal y profesional</p> <p><u>Contenidos discursivos:</u> Hablar sobre su vida profesional y experiencia en pasado Expresar sus opiniones e ideas Opinar sobre el mundo del trabajo</p> <p><u>Contenidos gramaticales:</u> Pretérito perfecto y pretérito indefinido</p>	<p>Trabajo en grupo: Construcción de una entrevista de trabajo</p>	<p>Manual Cuaderno del alumno Pizarra</p>	<p><u>Criterios:</u> Motivación Interés Participación en el trabajo de grupo Asiduidad Puntualidad Comportamiento</p> <p><u>Instrumentos de evaluación:</u> . Observación directa no sistematizada . Cuadro de observación de las competencias . Cuadro de observación de la expresión escrita . Cuadro de registro del comportamiento, material, puntualidad y asiduidad</p>




Anexo XVII

ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

EJEMPLO DE CURRÍCULUM VITAE

 MODELO EUROPEO DE CURRÍCULUM VITAE 	
Nombre y apellidos	Clara Silva Carvalho
Domicilio	Rua Alves Monteiro, 18, Hab. 42, 4050-438 Porto, Portugal
Teléfono / Móvil	(+351) 22 204 10 69 / (+351) 964 656 589
Correo electrónico	claracarvalho@gmail.com
Nacionalidad	portuguesa
Fecha de nacimiento	11 de enero de 1983
Estudios / Diplomas <i>de septiembre 2001 a julio de 2007</i> <i>de 1998 a 2000</i>	Licenciatura en Relaciones Humanas Aprendizaje de español en ESO
Experiencia de trabajo	Voluntariado en un hospital de salud mental Monitora en un campo de <i>scouts</i>
Información complementaria	Idiomas: portugués, inglés, español Destreza en el uso de recursos informáticos (<i>Word, Excel, Powerpoint, Moodle</i>) Permiso de conducir
Aptitudes y competencias (personales, artísticas, técnicas)	Espíritu de equipo; capacidad de adaptación a ambientes multiculturales Sentido de liderazgo y de organización

Anexo XVIII



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
Miguel Teixeira Gomes

DEPARTAMENTO CURRICULAR DE LÍNGUAS

Crterios de Avaliao
GRUPO 350 – ESPANHOL
 Cursos Cientficos Humansticos (10º ano)



Ministrio da Educao

DOMÍNIO		TÉCNICA	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	MEIOS	
COGNITIVO	55%	Teste	<ul style="list-style-type: none"> Por capacidades Testes 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de testes de "audição" (OUVIR) Realização de testes de "lectura" (LER) Realização de testes de "escrita" (ESCREVER) Realização de testes de "lengua" (VOCABULÁRIO/GRAMÁTICA) 	<p>Peso 1</p> <p>Peso 1</p> <p>Peso 1</p> <p>Peso 1</p>
		Observação Inquérito	<ul style="list-style-type: none"> Globalizantes/Integradores Grelhas de observação do desempenho Registo diário (qualitativo) Questionário oral 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de testes integradores das várias capacidades Trabalho de projecto/ pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> - processo e produto(s) Desempenho na sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> - trabalho individual/ em pares/ em grupo - interações 	<p>Peso 2</p> <p>Peso 1/2</p> <p>Peso 1</p>
SÓCIO-AFECTIVO	30%	Observação	<ul style="list-style-type: none"> Grelhas de observação do desempenho Registo diário (qualitativo) Questionário oral 	<ul style="list-style-type: none"> Oralidade "Hablar" (FALAR): <ul style="list-style-type: none"> - Debate / "dramatización"/ "lectura" (comunicação) 	<p>30 %</p>
	15%	Observação Inquérito	<ul style="list-style-type: none"> Grelha de observação de atitudes Questionários 	<p>PARÁMETROS</p> <ul style="list-style-type: none"> Assiduidade / pontualidade Postura (Comportamento+Relacionamento interpessoal) Responsabilidade (Material + T.P.C.) Autonomia (Desempenho sala de aula +Portfólio (Vocabulário / estudio personal) 	

Nota: Factores de ponderação na atribuição da classificação final do 2º Período – a classificação final do 1º período (peso 1) + a classificação final do 2º período (peso 2)
3º Período – a classificação final do 2º período (peso 1) + a classificação final do 3º período (peso 1)

Anexo XIX



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

10º año Español Iniciación

¿Sabéis jugar al bingo? El profesor os va a dar un cartón que contiene una serie de palabras y os leerá las definiciones de algunas de ellas. Tenéis que pensar en qué palabra es la que corresponde a la definición que ha leído; si la tenéis en vuestro cartón, tachadla. El primero que tache todas las palabras, tiene que decir en voz alta "¡Bingo!".

taller			sótano
	mercería	tenedor	
propina		rato	

	sótano	cuchillo	
		sueldo	guantes
goma	sábanas		

guantes		rojo	desayuno
	taller		
	mantel		propina

			ascensor
carnicería	rato	taller	servilleta
mercería			propina

guantes			
carnicería	rojo	tenedor	ascensor
		desayuno	

	servilleta	sótano	
sueldo		rojo	ascensor
	carnicería		

goma	tenedor		mantel
			marrón
desayuno	bolsa		

	mercería	goma	
	ascensor		bolsa
	sábanas		marrón

cena	propina		
	sueldo		servilleta
cuchillo	marrón		

	mercería		
mantel	cena		sábanas
	cuchillo	bolsa	



Anexo XX

ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

10º año Español Iniciación

BINGO!!!

HOJA DE DEFINICIONES

La persona que dice más nombres, GANA!

1. - Lugar en el que se reparan los coches.	2. - Parte de un edificio construida bajo tierra.	3. - Tienda en la que se pueden comprar botones, cremalleras, impermeables.	4. - Cubierto con el que se come la paella.
5. - Dinero que se le deja al camarero después de pagar la consumición.	6. - Espacio de tiempo corto.	7. - Cubierto con el que cortamos los alimentos.	8. - Nombre de la última comida del día.
9. - Tienda en la que se compra la carne.	10. - Nombre de la tela que se pone encima de la mesa para comer.	11. - Cantidad de dinero que se cobra a finales de mes por trabajar.	12. - Nombre de la primera comida del día.
13. - Nombre del objeto que utilizamos para limpiarnos la boca cuando estamos comiendo.	14. - Objeto mecánico que empleamos para subir los pisos de una vivienda.	15. - El color de la sangre.	16. - Prenda de vestir que nos ponemos en las manos cuando hace frío.
17. - Instrumento que usamos para eliminar lo que se ha escrito a lápiz.	18. - Ropa de cama que ponemos encima del colchón.	19. - Objeto de plástico o papel en el que se guardan las compras.	20. - El color del chocolate.



Anexo XXI
ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

Examen oral de español

Audición - 10º año

noviembre de 2011

Nombre y apellidos.....	Año.....	Clase.....	Número.....
Fecha.....	Calificación.....	Firma de la Profesora.....	

Escucha y completa la ficha personal de Shakira.

Nombre completo: Shakira Isabel MebaraK Ripoll

Nació: el 2 de _____ de 1977.

Lugar: Barranquilla – _____.

Comida preferida: la árabe, los mariscos, _____.

Color: _____.

Música: merengue y _____.

Ropa: _____ **Altura:** 1,50 m **Un héroe:** Jesús

Regalos preferidos: _____.

Aspiraciones: _____ feliz y hacer _____ a otros.

Hora para levantarse: _____ de la _____. **Hora para acostarse:** _____ de la madrugada.

Sus defectos: _____, carácter _____, perfeccionista, _____.

Sus virtudes: _____, paciente con los fans, terriblemente fotogénica, _____ delicadas, radiante.

Hombres: _____, musculosos y _____.

No le gusta: _____.

¡ Buen trabajo !

Tu profe: Ana Paula Goulart Borges

Anexo XXII



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL TEIXEIRA GOMES

Examen Escrito de español

10º año iniciación

2011/2012

Nombre y apellidos.....	Año.....	Clase.....	Número.....
Fecha.....	Calificación.....	Firma de la Profesora.....	

Lee este correo que Marco escribe a su amigo Carlo.

Hola, Carlo, soy Marco, ¿cómo estás? Te escribo desde España, estudio español en una academia de Sevilla.

Somos pocos alumnos en clase y podemos trabajar en grupo sin problemas. Este es mi segundo año de español y aún cometo muchos errores. Me gusta más escribir con lápiz que con bolígrafo, pues así... puedo borrar con una goma cuando me equivoco. Aprendo mucho con mi profesora, todos los días repasamos con ella los ejercicios.

Yo siempre llevo un diccionario y pregunto mucho para saber y entender mejor el significado de las palabras. Todos los fines de semana tengo que hacer los deberes de español, y a finales de mes tenemos un examen. Yo, de momento, apruebo con buenas notas. Es fácil aprobar un examen si escuchas con atención al profesor y estudias un poco cada día.

Bueno, ya practicaremos juntos el español. Un abrazo,

Marco

(Baralo, Marta et alii. 2010. *Español Lengua Extranjera –Vocabulario Elemental*. Madrid: Anaya)

1. Contesta verdadero (V) o falso (F).

- Marco estudia en España. _____
- Marco ya no comete errores. _____
- Prefiere escribir con bolígrafo. _____
- Aprueba los exámenes con facilidad. _____
- Tiene muchos compañeros y no trabaja en grupo. _____
- No aprende mucho en clase. _____

2. Relaciona la definición con el término correspondiente.

- | | |
|---|----------------|
| 1. Sirve para afilar los lápices. | a) Pizarra |
| 2. Superficie sobre la que se escribe o dibuja con tiza. | b) Tiza |
| 3. Conjunto de hojas de papel en que se puede escribir. | c) Sacapuntas |
| 4. Representación de la geografía del mundo. | d) Mapa |
| 5. Material blanco que se usa para escribir en las pizarras. | e) Diccionario |
| 6. Libro ordenado alfabéticamente para buscar el significado de las palabras. | f) Cuaderno |

3. Completa con las asignaturas que correspondan.

- a) Se estudian los ríos, mares y montañas. _____
- b) Se aprende la lengua de toda la España. _____
- c) Se hacen cálculos exactos. _____
- d) Se aprenden los acontecimientos dignos de memoria. _____
- e) Se hace ejercicio físico y se practica deporte. _____

4. Rellena los huecos con EL, LA, LOS, LAS.

- | | |
|---------------------|--------------------|
| a) _____ estuche | f) _____ pregunta |
| b) _____ goma | g) _____ ordenador |
| c) _____ ejercicios | h) _____ mesas |
| d) _____ ventana | i) _____ cuadernos |
| e) _____ alumna | j) _____ lápices |

5. Completa con UN, UNA, UNS, UNAS.

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| a) _____ instituto | f) _____ diccionarios |
| b) _____ alumnos | g) _____ carpetas |
| c) _____ profesora | h) _____ libro |
| d) _____ sillas | i) _____ asignaturas |
| e) _____ hora | j) _____ recreo |

6. Escribe la hora con letras.

- a) 5h00 _____
- b) 7h15 _____
- c) 9h30 _____
- d) 10h45 _____
- e) 11h25 _____

7. Completa en presente de indicativo.

- a) A mí _____ (gustar) las ciencias.
- b) A nosotras _____ (encantar) las matemáticas.
- c) A vosotros _____ (molestar) los gatos.
- d) A ella _____ (gustar) los centros comerciales.
- e) A ti _____ (molestar) hacer los deberes.
- f) A ellos _____ (encantar) las fiestas.

8. Completa las siguientes frases con la forma correcta del presente de indicativo.

- a) Nosotros _____ (hablar) español.
- b) ¿ _____ (vivir) usted en Madrid?
- c) Hoy _____ (comer, nosotras) en el restaurante.
- d) ¿ _____ (llamarse, tú) Manuel?
- e) Tú no _____ (ser) brasileño.
- f) Vosotras _____ (tener) tiempo para terminar el trabajo.
- g) Juan _____ (querer) ser profesor.
- h) Ella _____ (dormir) mucho.
- i) _____ (volver, yo) a casa sobre las diez.
- j) Estas chicas _____ (almorzar) muy tarde.
- k) Yo _____ (preferir) las matemáticas.
- l) ¿Usted _____ (pensar) terminar los estudios?
- m) ¿ _____ (entender, tú) estos contenidos?
- n) Hoy no _____ (poder) quedarnos más tiempo aquí.
- o) ¿ _____ (estudiar, vosotros) en este instituto?

9. **Escribe un pequeño texto (de 8 a 10 líneas) presentándote. Di tus datos personales, descríbete y habla de tus gustos.**

¡Buen trabajo!

Tu profe: Ana Paula Goulart Borges

COTAÇÕES

1.	.....	30 pontos
2.	.....	30 pontos
3.	.....	25 pontos
4.	.....	10 pontos
5.	.....	10 pontos
6.	.....	10 pontos
7.	.....	15 pontos
8.	.....	30 pontos
9.	.....	40 pontos

TOTAL 200 pontos

Anexo XXIII**CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CORREÇÃO****1. 30 pontos**

- a) Verdadero
- b) Falso
- c) Falso
- d) Verdadero
- e) Falso
- f) Falso

2. 30 pontos

- 1.c)
- 2. a)
- 3. f)
- 4. d)
- 5. b)
- 6. e)

3. 25 pontos

- a) Geografía
- b) Español
- c) Matemáticas
- d) Historia
- e) Educación Física

4. 10 pontos

- a) El
- b) La
- c) Los
- d) La
- e) La
- f) La
- g) El
- h) Las
- i) Los
- j) Los

5. 10 pontos

- a) Un
- b) Unos
- c) Una
- d) Unas
- e) Una
- f) Unos
- g) Unas
- h) Un
- i) Unas
- j) Un

6. 10 pontos

- a) Son las cinco.
- b) Son las siete y cuarto.
- c) Son las nueve y media.
- d) Son las once menos cuarto.
- e) Son las once y veinticinco

7. 15 pontos

- a) me gustan
- b) nos encantan
- c) os molestan
- d) le gustan
- e) te molesta
- f) les encantan

8. 30 pontos

- a) hablamos
- b) Vive
- c) comemos
- d) Te llamas
- e) eres
- f) tenéis
- g) quiere
- h) duerme
- i) Vuelvo
- j) almuerzan
- k) prefiero
- l) piensa
- m) Entiendes
- n) podemos
- o) Estudiáis

9. 40 pontos**Competência pragmática (25 pontos)**

Trata o tema proposto, redigindo um texto com a informação suficiente e a extensão adequada.

Aparecem definidas, de maneira razoável, as funções comunicativas e as ideias obedecem às normas de coerência e coesão, articuladas com recurso aos conectores de uso mais frequente.

Competência linguística (15 pontos)

Emprega recursos linguísticos adequados para redigir o texto e utiliza vocabulário variado e pertinente, podendo recorrer a repetições e circunlocuções. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto.

Obs: O texto produzido só será avaliado se o aluno abordar o tema proposto.

Anexo XXIV



Avaliação da Expressão Oral

Grupo 350 | Disciplina: Espanhol Ano/Turma: _____ / _____ Ano lectivo: _____ / _____ Período: _____

Categorias	Âmbito discursivo			Correção			Fluência / Tom			Desenvolvimento temático / Coerência			Interação			Total			
	40 N3	24 N2	8 N1	40 N3	24 N2	8 N1	30 N3	18 N2	6 N1	60 N3	36 N2	12 N1	30 N3	18 N2	6 N1				
Pontos																			
Alunos ▾ | Nível ▸																			
1																			

Categorias	Âmbito discursivo			Correção			Fluência / Tom			Desenvolvimento / Coerência			Interação			Total
	Pontos															
Alunos ▾ | Nível ▾	40	24	8	40	24	8	30	18	6	60	36	12	30	18	6	
	N3	N2	N1	N3	N2	N1	N3	N2	N1	N3	N2	N1	N3	N2	N1	

Descritores	Âmbito discursivo	Correção	Fluência/Tom	Desenvolvimento/Coerência	Interação
3	Usa meios linguísticos suficientes e pertinentes, recorrendo a variedade lexical, com poucas hesitações e repetições.	Produz um discurso correcto a nível das estruturas gramaticais.	Produz um discurso fluente, com um ritmo adequado e um tom de voz audível e claramente perceptível.	Desenvolve com precisão os assuntos propostos, articulando as ideias de forma lógica.	Capta a atenção do auditório e reage de forma adequada às interpeleções do(s) interlocutor(es).
2					
1	Usa um leque de padrões frásicos elementares e um repertório básico de palavras. Recorre frequentemente a repetições e «bordões» de linguagem.	Exprime-se com muitas incorreções ao nível das estruturas gramaticais.	Produz enunciados curtos e isolados, com excesso de rapidez ou de lentidão, utilizando um tom de voz inaudível e imperceptível.	Fornece apenas informações básicas sobre o tema, apresentando pouca coerência na articulação de ideias.	Provoca o alheamento e o desinteresse do auditório, reagindo de forma pouco adequada às interpeleções do(s) interlocutor(es).

Anexo XXV

Direcção Regional de Educação do Algarve

Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes

Cód.400336

**RELATÓRIO DA VISITA DE ESTUDO**Visita de estudo a: BarcelonaData da realização: 21 / 03/ 2012 a 26 / 03/ 2012Anos / Turma: 10ºN, 11ºN, O, K, I Nº de alunos participantes: 41Prof.(s) Responsável(eis): Ana Paula Borges, Cristina Mestre, Fátima Oliveira, Telma LançaProf.(s) Acompanhante(s): Ana Paula Borges, Cristina Mestre, Fátima Oliveira, Telma Lança e Filipe AlvesHora de saída: 21: 00horas Hora de chegada: 06: 00horas

Custos		Receitas	
Transportes	3500€	Alunos/Professores	7448,31€
Alojamento	4140€	Escola	€
Alimentação	€	Patrocínios	760€
Seguro	206,51€	Rifas	300€
Ingressos	1761,80€	Vendas	1100€
Materiais	€	Subsídios	€
.....	€	€
TOTAL	9608,31€	TOTAL	9608,31€

Domínios: cognitivo e sócio-afectivo	Má	Fraca	Satisf.	Boa	Mt Boa
Consecução dos objectivos					X
Adequação das estratégias					X
Adequação ao(s) programa(s)					X
Enriquecimento cultural					X
Interdisciplinaridade					X
.....					
Reacção dos alunos					X
Relação aluno – aluno					X
Relação aluno – professor					X
.....					

AVALIAÇÃO**Observações:****Comentários de alunos:**

“Foi uma das melhores, senão a melhor experiência da minha vida.

Sai de Portugal com a ideia de que ia apenas visitar uma outra cidade. Pensava que iria ser bom. Mas quando entrei naquele pequeno grande mundo é que percebi o que tinha andado a perder.

Desde das grandes avenidas, que nem se percebia se tinham fim, às ruas mais estreitas, é uma cidade cheia de movimento, com um comércio que vai desde o mais tradicional ao mais moderno. Mas o seu grande "poder" é a arte.

Por todo o lado encontramos representações de arte de nos deixam fascinados. Edifícios grandiosos como a Sagrada Família ou a Casa Batlló, fruto do trabalho e dedicação do grande arquitecto Antoni Gaudí, são hoje admirados pelos seus detalhes e pelas formas arquitectónicas que apresentam.

Barcelona pode ser comparada a uma tela gigante. Por todo o lado estão espalhados elementos fantásticos, que no seu todo formam uma obra de arte gigante. É uma cidade cheia de história e cultura que vale a pena, sem dúvida, visitar.

É um lugar onde passei uns ótimos dias, na companhia de bons amigos e professores.

E tudo isto teve um resultado: o desejo de voltar lá muito brevemente.” Jade Philips

“A viagem a Barcelona foi a melhor viagem que eu já fiz, aprendi muito sobre arquitectura e arte, ganhando uma nova perspectiva sobre o assunto. Impressionou-me poder admirar ao vivo e de perto obras como a Sagrada Família, a casa de Batlló, e el Poble Espanyol no Montjuic, assim como a arquitectura, estrutura e organização da própria cidade. Senti-me especialmente fascinado pelos museus de arte.” Yevheniy Kushnirenko

“Esta viagem proporcionou momentos fantásticos tanto ao nível educativo como pessoal. Tendo experimentado uma cultura nova, com pessoas novas e uma arquitetura nova, que me deixaram rendido a sua beleza e encanto! Também tive a oportunidade de fazer novas amizades e de fortalecer outras já formadas! Fiquei sobretudo encantado com a "máquina" que era Gaudí, tendo construído tantas obras primas como a casa Batlló, a Sagrada Família, e el Poble Espanyol,

Ficando assim muitas saudades e a promessa de um dia lá voltar.” Pedro José

“Na minha opinião, a viagem a Barcelona fez aumentar a nossa capacidade apreciativa de arte, fortalecer os laços entre amigos e professores e conseguimos com esta viagem mudar a nossa perspectiva de ver e imaginar o mundo...” Gonçalo Barão

Data: ____ / ____ / ____

O(A) Director(a) de Turma: _____