



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

Jaquelina Andrade Pereira Pinto
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
dos Ensinos Básico e Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Évora, 2013

Autora: Jaquelina Andrade Pereira Pinto

Título: Relatório no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada

Universidade de Évora

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

Orientador: Professor Doutor António Ricardo Mira

Évora, 2013

AGRADECIMENTOS

Na realização deste relatório pudemos contar com o auxílio de algumas pessoas que estiveram sempre a nosso lado, incentivando-nos para o levar a bom porto.

Queremos expressar o nosso sincero agradecimento:

- Ao orientador do nosso relatório, o Senhor Professor Doutor António Ricardo Santos Fadista de Mira, pela sua sabedoria, disponibilidade e pelo apoio que nos prestou. Agradecemos igualmente a sua simpatia e compreensão.

- Ao diretor de Curso, o Senhor Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa, por ter tornado possível a elaboração do presente relatório.

- À nossa colega de mestrado e amiga Ana Paula Borges com quem partilhámos momentos de alegria e também momentos de alguma desorientação.

- À nossa colega de espanhol e amiga, Lúcia Oliveira, graças a quem foi possível a elaboração deste relatório.

- A todos os nossos amigos que desde o princípio do nosso “segundo” percurso académico, nos acompanharam com palavras de apoio e incentivo.

- Aos nossos pais, por terem inculcado em nós o gosto pelo estudo.

- E especialmente, ao nosso marido Daniel e aos nossos dois filhos, Íris e Rodrigo, pela sua paciência, compreensão e amor incondicional.

A todos, uma vez mais, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório é o resultado da reflexão feita, no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, a partir da prática letiva da professora, na disciplina de espanhol, a qual teve lugar na escola E.B. 2, 3 Dr. Garcia Domingues em Silves no ano letivo 2011-12. Nele pretende-se focar uma aprendizagem do espanhol direcionada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus aprendentes.

Numa primeira parte, procede-se a um enquadramento teórico, no qual são focados os documentos fundamentais que regem a prática letiva e o ensino das línguas estrangeiras em geral, assim como do espanhol e também são abordados conceitos importantes ligados ao ensino das línguas estrangeiras e ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Na segunda parte, descrevemos e refletimos sobre a prática letiva desenvolvida, tirando as ilações que dela advêm. Concluímos o relatório fazendo uma apreciação global do trabalho desenvolvido e reafirmando a importância da competência comunicativa, propósito final do ensino do espanhol, assim como de qualquer língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: competência comunicativa, aprendente, ensino das línguas estrangeiras.

REPORT OF THE 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, which took place in school E.B. 2,3 Dr. Garcia Domingues in Silves in the 2011-2012 school year. Its aim is to focus on the learning of Spanish directed to the development of the communicative skill of its learners.

In the first part there is a theoretical framework in which fundamental documents which underlie the teaching practice and the teaching of foreign languages in general, as well as Spanish are addressed and important concepts, concerning the teaching of foreign languages and the development of the communicative skill are focused.

In the second part, the developed teaching practice is described and reflected upon, and the underlying conclusions are taken from it. The report is concluded with a global assessment of the work done, asserting the importance of the communicative skill which is the main purpose of the teaching of Spanish or any other foreign language.

KEYWORDS: communicative skill, learner, foreign language teaching

Lista de abreviaturas

CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CT	Conselho(s) de Turma
DT	Diretor de Turma
LBSE	Lei de Bases do Sistema educativo
LE	Língua estrangeira
LE1	Língua estrangeira 1
LE2	Língua estrangeira 2
LE3	Língua estrangeira 3
PCT	Projeto Curricular de Turma
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I- Preparação científica, pedagógica e didática	3
1. Contributo dos documentos enquadradores da prática letiva	3
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo	3
1.2. Programa de Espanhol (LE II) do terceiro ciclo	4
1.3. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB).....	6
1.4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	7
1.5. Metas de Aprendizagem	9
2. Conceitos-chaves do ensino das Línguas Estrangeiras	10
2.1. Competência comunicativa	11
2.2. Erro/falha	12
3. Métodos de Ensino das Línguas Estrangeiras	14
Capítulo II- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.....	21
2.1. Conhecimento dos alunos.....	23
2.2. Preparação e execução das aulas	27
2.3. Condução de aulas. Princípios gerais.....	34
2.4. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	35
Capítulo III - Análise da prática de ensino.....	38
Capítulo IV- Participação na escola.....	43
Capítulo V- Desenvolvimento profissional.....	47
Conclusão	51
Anexos	53

Introdução

As línguas são as principais ferramentas que permitem aos cidadãos, em geral, aceder ao conhecimento de outras culturas e comunicar com outros povos para fins linguísticos, culturais e económicos.

Face ao cenário socioeconómico que se vive em Portugal, muitos jovens portugueses decidem emigrar com o desejo de encontrar, noutra país, melhores condições de vida, assim como melhores oportunidades de trabalho. Para além disso, em virtude da nossa pertença à União Europeia, tem-se vindo a chamar a atenção dos cidadãos em geral para o facto do plurilinguismo constituir uma mais-valia no que reporta à educação inicial, à aprendizagem ao longo da vida, à competitividade económica, ao emprego, à justiça e à liberdade.

Neste contexto, é de todo desejável que os alunos consigam desenvolver a competência comunicativa em duas ou mais línguas estrangeiras. A oferta de uma segunda língua estrangeira no terceiro ciclo constitui, pois, um passo importante e determinante com vista a tornar os nossos jovens, futuros cidadãos conscientes, plurilinguistas e pluriculturalistas.

A responsabilidade de proporcionar aos nossos alunos a aquisição de uma segunda língua estrangeira recai então sobre nós, professor de língua estrangeira e, neste caso em particular, sobre o professor de espanhol.

É verdade que o ensino do espanhol atrai cada vez mais jovens que justificam a sua escolha por motivos escolares (antevendo a possibilidade de prosseguir os seus estudos em Espanha ou num país hispânico) ou por motivos profissionais (alegando a hipótese de ingressar futuramente no mercado de trabalho de um país onde se fale espanhol).

Nós próprias sentimos necessidade de justificar a nossa inscrição no mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Desde a infância, quando nos questionavam sobre a profissão que queríamos exercer no futuro, a resposta era sempre a mesma: professora. Na altura, só não sabíamos qual o ciclo ou qual a área disciplinar a ensinar. Mais tarde, na adolescência, tornou-se claro que o ensino das línguas estrangeiras era a área pela qual deveríamos enveredar.

Após o sucesso nos exames de ingresso ao ensino superior em julho de 1991, candidatámo-nos. A dúvida, naquele momento, era qual a primeira opção: acabámos por

escolher a licenciatura em Ensino de Português e Francês pelo facto de termos um conhecimento muito bom da língua francesa.

Mais tarde, a partir do ano letivo 2006-07, vimo-nos confrontadas com uma nova realidade: na nossa escola, os alunos começavam a optar cada vez mais pelo ensino do espanhol em detrimento do francês. Nasceu, então, a ameaça do francês vir a ser destronado. Pertencente ao quadro de nomeação definitiva do grupo de recrutamento disciplinar 300 na escola Dr. Garcia Domingues, em Silves, e consciente da segurança que essa nomeação nos proporcionava na altura, mesmo assim, ponderámos uma nova candidatura ao ensino superior: a uma nova licenciatura em Línguas, Culturas e Literaturas, perfil: Estudos Portugueses e Espanhóis.

Outros factores concorreram também para a nossa candidatura, nomeadamente o gosto em estudar, o nosso interesse pela língua e cultura espanholas e a consciência da obtenção de creditação a muitas cadeiras da área do português.

Concluída a licenciatura, deparámo-nos com outra realidade: a licenciatura não conferia a profissionalização para o ensino do espanhol. Conclusão: decidimos candidatar-nos ao mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Há que reconhecer que a nossa candidatura ao mestrado se prende principalmente com a obtenção da profissionalização, no entanto não podemos deixar de realçar os aspetos positivos que a frequência do mestrado nos proporciona quer em termos pessoais (satisfação, realização), quer em termos profissionais (atualização dos nossos conhecimentos e formação).

O relatório que apresentamos corresponde à unidade curricular da prática de ensino supervisionada e nele pretendemos dar a conhecer as práticas letivas desenvolvidas, por nós, durante o ano letivo 2011-2012, na escola E.B. 2, 3 Dr. Garcia Domingues, em Silves, assim como refletir sobre as mesmas e avaliar a sua validade. Deveremos, ainda, acompanhar a nossa reflexão debruçando-nos sobre as políticas educativas que têm vindo a ser implementadas e aplicadas no currículo em geral e no ensino das línguas estrangeiras, e mais especificamente do espanhol.

I - Preparação científica, pedagógica e didática

1. Contributo dos documentos enquadradores da prática letiva

A prática dos professores tem lugar tendo em conta as ideias preconizadas em alguns documentos orientadores da sua prática letiva, a saber: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o programa de Espanhol do terceiro ciclo, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB) e as Metas de Aprendizagem.

Esses documentos servem de referencial à prática letiva, sendo uns de carácter mais geral, que todos os professores devem conhecer e ter em conta e outros de carácter mais específico, que se prendem com a área curricular ensinada, neste caso, o espanhol.

A análise dos documentos que nos propomos aqui apresentar obedece a critérios cronológicos, o que pode não ser sinónimo da sua importância relativa.

1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de Outubro é o primeiro documento oficial a ter em conta. A mesma foi alvo de alterações introduzidas nas leis nº 115/1997, de 19 de setembro e nº 49/2005, de 30 de agosto.

Como assinalámos há pouco, trata-se de um documento importante que preconiza o direito de todos os portugueses à educação e à cultura, e define os princípios organizativos do sistema educativo que visam garantir esse direito. Estabelece também outros princípios fundamentais subjacentes à administração do sistema educativo, ao seu desenvolvimento e à sua avaliação, aos recursos materiais e humanos e aos diversos tipos de ensino.

Deste documento, o que importa realçar, para além da proclamação do direito de todos à educação e à cultura, é a consagração da oferta de uma segunda língua estrangeira (LE) no ensino básico. Ao proporcionar a iniciação de uma segunda LE, os alunos/aprendentes de LE tornam-se, assim, conhecedores de outros sistemas linguísticos que poderão, posteriormente, utilizar para fins profissionais, por exemplo. Não esqueçamos a nossa pertença à União Europeia que torna igualmente mais fácil o trânsito dos cidadãos com vista a responder a imperativos comerciais e culturais, entre outros.

Com a adoção de uma segunda LE, estamos a desenvolver uma atitude mais abrangente: não se trata apenas da transmissão de um sistema linguístico, mas da sua

cultura, o que constitui uma mais-valia em termos culturais. Em suma, vamos de encontro ao plurilinguismo que o QECR tanto privilegia.

Tal não se coaduna com uma entrevista dada pelo Ministro da Educação Nuno Crato ao jornal venezuelano, Caracas, em 4/10/2011, na qual apontava para o fim da oferta obrigatória da segunda LE no ensino básico, nomeadamente do espanhol, e torná-la numa oferta opcional. Contudo e felizmente, não se verificou esta mudança. Mesmo não tendo levado avante esse desejo, conseguiu fixar o ensino obrigatório do Inglês no segundo ciclo, deixando de existir a hipótese de os alunos escolherem outra LE que não fosse o inglês. Para isso, alegou a supremacia desse idioma no panorama internacional.

Parece-nos que esta decisão não corresponde aos princípios preconizados pelo QECR em que não se privilegia o ensino de uma determinada LE em detrimento de outra, mas em que se valoriza qualquer língua estrangeira.

A Lei de Bases do Sistema Educativo serviu de referencial para a elaboração de outros documentos importantes que definem a prática educativa. Em suma, é o documento de base e dele emanam outros.

1.2. Programa de Espanhol (LE II) do terceiro ciclo

O documento que sucede a LBSE em termos cronológicos é o programa de espanhol do ensino básico que foi publicado em março de 1997. Trata-se de um documento mais específico que se prende diretamente com a disciplina de espanhol.

Há que reconhecer o seu contributo valioso pois, embora tenha sido publicado antes do QECR, já se apresenta como um instrumento regulador da prática letiva caracterizado pela flexibilidade e abertura por forma a responder às necessidades reais e aos interesses dos alunos.

O objetivo geral principal traçado no programa de espanhol consiste na aquisição das competências básicas de comunicação do espanhol. Podemos aqui estabelecer um paralelismo com o QECR no qual o produto final pretendido é a aquisição, por parte do aluno/aprendente de LE, da competência plurilingue e pluricultural.

Julgamos importante referir que o programa de espanhol do ensino básico teve por referencial o documento “*Un Nivel Umbral*”, versão espanhola redigida por Peter Jan Slagter, em 1979, da obra inglesa “*Threshold Level*” (dedicada ao ensino do inglês).

“*Un Nivel Umbral*” é uma obra importante no âmbito do ensino do espanhol, visto que aponta para aspetos posteriormente retomados e analisados no QECR, a saber:

- Processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno;
- Maior envolvimento e participação dos alunos na tomada de decisões em relação à sua aprendizagem;
- Aprendizagem ativa;
- Conteúdos relacionados com o quotidiano do aluno;
- A abordagem comunicativa.

Alerta também para a possibilidade do nível padrão não ser, necessariamente, o mesmo para todos os alunos, mas que caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias aos diferentes públicos.

O programa de espanhol, com base nestes pressupostos, foi elaborado com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa. Para a consecução desta meta, os seus autores organizaram os conteúdos em conceitos, procedimentos e atitudes. Todos os conteúdos devem constar na abordagem das várias unidades didáticas, na implementação de atividades diversificadas e no desenvolvimento dos seis domínios (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e sua aprendizagem e aspetos socioculturais).

Concordamos com tudo o que é apresentado pelos autores do programa de espanhol, no entanto, não podemos deixar de levantar algumas questões tendo em conta a realidade educativa com que nos deparamos.

- Como é possível ensinar todos os conteúdos mencionados no programa de espanhol, quando na nossa escola, a carga horária letiva, atribuída ao ensino da segunda LE no terceiro ciclo foi distribuída da seguinte forma: no 7º ano, 90 + 45; no 8º ano, 45 + 45 mn (perda de 45 mn) e no 9º ano, 45 + 45 (essa decisão foi tomada em reunião de Conselho Pedagógico, em julho de 2011)?
- Como é possível, ainda, ensinar todos os conteúdos referidos no programa de espanhol quando, no oitavo de escolaridade, juntaram três turmas numa só, perfazendo um total de vinte e nove alunos? E, neste caso, acresce a agravante da redução da carga letiva para esse ano de ensino referida na alínea anterior,

sem esquecer a necessidade de ir ao encontro dos interesses e motivações reais dos alunos dessas três turmas.

Ficou logo claro, aquando da distribuição do serviço letivo que a planificação a elaborar para o 8º ano nível dois teria de contemplar estas limitações. Para além disso, tivemos de procurar colmatar o grave deficit de conhecimentos dos alunos quer do 8º ano, quer do 9º ano, que resultou do elevado absentismo da professora de espanhol no ano letivo 2010-11.

Apesar da sua extensão, o programa de espanhol constitui uma ferramenta muito valiosa a ter em conta na elaboração das planificações a longo, médio e curto prazo e na programação da nossa prática letiva.

1.3. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB)

O documento CNEB foi divulgado em 2001 e passou a servir de referencial para o ensino básico e os seus três ciclos a partir do ano letivo subsequente.

No caso das LE, o CNEB teve por suporte os currículos das LE em vigor e o QECR. A sua meta principal é a construção de uma competência global em LE (designada no QECR como competência plurilingue e pluricultural) para a qual concorrem competências específicas. Estas competências englobam conhecimentos, capacidades e atitudes e o seu desenvolvimento perspectiva-se em função de três parâmetros essenciais, a saber:

1. Uso e aprendizagem das línguas. Pretende-se que o aluno/aprendente de LE se torne competente em língua.
2. Perfis de saída; desempenhos esperados no final de educação básica e processos de aprendizagem. O que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final do ensino básico.
3. Percursos de aprendizagem relacionados com as condições que devem ser criadas para que o aluno/aprendente de LE possa ir construindo a sua competência global.

O CNEB deixou de ser considerado como um documento orientador da prática letiva, tendo sido revogado em 12 de dezembro de 2011, por Despacho nº. 17169/2011. Consideramos que os motivos evocados para a sua revogação são válidos, no entanto, o que nos deixa perplexos é a data da sua publicação: no final do primeiro período. Acreditamos que deveria ter tido lugar num momento mais oportuno, isto é, no arranque

do ano letivo ou no seu final. Faria mais sentido no início porque é o momento em que decorrem as reuniões de preparação do ano letivo, no âmbito das várias estruturas educativas existentes a saber: conselhos de turma, departamentos curriculares, grupos disciplinares, entre outras. Nessas reuniões, procede-se à caracterização dos alunos, a qual deve ser tida em conta para a planificação da disciplina.

A outra possibilidade apontada por nós era a da revogação no final do ano escolar, por considerarmos que se trata de um momento de reflexão, discussão e avaliação do ano prestes a acabar e de um momento em que já se fala das medidas a tomar no ano letivo seguinte.

Uma das razões para a revogação do CNEB que mereceu a nossa atenção foi o uso do termo “competências”, que foi de tal modo ampliado e enfatizado que acabou por perder a sua especificidade, passando a ter uma conotação demasiado abrangente. Ora, essa conceção não corresponde à visão apresentada no QEQR, onde o termo “competências” aparece com frequência, mas devidamente contextualizado.

Não podemos deixar de realçar que o Despacho n.º 17169/2011 não serve apenas para revogar o CNEB como sendo um documento orientador do ensino básico, serve também, para informar sobre a preparação de outros documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas, a saber as metas de aprendizagem.

1.4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas constitui uma ferramenta muito valiosa para o ensino das LE, em geral, independentemente de tratar-se da língua estrangeira 1 (LE1), da língua estrangeira 2 (LE2) ou da língua estrangeira 3 (LE3).

O QEQR, apesar da diferença da data da publicação das versões portuguesa e espanhola (a versão portuguesa data de 2001 e a versão espanhola intitulada “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación” de 2002), surge como a resposta à pluriculturalidade e ao plurilinguismo emergentes na Europa.

Há a destacar o seu valor pela importância que reconhece a todas as línguas estrangeiras, pois não privilegia uma em detrimento de outra.

Trata-se de um instrumento de trabalho muito “rico” que fornece linhas orientadoras comuns para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curricular, exames e manuais numa escala mais abrangente, ao nível da Europa. Nele, podemos encontrar grelhas referentes à definição e respetiva atribuição de níveis de proficiência linguística em que cada aprendente se encontra, de acordo com os seus conhecimentos, dependendo da competência avaliada.

Ao uniformizar-se os critérios subjacentes à atribuição de um determinado nível de proficiência linguística, dá-se lugar a um aumento da mobilidade de pessoas, quer no âmbito profissional, quer no âmbito pessoal. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, para além de fornecer uma base comum que deve ser utilizada por docentes e outros intervenientes envolvidos no ensino de uma língua estrangeira, reconhece também a necessidade de reajustamentos necessários que os mesmos terão de fazer, tendo em conta o(s) público(s)-alvo(s) e as suas necessidades. De acordo com o QECR (2001), “Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as actividades, os testes, etc.” (p. 74).

Ainda ligado a esse carácter de flexibilização, podemos apontar outro aspeto importante: o facto de o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas ser um instrumento de trabalho que apresenta sugestões de atividades e não modelos pré-definidos de uso obrigatório: “...não é função do QECR promover uma metodologia específica do ensino das línguas, mas sim apresentar opções.” (p. 200)

É verdade que se trata de uma obra extensa, mas isso justifica-se de uma forma muito simples: o QECR debruça-se sobre vários aspetos importantes ligados ao ensino das línguas como a definição, apresentação e escalonamento dos níveis comuns de referência e dos descritores de proficiência linguística, a apresentação de tarefas a aplicar nos vários domínios, a construção de currículos e a avaliação.

O QECR pretende ser uma base comum para todas as LE, isto é, espera-se que, por um lado, todas as LE desenhem os seus programas com vista ao alcance dos níveis de desempenho formulados no QECR para cada nível comum e, por outro, que tenham em conta os objetivos, assim como as indicações subjacentes à avaliação.

Todos os intervenientes ligados ao ensino deverão reger-se pela divisão em três níveis gerais a saber: utilizador elementar, utilizador independente e utilizador proficiente, os quais, por sua vez, podem ser subdivididos em subcategorias.

Consideramos que pelas suas características, o QECR pode ser considerado o documento “mãe”, ou seja, entende-se que dele nascem todos os documentos necessários ao ensino, à aprendizagem de qualquer LE e à avaliação dos seus alunos/aprendentes.

1.5. Metas de Aprendizagem

Com a revogação do CNEB, o ensino das LE passou a ter em conta outro documento importante, as metas de aprendizagem (cuja aplicação surge após a revogação do CNEB). Nele são definidos os desempenhos que se espera que o aluno/aprendente de LE alcance no final do terceiro ciclo.

As metas de aprendizagem foram elaboradas para as LE2 em geral, atendendo aos níveis de escala de proficiência linguística definidos no QECR e, também, à especificidade dos vários programas de LE. Encontram-se formuladas em domínios que remetem para as competências de compreensão, interação e produção quer oral, quer escrita. No total, são definidas seis metas, o que nos parece real. O que queremos afirmar aqui é que se trata de metas de um alcance possível e não de metas demasiado ambiciosas que os alunos não conseguem atingir.

Consideramos também que se deve realçar outro aspeto positivo: as metas finais encontram-se subdivididas em intermédias, ou seja, são definidos os desempenhos que se espera e pretende que os alunos alcancem no final do 7º ano e no final do 8º ano. Isso revela-se facilitador, pois permite ao professor basear-se nessas indicações/orientações para cada ano de escolaridade e orientar a sua prática em função das mesmas.

Para além disso, queremos destacar que nas metas de aprendizagem da língua espanhola, as competências de compreensão, interação e produção orais e escritas se encontram ligadas a temáticas que respondem aos interesses e necessidades reais dos alunos, nomeadamente: o meio envolvente, situações do quotidiano, experiências pessoais, temas da atualidade, gostos e preferências. Também é feito um apelo para que se cumpram as regras de comunicação do(s) interlocutor(es).

Todos os documentos que aqui referimos são importantes e orientadores da nossa prática letiva. Se é verdade que no início deste capítulo, justificamos a sua apresentação respeitando critérios cronológicos, não poderíamos deixar de concluir que, mesmo assim em termos cronológicos, os documentos deveriam ter surgido da seguinte

forma: 1º: a LBSE; 2º: o QEER; 3º: o programa de espanhol do terceiro ciclo e 4º: Metas de Aprendizagem.

Confessamos que ainda estamos em dúvida quanto ao primeiro documento: poder-se-ia trocar a ordem dos dois primeiros documentos, isto é, parece-nos que o QEER, sendo um documento de âmbito europeu, poderia servir de referencial para os contextos educativos dos vários países que integram a UE e dele resultariam os documentos específicos de cada país. Sendo assim, a LBSE seria publicada e só depois seguiriam o Programa de Espanhol do terceiro ciclo e as Metas de Aprendizagem, respectivamente.

Esses documentos que regem a nossa prática são todos eles fundamentais e devemos, enquanto professores de espanhol, conhecê-los e tê-los em mente, pois são eles que orientam a nossa prática profissional.

A sua importância prende-se, igualmente, com o facto de que as planificações a longo, médio e curto prazo que devemos elaborar para a disciplina de espanhol, para os vários anos e níveis de ensino, devem obedecer a aspetos neles mencionados.

2. Conceitos-chaves do ensino das Línguas Estrangeiras

O ensino das LE não se limita apenas à sala de aula, o que se pretende é que o aluno/ aprendiz de LE consiga transferir os seus conhecimentos para situações reais com as quais se possa deparar. Vejamos um exemplo: se for interpelado na rua por um turista espanhol que desconhece a localização de um banco, o aluno deverá ser capaz de lhe dar as indicações necessárias para que o mesmo consiga lá chegar.

O que queremos dizer com isto é que o ensino das LE deve procurar dar resposta à realidade. Face ao exposto, parece-nos relevante que dediquemos um capítulo a conceitos-chaves subjacentes a essa necessidade.

2.1. Competência comunicativa

A principal meta do ensino das LE, referida nos vários documentos orientadores da prática letiva à exceção da LBSE, é o desenvolvimento, por parte do aluno/aprendente de LE, da competência comunicativa.

Não esqueçamos que essa competência surge, como já referimos anteriormente, como a resposta ao plurilinguismo emergente no contexto europeu.

O conceito de plurilinguismo ocupa, atualmente, um lugar de destaque no ensino das línguas estrangeiras e refere-se ao domínio de várias línguas estrangeiras, mas vai para além desse domínio. No âmbito do plurilinguismo, não se pretende que o aluno/aprendente de LE domine com mestria uma, duas ou três línguas estrangeiras, mas sim que saiba comunicar tendo em conta a intenção da comunicação (pedir informações, recusar ...) e a situação da comunicação (estatuto social do interlocutor...), sem ter de se assemelhar a um nativo falante ideal.

Para além do plurilinguismo, podemos falar de multilinguismo que, de acordo com o QECR (2001), é entendido como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (p. 23). O multilinguismo poderá traduzir-se na oferta de diferentes línguas estrangeiras que cada escola pode proporcionar aos seus alunos.

Não podíamos deixar de mencionar que, em relação à definição dos conceitos de multilinguismo e plurilinguismo, é de senso comum e generalizado estabelecer uma relação de sinonímia entre ambos, o que é perfeitamente plausível tendo em conta que os prefixos “pluri-” e “multi-” derivam do latim e significam “muito”. No entanto, com base nas leituras efetuadas, foi possível fazer a distinção entre ambos.

Segundo o QECR, o plurilinguismo contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa.

No ensino das línguas estrangeiras valoriza-se a comunicação oral, isto é, preconiza-se o desenvolvimento da capacidade de comunicação, que é entendida por Hymes, que os autores Mira e Mira (2002) citam, como sendo o “conhecimento, prático e não necessariamente explícito, das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da palavra num quadro social” (p. 14).

Relativamente à competência comunicativa, torna-se imperativo, em primeiro lugar, proceder à definição dessa expressão. No QECR, encontramos a definição da competência comunicativa no plural: “As *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.” (p. 29). A definição de competências comunicativas em língua prende-se com a necessidade de explicar o facto de que o uso de uma língua comporta as ações praticadas pelas pessoas que mobilizam um conjunto de competências gerais e comunicativas em língua.

A competência comunicativa pressupõe a aquisição, por parte do aprendiz/utilizador de língua estrangeira, de um conjunto de conhecimentos e processos que o levam a comunicar com um ou mais interlocutores em língua estrangeira. Aqui, não se faz referência apenas aos conhecimentos linguísticos que esse sujeito possui. A competência comunicativa designa conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Entende-se, por aí, que o aprendiz/utilizador de língua estrangeira saiba exprimir-se, respeitando a cultura do seu interlocutor e as regras de comunicação estabelecidas no país da língua estrangeira que está a manusear.

Ao tomarmos conhecimento de que “Sendo a competência comunicativa em língua considerada uma competência plurilingue e pluricultural total...” (QECR, p. 191), reforça-se a ideia da competência comunicativa constituir uma competência com uma conotação mais ampla, ao dizer que a mesma compreende as seguintes componentes: competências linguísticas (que dizem respeito ao conhecimento de recursos formais que conduzem à elaboração e formulação de mensagens corretas), competências sociolinguísticas (que têm a ver com o conhecimento da dimensão social do uso da língua estrangeira) e competências pragmáticas (que se relacionam com o conhecimento dos princípios de organização do discurso).

A ideia de que a competência comunicativa deve ser entendida como um conjunto de conhecimentos da língua e da cultura do seu povo aparece igualmente referenciada no CNEB (apesar de revogado), onde podemos ler que: “Tornar-se competente em língua significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto experiência da sua identidade...” (p. 40). Reconhecemos que a citação que acabámos de mencionar constava de um documento oficial que já não está mais em vigor por despacho normativo, contudo, a mesma ilustra bem o que se pretende do aluno/aprendente de LE.

Na abordagem comunicativa, até as estratégias desenvolvidas ao nível gramatical servem o propósito da comunicação e, de entre elas, achamos pertinente o uso de exercícios em que o aluno/aprendente de LE é levado a descobrir regras de funcionamento da língua, através da reflexão, da elaboração e da posterior verificação das hipóteses. Relativamente às estratégias que visam a produção de enunciados comunicativos, há que reiterar que são muitas e variadas, de entre elas, destacamos os trabalhos de grupo (que permitem a comunicação entre os alunos) e as dramatizações. O

que nos parece fundamental é que as estratégias usadas na perspectiva comunicativa implicam a ativação das capacidades do aluno/aprendente de LE no intuito de estar à altura das exigências subjacentes à situação de comunicação em contexto.

Ao definir a competência comunicativa como uma competência plurilingue e pluricultural, subentende-se que qualquer aprendente/utilizador de língua estrangeira possa tornar-se, por um lado, plurilingue, isto é, capaz de falar várias línguas e, por outro, pluricultural, isto é, capaz de usar e respeitar as normas sociais e culturais estabelecidas no ato comunicativo do país da língua.

Parece-nos pertinente terminar realçando a importância que se atribui à competência comunicativa definida como uma competência plurilingue e pluricultural, dizendo que:

A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas (QECR, p. 231).

2.2. Erro/falha

O ensino do espanhol no terceiro ciclo tem vindo a aumentar de forma muito significativa. A escolha dos alunos pelo espanhol, em detrimento de outra LE oferecida na escola, justifica-se pelo facto de eles considerarem que o espanhol é uma língua mais fácil de aprender em virtude das suas semelhanças com o português.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de reconhecer que o espanhol pode, então, facilitar a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula por parte do aluno/aprendente de espanhol.

No entanto, muitas vezes o que sucede é que o aluno pensa que não precisa de se esforçar muito nem de se aplicar para aprender o espanhol. Ora, tal pode traduzir-se negativamente na sua aprendizagem levando-o a cometer erros.

De acordo com o QECR, o erro é entendido como o resultado de uma interlíngua, isto é, o aluno transfere os seus conhecimentos anteriores provenientes da sua língua materna, o português, para os da segunda LE que está a aprender, neste caso, para o espanhol. Essa transferência é, pois, negativa. Caímos assim num dialeto transicional.

O erro resulta também do desconhecimento da regra por parte do aluno ou da generalização da regra (Rey, 2005).

Nós, professores de espanhol, devemos estar atentos aos erros dos nossos alunos e atribuir-lhes a devida atenção sem os penalizar demasiado. Importa que os levemos a refletir sobre a sua própria aprendizagem, não esqueçamos os princípios que o QECR defende: apela a que o aluno/aprendente de LE reflita sobre a sua própria aprendizagem, participando ativamente nela.

Aos professores de espanhol compete-lhes compreender o(s) erro(s) cometido(s) e adotar estratégias que induzem os seus alunos a identificar as semelhanças e diferenças existentes entre ambas as línguas.

O erro não deve, em momento algum, ser enfatizado, nem demasiado ampliado, senão corremos o risco do aluno deixar de participar de novo com o receio de errar.

Os cognitivistas já tinham reconhecido o valor do erro por tratar-se de um processo de formação do aluno. Quando confrontado com o erro, o aluno deve ser levado a compreender os motivos na sua origem e assim não voltará a cometê-lo (Tavares & Alarcão, 1990).

Acreditamos que se deve desmistificar a excessiva importância dada ao erro. Há que encará-lo com normalidade.

3. Métodos de Ensino das Línguas Estrangeiras

Ensinar uma língua estrangeira constitui um desafio, pois não consiste apenas em transmitir conteúdos, conhecimentos isolados, consiste, sobretudo, em ensinar os alunos a comunicar em língua estrangeira, neste caso, em particular, em espanhol. Com isto, queremos dizer que comunicar constitui uma tarefa complexa para a qual concorrem vários aspetos a ter em conta e que focaremos ao longo do presente relatório. Nesse sentido, Fischer et al. (1990) constataram que:

Ensinar uma língua é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma competência que lhe permita não só formar frases gramaticalmente corretas, mas também, e sobretudo, a interação com outras pessoas ou com um texto, sabendo quando, onde e com quem usar essas frases. (p. 35)

O ensino das línguas estrangeiras tem vindo a mudar. Ao longo dos tempos, tem-se verificado a implementação de vários métodos. Todos foram implementados para ir ao encontro de objetivos formulados resultantes de necessidades de ordem diversa e de dados constatados em diversas áreas, dedicadas ao estudo do comportamento humano e

das reações do ser humano no processo de ensino aprendizagem. Torna-se, portanto, importante focar os vários métodos desenvolvidos neste âmbito para justificar as escolhas da nossa prática letiva.

A resenha referente aos métodos adotados no ensino das línguas estrangeiras que passaremos a apresentar obedece, essencialmente, a critérios cronológicos. No método tradicional (ligado ao ensino do latim), a aprendizagem de uma língua estrangeira fazia-se pela tradução ou assimilação de séries de equivalências semânticas, lexicais ou gramaticais. Sobrevalorizava-se a língua escrita em detrimento da língua falada. O processo de ensino aprendizagem centrava-se no professor, enquanto que o aluno desempenhava um papel passivo, limitando-se a cumprir as tarefas que lhe eram impostas sem questionar o seu significado e a sua importância. Podemos dizer que o aluno parecia um autêntico “robot” e que a aprendizagem da língua estrangeira constituía um processo mecânico. Este método vigorou até ao início do século XX (Mira & Mira, 2002).

Aquando da segunda guerra mundial, houve necessidade de reformular os métodos usados no ensino das línguas estrangeiras, em virtude de os militares americanos serem destacados para países de diferentes continentes (como por exemplo, França, Alemanha, China, Japão) dos quais não dominavam a respectiva língua. Para muni-los, rapidamente, de meios linguísticos necessários à comunicação recorreu-se ao método audio-oral. Posteriormente, apareceu em França o método audio-visual. Ambos concentravam-se na repetição mecânica e exaustiva de frases e no uso de exercícios de fixação. Caracterizavam-se ainda e, sobretudo, pelo recurso ao laboratório de língua. A diferença entre ambos os métodos residia no seguinte: no método audio-oral, os aprendentes de LE deveriam ouvir a língua antes de visualizá-la na escrita, isto é, era dada primazia à audição, enquanto que no método audio-visual, a primazia recaía sobre a imagem. A tradução era excluída por completo. Obviamente que nos dois casos, as situações apresentadas eram todas simuladas, ou seja, fabricadas para aquele efeito, pelo que podemos questionar a sua viabilidade e a sua eficácia, pois não eram apresentadas situações autênticas (Mira & Mira, 2002).

Quanto aos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, compete-nos salientar que, na perspetiva destes métodos, o aluno se restringia a ouvir e/ou visualizar, memorizar, repetir e reutilizar e o professor limitava-se a desempenhar funções quase

meramente técnicas, vendo assim o seu papel diminuído por oposição às funções que desempenhava no método tradicional.

Com o tempo, este método começou a ser questionado por não atender as necessidades reais dos alunos. Começavam, então, a surgir e a evidenciar-se as teorias behavioristas para as quais, como referem os autores Tavares e Alarcão (1990), “o homem é, fundamentalmente, um organismo que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito.” (p. 96)

Há a destacar que alguns behavioristas se debruçaram sobre a relação existente entre aprendizagem e os comportamentos. Por exemplo, John B. Watson, conforme referem Tavares e Alarcão (1990), era apologista da ideia que a aprendizagem era “o resultado de um processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reacções são associadas a determinados estímulos e considera que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas” (p. 92).

Mas, mesmo no interior da corrente behaviorista, era possível encontrar perspectivas diferentes. Por exemplo, Thorndike (citado por Tavares & Alarcão, 1990) apresentou uma conceção da aprendizagem algo diferente, defendendo a ideia de que aprender consistia em resolver um problema e que a consecução desse objetivo (a resolução do problema), fruto do esforço empreendido nesse sentido, seria recompensada. Então, e no caso do sujeito não conseguir resolver o problema desse objetivo, que repercussões a não consecução poderia trazer a nível pessoal? Que consequências podem advir para o desenvolvimento da personalidade do ser humano?

No enquadramento behaviorista, as técnicas de ensino de destaque subjaziam à realização de exercícios de repetição (“drills”) e de atividades a imitar que não precisassem de grandes explicações e à prática de um ensino individualizado (Tavares & Alarcão, 1990).

Ao concentrar a sua atenção nos comportamentos externos em detrimento dos comportamentos internos, o behaviorismo começou a suscitar reacções adversas pelo facto de descurar os processos cognitivos ou heurísticos, por não serem suscetíveis de medição (Tavares & Alarcão, 1990).

Foi, então, nessa altura que surgiram, em reacção às teorias behavioristas, as teorias cognitivistas, as quais podem ser subdivididas, o que se pode explicar pelo facto de que as ideias preconizadas por diversos teóricos não eram completamente as mesmas.

Alguns autores ligados à teoria da forma e do campo defendem que a aprendizagem traduz-se numa mudança da estrutura cognitiva do sujeito. Ele deixa de ser passivo como ocorria nos métodos aplicados até então e passa a intervir mais ativamente na criação do seu próprio mundo. O professor aparece como ajudante do aluno na perceção da estrutura da tarefa a aprender e da sua própria aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1990).

Como técnicas de ensino de índole cognitivista, destacam-se o ensino pela descoberta, o ensino pela descoberta guiada e a apresentação de sumários e “organizadores avançados” (Tavares & Alarcão, 1990).

Embora a abordagem cognitivista tenha surgido na mesma época do que a behaviorista, ela foi muito enfatizada nos anos 1990, tendo sido atribuído especial enfoque aos trabalhos desenvolvidos pelos teóricos Piaget, Bruner e Ausubel.

Conforme referem os autores Tavares e Alarcão (1990), Piaget afirma que o currículo deve acompanhar o normal desenvolvimento da criança e que o ensino deve centrar-se nos seus interesses e curiosidades. Afirma, ainda, que a mesma deve sentir uma certa tensão para aprender, a qual é definida por muitos educadores como motivação.

Bruner declara que “a aprendizagem constitui um processo activo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recebida” (citado por Tavares & Alarcão, 1990, p. 106). A aquisição do conhecimento decorre da verificação das várias hipóteses colocadas para a resolução de determinado problema e das descobertas efetuadas nesse sentido. Para além disso, Bruner privilegia ainda outro aspeto importante a ter em conta na organização e gestão do currículo, a saber: a construção de um currículo organizado em espiral que consiste em retomar um mesmo assunto/tópico a aprender periodicamente e com graus diferentes de desenvolvimento adequados aos níveis de escolaridade em que se insere. É de salientar, ainda, que à medida que a criança progride para um nível mais avançado, o assunto/ tópico a aprender tende a aprofundar-se (Tavares & Alarcão, 1990).

Ausubel reflete, igualmente, sobre o ensino pela descoberta e os seus contributos para o processo de ensino aprendizagem, só que realça a necessidade de essa descoberta ser guiada. Chama, ainda, a atenção para o uso de estratégias que facilitem a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos através da utilização de

“organizadores avançados”, da elaboração de sumários no final da aula e a resolução de questionários de revisões (Tavares & Alarcão, 1990).

Outra tendência atual também muito badalada no âmbito das correntes da psicologia da aprendizagem é o movimento humanista, em que a tónica recai sobre uma conceção do homem com um cariz existencial ou situacional. Com esta conceção entende-se que o educando deve participar mais ativamente através da tomada de decisões relativamente ao seu processo de aprendizagem, com vista a tornar-se mais autónomo. (Tavares & Alarcão, 1990)

Uma das vozes mais notáveis deste movimento é o Carl Rogers, para quem, “o educando cresce e adquire experiência se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa” (citado por Tavares & Alarcão, 1990, p. 111).

Consideramos que a passagem do monopólio no processo de aprendizagem, a saber do professor para o aluno, constituiu um marco muito positivo na perspectiva cognitivista. Contudo, as correntes cognitivistas começaram a provocar reações adversas, que se devem ao facto de que, às vezes, os teóricos levam ao extremo determinados ideais.

Ao falar das teorias behavioristas e cognitivistas, concentrámos a nossa atenção no processo de aprendizagem e nos seus intervenientes, assim como nos fatores mais relevantes para uma maior eficácia da aprendizagem, sobretudo, à luz da psicologia do desenvolvimento.

No âmbito da didática das línguas estrangeiras, contribuem igualmente estudos e investigações realizadas em diversas áreas. Uma das correntes atuais, chamada a teoria de ensino/aprendizagem ou teoria da instrução ou modelos de ensino, destaca a ligação existente entre aprendizagem e ensino: “Esta teoria aponta para o facto de ensino e aprendizagem serem dois processo intimamente ligados” (Mira & Mira, p. 11). Outros autores como Tavares e Alarcão (1990) também a apontam nos seus estudos. Com esta teoria, o foco da aprendizagem recai sobre o aluno, a quem se atribui a possibilidade de orientar a sua própria aprendizagem, isto é, é-lhe possível participar mais ativamente na definição dos objetivos e dos conteúdos e na organização do trabalho a desenvolver.

Ao professor compete-lhe organizar o processo de ensino aprendizagem indo ao encontro das necessidades e interesses dos seus alunos e adequando os seus métodos aos objetivos deles. Para a consecução dessas metas, o docente deve adotar uma

metodologia ativa em que o erro, suscetível de ocorrer, reflete-se positivamente na aprendizagem, pois, ao errar, o aluno é induzido a refletir sobre o mesmo, compreendê-lo e corrigi-lo. Trata-se de uma correção de carácter construtivo. Os cognitivistas já tinham reconhecido o valor dos erros “aproveitados para criar esquemas de conhecimento e mecanismos de adaptação...” (Tavares & Alarcão, p. 107)

O aparecimento da abordagem comunicativa constitui um momento decisivo no que toca à aprendizagem das línguas estrangeiras, tendo merecido especial atenção, por parte dos representantes do Conselho da Europa, que se propõem desenvolver materiais, no intuito de facilitar a comunicação e a interação entre os vários povos pertencentes à União Europeia. São vários os dirigentes europeus que têm vindo a chamar a atenção dos políticos e dos cidadãos em geral para o facto do multilinguismo ser uma característica das sociedades europeias e do plurilinguismo dos cidadãos constituir uma mais-valia no que reporta à sua educação inicial, à sua aprendizagem ao longo da vida, à competitividade económica, ao emprego, à justiça e à liberdade.

Parece-nos que os métodos, que têm vindo a ser implementados no ensino das LE, têm aspetos positivos e negativos. Mesmo se já estão, de algum modo, ultrapassados em termos temporais, é possível aproveitar algumas das suas potencialidades dependendo dos objetivos traçados. Por exemplo, a tradução preconizada pelo método tradicional e tão criticada pelos defensores dos métodos direto, audio-oral e audio-visual, pode servir para consolidar os conteúdos abordados em sala de aula. Na nossa turma do 7º ano de nível iniciação, aquando da abordagem da unidade temática “*El instituto*”, foi preciso elaborar uma listagem de vocabulário sobre o material escolar. Foram os próprios alunos que manifestaram necessidade de confirmar os seus conhecimentos com recurso à tradução.

II - Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

O presente relatório incide sobre a nossa prática letiva desenvolvida ao longo do ano letivo 2011-12. Contudo parece-nos que não podemos iniciar a nossa reflexão crítica sem antes relembrar a situação que ditou de que forma estaríamos ligados ao ensino do espanhol nesse mesmo período.

No final do ano letivo 2010-11, o diretor da escola informou-nos que, no ano letivo subsequente, iríamos desempenhar o cargo de professora-mentora da docente de espanhola do quadro da escola de nomeação provisória, em virtude dos seguintes fatores:

- ✓ Única professora na escola detentora de uma formação especializada em língua espanhola, pois acaba de concluir a licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, Perfil: Estudos Portugueses e Espanhóis (data de conclusão: 13/07/2011).
- ✓ Professora pertencente ao quadro da escola, de nomeação definitiva do grupo de recrutamento disciplinar 300.
- ✓ Professora que desempenhou em anos letivos anteriores o cargo de coordenadora de departamento das Línguas Estrangeiras e, também, de representante do grupo disciplinar de francês.
- ✓ Professora que no ano letivo 2010-11, foi nomeada para integrar a equipa responsável pela elaboração da matriz do exame de equivalência à frequência de espanhol do terceiro ciclo, assim como pela elaboração da prova escrita e oral.

De acordo com o Despacho n.º 21666/2009, compete ao professor-mentor o desempenho das seguintes tarefas:

- ✓ Apoiar e acompanhar de perto a execução do plano individual de trabalho que a docente em período probatório se compromete levar a cabo, nas suas vertentes científica, pedagógica e didática.
- ✓ Apoiar na preparação e planeamento das aulas.
- ✓ Assistir às aulas da professora avaliada e avaliar as mesmas.
- ✓ Fomentar períodos de reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, com vista à sua melhoria.
- ✓ Avaliar a professora em período probatório.

É, pois, com base nesse cargo e nas funções que lhe são inerentes que apresentamos o nosso relatório, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

O presente relatório reporta-se à nossa prática letiva que ocorreu na escola E.B. 2, 3 Dr. Garcia Domingues. Convém referir que a escola (a cujo quadro pertencemos) é a sede do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Garcia Domingues criado em abril de 2008, cujas mudanças estruturais se fizeram sentir a partir do ano letivo subsequente. O agrupamento abrange um universo de dois jardins-de-infância, quatro escolas EB1 e a escola sede situa-se em Silves. Os outros estabelecimentos escolares que compõem o agrupamento situam-se a uma distância máxima de seis quilómetros.

De acordo com o projeto curricular de agrupamento, elaborado em 2011-12, em consonância com o projeto educativo definido para o triénio 2008-2011, a escola sede conta com 556 alunos e um total de 69 professores. Ambos os documentos apresentam objetivos que visam dar resposta a situações problemáticas identificadas no primeiro documento, as quais abrangem cinco áreas de intervenção a saber: a degradação dos espaços escolares, o comportamento aliado ao sucesso/insucesso dos alunos, a interação/comunicação entre escolas, níveis de ensino e comunidade educativa e a formação do pessoal docente e não docente. Contudo, da leitura que fizemos de ambos os documentos, a finalidade número um a alcançar é o aumento do sucesso dos alunos que deverá ser conseguido através de um fortalecimento de laços de interação entre toda a comunidade educativa. O sucesso, no sentido mais abrangente da palavra, emerge, assim, como temática unificadora das práticas educativas e leva à definição do tema aglutinador “Multiculturalidade para uma escola de sucesso” para os projetos curriculares (PCT) a desenvolver no ano 2011-12.

De entre as estratégias promotoras do sucesso dos alunos, há a destacar aquelas que têm mais a ver com a nossa área de docência: aulas de recuperação nas disciplinas de línguas estrangeiras e realização de uma prova escrita de aferição interna de conhecimentos para o 9º ano, com a duração de 90 minutos, que ocorrerá nas três últimas semanas do ano letivo e incidirá sobre os conteúdos ao nível do 3º ciclo.

No ano letivo 2011-2012, o ensino do espanhol abrangia uma turma de 7º ano de nível iniciação (num total de quatro turmas do 7º ano de escolaridade), quatro turmas de 8º ano nível dois, agrupadas em duas (num total de quatro turmas do 8º ano de escolaridade) e duas turmas de 9º ano nível três (num total de três turmas do 9º ano de escolaridade).

O decréscimo bastante significativo da inscrição de alunos na disciplina de espanhol que se pode verificar no 7º ano (com apenas uma turma no total de quatro

turmas do 7º ano de escolaridade) deveu-se ao facto de que, desde a introdução da oferta do espanhol na nossa escola, se tem verificado muitos problemas que passamos aqui a apresentar: colocação tardia de um professor (quase sempre em meados do primeiro período), colocação de um professor não especializado na área das LE e, neste caso específico, do espanhol, e integração de uma professora de espanhol no quadro de nomeação provisória, no ano letivo 2009-2010, que conseguiu, durante os dois anos subsequentes à sua integração no quadro, mobilidade para o IEFP da sua área de residência, deixando, assim, a sua vaga em aberto.

É de salientar que nos dois anos anteriores ao período a que se reporta o presente relatório, em regime de substituição da professora do quadro de nomeação provisória, verificou-se a colocação de uma professora, a nível de escola, que apresentou um elevado absentismo, o qual culminou com a atribuição de um nível positivo administrativo a todos os alunos inscritos em espanhol, decidido em reunião de Conselho Pedagógico da escola, em junho de 2011. Esta decisão foi tomada porque a professora lecionou, em todas as turmas inscritas na disciplina de espanhol, menos de um terço das aulas previstas para o ano letivo e, no terceiro período, não compareceu uma única vez.

Aliado ao seu elevado absentismo, registaram-se muitas reclamações por parte dos Encarregados de Educação, o que levou o conselho pedagógico a decidir pela aprovação administrativa de todos os alunos inscritos no sentido de não os prejudicar. Temos de acrescentar ainda que a direção da escola tomou todas as diligências necessárias para a abertura de um concurso que visasse a sua substituição já no terceiro período, mas tal não ocorreu por falta de candidatos interessados.

2.1. Conhecimento dos alunos

No princípio do ano letivo, decorreram os primeiros conselhos de turma (CT), onde os diretores de turma transmitiram informações importantes relativamente à assiduidade, ao aproveitamento e comportamento globais da turma observados no ano anterior, bem como falaram de cada aluno, referindo a sua avaliação final do ano anterior (número de negativas, a que disciplinas e se foi alvo de plano de recuperação).

No caso dos alunos repetentes foi dado a conhecer o seu plano de acompanhamento para o presente ano letivo no qual constam as medidas a aplicar. Para além da situação escolar, foram referidos por vezes, aspetos fundamentais, situações

problemáticas que se registaram a nível pessoal, familiar e/ou de saúde. Os diretores de turma entregaram grelhas com o levantamento dos dados mais relevantes. Para além disso, foram alertando os membros do conselho de turma para que se pensasse no desenvolvimento do projeto curricular de turma e de que forma o mesmo poderia ir ao encontro do tema do projeto curricular de agrupamento proposto para o presente ano letivo “Multiculturalidade para uma escola de sucesso”.

Desde o arranque do ano letivo, na turma do 7º ano de escolaridade, foi logo notória a postura favorável dos alunos relativamente à aprendizagem do espanhol, enquanto que, nas duas turmas do 9º ano de escolaridade, grande parte dos alunos assumia ter pouco interesse pela disciplina, justificando-o alegando a falta de conhecimentos dos anos anteriores. Relembremos que tal situação deve-se ao número reduzido de aulas que ambas as turmas tiveram nos dois anos anteriores e às consequências que disso advieram.

Nas turmas do 8º ano, a situação não foi parecida à da turma do 7º ano, tendo-se verificado atitudes diferentes face ao ensino do espanhol que, quanto a nós, se prendem sobretudo com o número diferente de alunos dessas turmas (8º A/B/C: 29 alunos e 8º D: 21 alunos) e com as características inerentes à sua formação (junção de três turmas numa só e uma turma só).

Em relação à turma do 7º ano de escolaridade, somos da opinião de que o entusiasmo manifestado pelos alunos face ao espanhol tem a ver com o seu desejo de aprender uma nova língua estrangeira e a ideias associadas à sua aprendizagem tais como a novidade, a descoberta, o interesse e a curiosidade, entre outras. Alguns alunos da turma 7º B, passados alguns meses, referiram também que preferiam o espanhol ao inglês, considerando-o mais fácil, mais interessante e mais compreensível.

A turma do 7º ano era, inicialmente, constituída por 22 alunos. Foram ainda transferidos para esta turma, vindos de outras escolas, dois alunos, um no início do 2º período e outro no início do 3º período, tendo a turma terminado com 24 alunos.

A turma integrava alunos de várias turmas do 6º ano e 4 alunos com retenção no 7º ano de escolaridade, sendo que um destes alunos era proveniente de outra escola. Relativamente à contextualização familiar, é de notar que a maioria dos alunos vive com os seus pais e, quanto às habilitações dos pais, varia desde a 4ª classe até à licenciatura. As profissões são variadas, sendo que predominam as ligadas à prestação de serviços.

No princípio do ano letivo, aquando do preenchimento do inquérito que fornece informações importantes ao diretor de turma e professores pertencentes ao conselho de turma, verificou-se que, no que respeita à aula, a maioria dos alunos da turma 7º B prefere realizar aulas com material áudio/vídeo/ informático, trabalhos de grupo, trabalhos de pares e realização de pesquisas. Os alunos, na sua generalidade, costumam frequentar a biblioteca da escola e requisitar, por vezes, livros. As qualidades que mais apreciam no professor são as seguintes: simpático, amigo, bondoso, paciente, uma pessoa que elogie e um professor que explique bem a matéria.

Relativamente às turmas do 8º ano de escolaridade, debruçar-nos-emos mais sobre aquela que engloba três turmas numa só, visto que foi aquela em que se registaram mais situações problemáticas e na qual incidiu a nossa descrição e análise mais detalhada de um conjunto de aulas.

As quatro turmas do 8º ano de escolaridade subdividiam-se em duas turmas: a número 1 reunindo as turmas A (a turma toda: 16 alunos), B (sete alunos) e C (seis alunos) juntas, perfazendo um total de 29 alunos e a turma número 2, 8º D em separado com 21 alunos.

A turma 1, com um total de 29 alunos, era composta por onze raparigas e dezoito rapazes, só havendo dois alunos repetentes, provenientes da turma 8º A. Com base nas informações transmitidas nos três conselhos de turma realizados aquando do arranque do ano letivo, foi possível perceber que, da turma C, os rapazes inscritos na disciplina de espanhol eram aqueles que mais se destacavam pela negativa, manifestando um comportamento irregular. Da turma B, salientou-se um aluno pela irreverência que demonstrou para com os professores ao longo do ano letivo anterior. E finalmente da turma A, a diretora de turma disse aos membros do conselho de turma que a turma é, de um modo geral, apática e pouco participativa na sala de aula, o que levou a integrar, no projeto curricular de turma anterior, atividades que fomentassem mais a participação oral dos alunos. O conselho de turma resolveu manter essa linha de atuação para o presente ano letivo.

Relativamente à turma número 2, a turma D é constituída por 21 alunos, 8 raparigas e 13 rapazes. Transitaram todos da turma do 7ºD (2010/11) exceto o aluno nº14 que veio transferido de outra escola.

Aquando do primeiro conselho de turma, a diretora de turma informou os membros do CT que a turma é um pouco barulhenta, daí ter sido trabalhado, no ano

anterior, no âmbito do projeto curricular de turma, as atitudes na sala de aula, regras comportamentais, o saber estar, o saber ouvir e a aceitação de opiniões diferentes. O conselho de turma refletiu sobre as dificuldades comportamentais/ atitudinais e a estratégia que decidiu implementar face às características da turma foi reforçar o cumprimento dos critérios de atuação definidos no início do ano letivo.

Além disso, e atendendo a alguns episódios do ano transato, ficou acordado vigiar de perto alguns alunos uma vez que estiveram envolvidos em situações de conflito. No caso dos alunos que se distraem e perturbam o normal funcionamento das aulas, foi também decidido que se deverá desenvolver uma metodologia de trabalho mais adequada às suas características individuais, envolvendo-os mais nas tarefas propostas dentro e fora da sala de aula e apelando, ainda, a um maior envolvimento e responsabilidade dos seus encarregados de educação.

O conselho de turma considerou, igualmente, que a turma, de uma forma geral, não tem dificuldades de aprendizagem, contudo alguns alunos revelam falta de interesse, atenção e hábitos e métodos de trabalho que se refletem no seu aproveitamento.

Apresentemos a caracterização das turmas B e C do 9º ano, embora não nos tenha sido possível assistir às suas aulas por incompatibilidade de horário. No entanto, há a reiterar que mesmo não tendo sido possível estar presente nas aulas, procedemos sempre à preparação e planificação das aulas em conjunto, assim como à preparação dos momentos de avaliação e avaliação dos resultados obtidos.

A turma B do 9º ano de escolaridade comportava 21 alunos, tal como a turma C. É importante lembrar que estas duas turmas usufruíram para além dos dois tempos letivos para a lecionação da disciplina, de mais um tempo suplementar, o qual funcionava como uma aula de recuperação de carácter facultativo para colmatar a falta de pré-requisitos dos dois anos anteriores. Ao ter sido tomada esta medida, contudo não foi possível implementar a aula suplementar como uma aula de carácter obrigatório. Resultado: nem todos os alunos compareciam às mesmas, inviabilizando, assim, a possibilidade de a docente abordar novos conteúdos. Nessas aulas só era possível reforçar e consolidar os conteúdos abordados nas outras aulas.

2.2. Preparação e execução das aulas

O início do ano letivo constitui um momento importante para a preparação e planificação das aulas, assim como de atividades que pensamos levar a cabo a curto, médio e longo prazo.

A primeira reunião do grupo disciplinar das LE serviu para a elaboração desses instrumentos de trabalho. Nesse sentido, foram formadas equipas de professores responsáveis pela elaboração das planificações anuais por língua, ano e respectivo nível.

Em relação ao espanhol, a elaboração das planificações ficou sob a nossa responsabilidade e da professora do quadro de nomeação provisória. Fizemos três planificações anuais: uma para o 7º ano nível de iniciação, outra para o 8º ano nível 2 e outra para o nível 3. De entre as três planificações anuais por nós elaboradas, pareceu-nos mais relevante anexar a planificação do 8º ano nível 2 (anexo 1), uma vez que mais adiante procederemos à descrição mais pormenorizada de um conjunto de aulas desse nível de ensino.

Para a elaboração das planificações anuais, tivemos em conta as competências específicas delineadas no CNEB e respectivos níveis de desempenho, o programa de espanhol, o manual adotado e as indicações fornecidas pelo QECR.

Anexamos, também, duas planificações: uma de uma unidade didática subjacente ao tema “*La alimentación*” (anexo 2) e outra de uma aula integrada nessa unidade (o plano da 3ª aula: anexo 3). Ambas as planificações tiveram como público-alvo a turma número 1 do 8º ano de escolaridade, da qual já falamos anteriormente.

A planificação da unidade didática subjacente à temática da alimentação de um conjunto de sete aulas de 45 minutos, à turma número 1 do 8º ano nível 2, foi elaborada tendo como referencial o programa oficial de espanhol, as metas de aprendizagem de espanhol (LE II) para o terceiro ciclo, as competências essenciais do CNEB, o QECR, o manual adotado e a planificação anual para esse ano de escolaridade e respectivo nível.

A metodologia por nós utilizada na planificação e lecionação dessa unidade foi a abordagem comunicativa que os documentos oficiais orientadores da prática dos professores de LE preconizam.

Na abordagem comunicativa, em vigor atualmente no ensino das LE, os alunos/aprendentes de LE assumem um papel muito interventivo na sua aprendizagem. Aliás, o QECR realça a ideia de que o aluno/aprendente de LE faz parte integrante do

processo de aprendizagem das LE, devendo envolver-se em todos os tipos de tarefas e, acima de tudo, desempenhar o papel de agente social.

Como já dissemos, a unidade didática apresentada foi elaborada à luz da abordagem comunicativa, com vista à consecução de uma tarefa comunicativa final, por parte dos alunos. Essa tarefa consistiu na dramatização de uma situação concreta subjacente ao tema da alimentação, a saber: a criação e dramatização de um diálogo entre um empregado e dois clientes num restaurante. Pretendeu-se, assim, levar os alunos a participarem de uma atividade o mais autêntica possível e que se aproximasse da realidade que poderiam e podem enfrentar.

É óbvio que para chegar à consecução desta tarefa, as atividades que lhe são anteriores devem abordar todos os conteúdos necessários que o aluno irá mobilizar naquele momento. A planificação cuidadosa da unidade didática constitui, então, um momento importante, pois nela são delineados todos os passos necessários e subjacentes à concretização dessa tarefa final.

Definimos, então, atividades intermédias com vista à consecução da tarefa final programada. A colocação do aluno/aprendente de LE numa situação tão real quanto possível exige que o aluno mobilize e faça uso de todas as competências e conteúdos necessários ao alcance dessa meta.

Tendo definida a tarefa final, concentrámo-nos na conceção das atividades intermédias e nos conteúdos a abordar durante a execução das mesmas.

No que toca aos conteúdos socioculturais, interessámo-nos pela gastronomia típica de Espanha. Em relação aos conteúdos gramaticais, focámo-nos na conjugação do verbo “*gustar*” e na construção das orações impessoais.

Relativamente aos conteúdos lexicais, procurámos abordar o vocabulário alusivo à alimentação, aos alimentos, refeições e aos locais de restauração. Não pretendemos, de forma alguma, fazer uma lista exaustiva de palavras e/ou expressões, com receio de incorrer num eventual fracasso a nível das aprendizagens dos alunos. Procurámos definir os conteúdos lexicais que os alunos fossem capazes de consolidar e mobilizar posteriormente aquando da consecução da tarefa final. A escolha do vocabulário foi, igualmente, feita tendo em conta o manual adotado e os materiais por nós utilizados.

No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, numa primeira fase, procurou-se que a sua abordagem surgisse no decorrer das atividades implementadas, sendo,

posteriormente, explicados. Numa segunda fase, passar-se-ia à aplicação prática dos mesmos.

Quanto aos conteúdos funcionais, foram delineados em função dos conteúdos lexicais, gramaticais e socioculturais previstos, bem como em função das atividades planeadas para a sua abordagem.

Apesar de termos efetuado uma descrição mais detalhada de cada tipo de conteúdos, queremos reafirmar que são indissociáveis uns dos outros.

Na primeira aula, introduzimos o tema “*La alimentación*” recorrendo, numa primeira fase, a um brainstorming com o propósito de explorar as ideias que os alunos tinham sobre esse tema. A professora registou, numa parte do quadro, a palavra “*alimentación*” e, à sua volta, as palavras propostas pelos alunos ligadas a essa temática. A interação oral aqui posta em prática obedeceu a uma estrutura mais rígida em que a professora colocou as questões e os alunos responderam. Delineámos esta estratégia uma vez que a mesma nos permitiu saber quais os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca do assunto em estudo.

Seguidamente, tendo em conta os vocábulos registados, a professora procurou levar os alunos a dividi-los em categorias, nomeadamente: “*comidas*”, “*alimentos*”, “*bebidas*”, “*utensilios de cocina*” e “*platos*”. Aproveitou o restante espaço do quadro separando-o em várias colunas correspondentes às categorias acima transcritas e solicitou aos alunos para irem ao quadro registar os vocábulos na categoria adequada. Posteriormente, todos os alunos registaram esse vocabulário no seu caderno diário. O que nos levou a decidir pela aplicação destas tarefas prendeu-se, sobretudo, com a necessidade de os alunos serem eles próprios os atores da sua aprendizagem, através do registo no quadro (mesmo que orientada) e, igualmente, escreverem no seu caderno diário o vocabulário mais diretamente ligado à temática em estudo, que deverão ser capazes de reutilizar posteriormente.

Finalmente, foi dada indicação do trabalho de casa para a aula seguinte: a redação de algumas frases sobre as suas preferências alimentares, utilizando as expressões assinaladas no quadro pela professora: “*Me gusta(n)/no me gusta(n) ...*”, “*Prefiero comer/beber ...*”, “*Por la mañana, suelo comer ... y beber ...*”, “*A mediodía, como... y bebo...*”. A professora ressaltou a hipótese de os alunos usarem outras construções frásicas que retratassem as suas preferências alimentares.

A segunda aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa solicitado pela professora. Tratou-se de um momento importante visto que foi dada a possibilidade aos alunos de exprimirem os seus gostos alimentares, sendo, dessa forma, trabalhada a meta da produção oral e se recapitulou, também, algum vocabulário estudado na aula anterior. Para além disso, há a destacar que este trabalho de casa foi escolhido com uma intenção, a de servir de elo de ligação para a atividade que passamos aqui a apresentar.

Ainda no que concerne o trabalho de casa, foram lidas algumas frases elaboradas pelos alunos e registadas aquelas mencionadas pelos alunos com o uso de “*Me gusta(n)/no me gusta(n) ...*”, a partir das quais foi explicada a construção do verbo “gustar”, sendo posteriormente alargada às restantes pessoas e registado no quadro e nos cadernos diários da seguinte forma:

Tabela 1 - Esquematização do verbo “gustar”

Verbo “gustar” en singular	Verbo “gustar” en plural
A mí (no) me <u>gusta</u> la <u>naranja</u> .	A mí (no) me <u>gustan</u> las <u>manzanas</u> .
A ti (no) te <u>gusta</u> el <u>melón</u> .	A tí (no) te <u>gustan</u> los <u>mejillones</u> .
A él /ella/ usted (no) le <u>gusta</u> el <u>chocolate</u> .	A él /ella/ usted (no) le <u>gustan</u> las
A nosotros(as) (no) nos <u>gusta</u> la <u>carne</u> .	<u>verduras</u> .
A vosotros(as) (no) os <u>gusta</u> la <u>gastronomía</u>	A nosotros(as) (no) nos <u>gustan</u> los <u>platos</u>
<u>española</u> .	<u>italianos</u> .
A ellos / ellas /ustedes (no) les <u>gusta</u> <u>comer</u>	A vosotros(as) (no) os <u>gustan</u> los <u>cereales</u> .
<u>pizzas</u> .	A ellos / ellas /ustedes (no) les <u>gustan</u> las
	<u>pastas</u> .

No seguimento dessa explicação gramatical, foi entregue uma ficha com um exercício de aplicação sobre essa matéria gramatical (anexo 4). O exercício escrito revelou-se de fácil resolução por parte dos alunos, na medida em que aplicaram corretamente e com facilidade as regras estudadas, acabando por comparar com a construção portuguesa do verbo gostar e perceber a diferença entre ambas as construções.

A última atividade da aula consistiu na produção escrita de um pequeno diálogo sobre as preferências alimentares dos alunos (com perguntas e respostas). Foram dadas instruções para a elaboração desse diálogo, nomeadamente o uso das estruturas gramaticais e o vocabulário estudados na aula. Devido à escassez do tempo, não foi

possível concluir a presente atividade, pelo que ficou acordado que os diálogos seriam entregues à professora num prazo estipulado. A escolha desta atividade foi definida no intuito de dar a conhecer qual a alimentação preferida por parte dos alunos e, posteriormente, verificar se a mesma corresponde a uma alimentação saudável e equilibrada. Há a ressaltar que a intenção inicialmente definida pelas professoras não foi conseguida por incumprimento da tarefa na sua totalidade. Optámos por não prosseguir com esta atividade nas aulas seguintes, uma vez que nos pareceu que nas aulas seguintes, já com o tema mais desenvolvido, seria possível retomar e aprofundar este assunto.

Na terceira aula, a professora pediu aos alunos para retomarem o seu manual na página 52, observarem as imagens (anexo 5) e dizerem o que elas representavam. Com base na observação das imagens, os alunos concluíram que as mesmas representavam duas categorias de alimentos: por um lado, as “*frutas*” e por outro, as “*verduras*”. Preencheram uma tabela (anexo 5) com os nomes das frutas e dos legumes apresentados. A observação de imagens e a sua respectiva análise, bem como o preenchimento da tabela foram conseguidas através de um diálogo professor-aluno promovido com a finalidade de servir de elo para a realização da última atividade desta aula, que passaremos a apresentar daqui a pouco.

De seguida, a professora propôs aos alunos que ordenassem as falas de um diálogo entre um cliente e um vendedor de uma frutaria e, para comprovar a veracidade das suas respostas, ouviram esse diálogo. A professora solicitou alguns alunos para que lessem o diálogo. Ao longo desta aula, assim como durante as restantes aulas da unidade temática que aqui descrevemos e analisámos, pretendemos implementar estratégias diversificadas, que fossem simultaneamente interessantes e motivadoras para os nossos alunos. Procurámos, também, desenvolver todas as metas de aprendizagem definidas para o ensino do espanhol.

Ainda ligado à audição e interpretação desse diálogo, os discentes preencheram uma tabela com as expressões específicas utilizadas quer pelo vendedor, quer pelo cliente como forma de se prepararem para a atividade proposta a seguir, a saber: a elaboração de um diálogo entre um cliente e um vendedor de frutas e legumes.

Formaram-se treze grupos de pares e um grupo de três. No seio de cada grupo de trabalho, foram distribuídos os papéis a desempenhar: o(s) cliente(s) e o vendedor. Foram explicadas as circunstâncias subjacentes à compra de frutas e legumes e

transmitidas as instruções imprescindíveis à sua consecução. A cada aluno foi entregue uma ficha correspondente ao papel que iria desempenhar. O cliente tem em sua posse uma lista de alimentos que deve comprar para fazer um gaspacho e uma salada de fruta (anexo 6) e o vendedor deve auxiliar o cliente na sua compra esclarecendo as suas dúvidas e mencionando as quantidades aproximadas dos alimentos necessários (anexo 7).

Os alunos tiveram entre dez a quinze minutos para realizar esta atividade. Entretanto, a professora foi circulando por entre os grupos, esclarecendo as suas dúvidas e auxiliando-os na construção frásica e na escolha do vocabulário. A maior dificuldade que surgiu no decorrer desta atividade foi a de manter os alunos a falarem baixinho entre si. Embora estivessem empenhados na realização da tarefa proposta, falavam demasiado alto. A professora repreendeu-os por diversas vezes, alertando para a necessidade de eles manterem um tom de voz baixinho, de modo a não perturbar a concentração e atenção exigidas para a consecução da tarefa.

A aula terminou sem que tivesse sido possível a leitura dos diálogos, contudo ficou acordado que a aula seguinte teria início com essa atividade.

Como já aqui referimos, com a seleção das estratégias aqui descritas, procurou-se uma aproximação, a mais fiel possível, a situações reais com as quais os alunos se podem confrontar fora da sala de aula.

Na quarta aula, foram então lidos os diálogos elaborados. O que foi possível notar foi que os alunos manifestaram um comportamento adequado, atentos à leitura dos textos por parte dos seus colegas. Mesmo se às vezes se riam, não era com maldade, era o resultado da situação.

Ainda nessa aula, observaram uns desenhos alusivos às várias ações de cozinhar e, com base na audição de um texto, relacionaram-nas com os alimentos a que se aplicavam. No sentido de utilizar o vocabulário estudado, a professora solicitou aos alunos que fechassem os seus livros e estivessem atentos à audição de um texto, procurando responder às seguintes perguntas: “¿De qué plato típico español se está hablando?”, “¿Cuáles son los ingredientes dese plato?” e “¿Cuáles son los verbos utilizados para cocinar?”. As respostas seriam anotadas no caderno diário através de palavras ou expressões soltas.

Após a primeira audição, procedeu-se ao levantamento das respostas dos alunos, tendo-se verificado que a maioria conseguiu responder às questões colocadas pela

professora. Já aquando da segunda audição, foi-lhes pedido para abrirem novamente os seus livros e completarem a receita da “*paella*” com os nomes dos ingredientes necessários para a receita apresentada. A seleção da presente atividade serviu o propósito de dar a conhecer a gastronomia espanhola, que faz parte integrante da cultura espanhola, que os alunos devem conhecer e respeitar.

Com base na correção do preenchimento de espaços, os alunos compreenderam a importância das orações impessoais utilizadas para dar instruções. Como trabalho de casa, foi-lhes solicitado que registassem, no seu caderno diário, a informação relativa às orações impessoais (que se encontrava na página 54 do seu manual) e que resolvessem o exercício número 4 dessa mesma página subjacente a esta temática. O registo escrito das orações impessoais tornado obrigatório no caderno diário constitui, do nosso ponto de vista, uma ferramenta fundamental e imprescindível que o aluno deve estudar. Uma vez que se trata de alunos integrados no terceiro ciclo, considerámos que ainda é necessário, nos seus cadernos diários, um registo de estruturas (fundamentais à comunicação em espanhol) indicado pelo professor.

A quinta aula foi dedicada, num primeiro momento, à recapitulação da matéria gramatical sobre “*las oraciones impersonales par dar instrucciones*” e à correção do trabalho de casa referente a esse ponto gramatical, a partir do qual foi possível verificar os conhecimentos dos alunos a respeito deste item gramatical.

Seguiu-se para a observação e análise de fotos ilustrativas de pessoas situadas em três locais de restauração diferentes, bem como em momentos diferentes do dia, dependendo da refeição que se encontravam a fazer. Essas fotos constavam do seu manual. A observação, assim como a análise das fotos foi feita através do diálogo professora-alunos mantido com o objetivo de se proceder à identificação dos vários locais ligados à restauração, assim como das refeições.

Ainda ligado às fotografias, numa primeira fase, os alunos preencheram os espaços em branco de uns diálogos usando expressões assinaladas abaixo das mesmas, que remetiam para as falas do empregado de mesa e do(s) cliente(s). Num segundo momento, tiveram de relacionar cada um desses diálogos com cada uma das fotos analisadas. Num terceiro momento, ouviram os diálogos, comprovando, assim, a veracidade das suas respostas. Com a realização destas atividades, foi possível chamar a atenção dos alunos para aspetos socioculturais, tais como o universo da restauração e a realidade alimentar espanhola.

A sexta aula coincidiu com aquilo que, do nosso ponto de vista, é o culminar do processo de ensino-aprendizagem do espanhol. Neste caso, esse patamar encontra-se ligado à temática da alimentação, em que tem lugar uma situação de comunicação mais próxima da realidade, a saber: a criação e dramatização de um diálogo entre um empregado e dois clientes num restaurante.

Para a realização desta tarefa comunicativa, procedeu-se, em primeiro lugar, à explicitação da mesma: quais os papéis a desempenhar, a saber: um empregado de mesa e dois ou três clientes (dependendo do número de elementos por grupos), bem como as funções inerentes a cada um dos papéis, o vocabulário a usar (recurso às construções frásicas estudadas até ao momento, que se encontram no caderno diário e no livro) e indicações quanto ao tempo para a preparação da tarefa (entre 10 a 15 minutos) e para a sua apresentação (aproximadamente 10 minutos). Foram, ainda, dadas outras informações importantes relativamente aos seguintes aspetos: avaliação da tarefa (autoavaliação e heteroavaliação), tipo de produto pretendido (apresentação oral e produção escrita). O conjunto de instruções que a professora forneceu aos alunos foi fundamental por reunir todos os aspetos necessários para uma boa execução da tarefa proposta.

Após a explicitação da tarefa, procedeu-se à divisão da turma em grupos, a qual foi da responsabilidade dos alunos. Deu-se, finalmente, início à tarefa. Na fase da preparação do diálogo, a professora circulou pela sala, prestou esclarecimentos junto dos alunos que a solicitaram e foi alertando os grupos relativamente ao tempo que faltava para o término dessa primeira fase.

Findo o tempo da preparação, começou a apresentação dos diálogos simulados. Tendo em conta que se tratou de uma aula de apenas 45 minutos, apenas um grupo conseguiu simular o diálogo. As aulas seguintes consistiram na apresentação dos diálogos, seguida de auto e heteroavaliação. Esta atividade foi muito bem-sucedida tendo em conta que se promoveu a comunicação enquanto fenómeno de interação social. Os alunos tiveram, também, a possibilidade de entretajudar-se e cooperar uns com os outros.

2.3. Condução de aulas. Princípios gerais.

Todo o trabalho desenvolvido no seio das turmas de espanhol foi delineado tendo em conta os aspetos que passamos a apresentar.

Utilizámos os manuais escolares adotados que, por um lado, constituíram um bom material de apoio para o aluno como forma de completar e formalizar as aprendizagens da aula e, por outro, permitiram revisões e consultas, em momentos posteriores à aprendizagem dos conteúdos.

Ao longo do ano, diversificámos as estratégias de modo a estimular os alunos para a construção da sua própria aprendizagem.

O incremento de situações motivadoras conducentes à criação de um clima favorável foi uma preocupação constante na nossa prática docente. Tendo em conta que nenhum método é receita, promovemos muitas vezes o ensino pela descoberta, explorando as dúvidas formuladas pelos alunos no sentido de que eles próprios as resolvessem. Criámos, frequentemente, situações que os conduziram à execução de tarefas e à busca de soluções, dando-lhes oportunidade de realizarem experiências e trabalhos de pesquisa de forma autónoma.

Estimulámos a participação de todos, solicitando, também, aqueles que se mostravam menos predispostos para a troca de ideias ou que eram mais introvertidos. Valorizámos as atitudes positivas e mantivemos sempre o diálogo de modo a poder enquadrar os conteúdos lecionados com as perspectivas e vivências dos alunos.

Proporcionámos aos alunos trabalhos em grupo, tendo em conta a importância deste tipo de atividades no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade, do respeito pelos outros e sobretudo, no desenvolvimento da competência comunicativa.

Elaborámos imensas vezes novos materiais de ensino – aprendizagem (acetatos, cartazes, desenhos, jogos, fichas informativas, formativas e de trabalho) que do ponto de vista didático–pedagógico superaram as limitações dos manuais escolares adotados.

Usámos com frequência os audiovisuais ao serviço da educação (retroprojeter, leitor de CDs, televisor, vídeo, computador) com o objetivo de enriquecer as aulas, motivar os alunos e facilitar o processo de ensino–aprendizagem.

Perante alunos com grandes dificuldades em atingir os requisitos mínimos exigidos na disciplina, nomeadamente aqueles que foram sujeitos a um plano de recuperação, quer no final do primeiro período, quer do segundo, foram apontadas nos seus planos as seguintes medidas: aumentar a frequência de interações verbais

estimulantes, valorizar a sua participação na aula, solicitar aos Encarregados de Educação um maior acompanhamento nas tarefas escolares, proporcionar situações de ensino individualizado e incentivar e valorizar os trabalhos de casa e frequentar as aulas de recuperação para as quais foram propostas.

2.4. Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação dos alunos tem constituído um campo que, progressivamente, tem vindo a suscitar maior interesse, quer da administração educativa, quer dos professores, dos alunos e das suas famílias. Este interesse decorre do facto de a avaliação constituir uma das marcas mais visíveis da educação escolar.

Na primeira reunião do grupo disciplinar das línguas estrangeiras, foram revistos os critérios de avaliação comuns a todas as línguas estrangeiras dos 2º e 3º ciclos (anexo 8) que foram aprovados, posteriormente, em Conselho Pedagógico. A coordenadora de línguas informou os professores de que, na primeira aula, se deveria proceder ao registo, no quadro e no caderno diário, dos critérios de avaliação, os quais deveriam vir assinados pelos respetivos encarregados de educação, como prova de que tomaram conhecimento dos mesmos.

Nessa reunião, ficou ainda acordado que se aplicassem, nos primeiros dias de aulas, testes diagnósticos em todos os anos, inclusive nas turmas de iniciação, devendo o teste diagnóstico nesse nível de proficiência linguística incidir mais sobre conteúdos socioculturais. Em relação aos restantes anos e respectivos níveis, os professores decidiram aplicar o mesmo teste nas turmas todas do mesmo ano.

Para a elaboração dos testes de diagnóstico por disciplina, ano e respectivo nível, foram criadas equipas de dois professores. Foi ainda chamada a atenção dos professores para que consultassem a última ata do ano anterior onde tinha sido feito o balanço relativamente ao cumprimento das planificações anuais por ano/ respectivo nível e turma. Quanto à avaliação dos testes de diagnóstico, decidiu-se pela não atribuição de um nível quantitativo, mas optou-se pela atribuição de uma menção que consistiria numa frase que fosse indicadora, para o aluno, de quais os conteúdos e/ou competências a rever.

No caso do espanhol, a equipa foi constituída por nós e pela professora do quadro de nomeação provisória que foi, desde logo, informada de que o balanço em relação ao cumprimento das planificações anuais não tinha sido realizado visto que a

docente do ano letivo anterior se encontrava de atestado por tempo indeterminado, na altura desse balanço.

Elaborámos os testes de diagnóstico para cada ano e respetivo nível. Em relação ao 7º ano, o mesmo incidiu sobre conteúdos socioculturais. Sentimos mais dificuldades na elaboração dos testes de diagnóstico dos 8º e 9º anos, na medida em que desconhecíamos quais os conteúdos lecionados e quais os não lecionados. Face a isso, decidimos aplicar testes cujos conteúdos a avaliar incidissem mais sobre os que tinham sido estipulados para o primeiro período, nas planificações anuais do ano letivo 2010-11. Embora reconheçamos a importância da avaliação diagnóstica, decidimos que a mesma não seria demasiado valorizada nem enfatizada junto dos alunos de forma a não melindrá-los.

No ato da entrega e correção dos testes de diagnóstico, optámos por fazer a sua correção sem grande demora uma vez que tínhamos decidido que as planificações anuais dos 8º e 9º anos para o presente ano letivo deveriam contemplar conteúdos dos anos anteriores. Convém, contudo, dizer que os resultados obtidos por grande parte dos alunos não foram satisfatórios.

Já aqui realçamos a importância da avaliação, pelo que procurámos, desde logo, nos primeiros dias de aula, clarificar todo o processo de avaliação a que os discentes estarão sujeitos, a saber: os critérios, os instrumentos, as classificações e os vários tipos de avaliação.

Na primeira aula, para além da apresentação e da transmissão de informações fundamentais para o bom desenrolar das aulas, focámos a nossa atenção na avaliação dos alunos na disciplina de espanhol: a professora registou no quadro e os alunos no seu caderno diário, os critérios de avaliação da disciplina, bem como a marcação dos dois testes escritos para o primeiro período. Também foi registada a estrutura do teste escrito que seria aplicado ao longo do ano letivo. Foram dadas explicações e tiradas dúvidas dos alunos relativamente a esses aspetos.

A avaliação contínua a que recorremos, durante o ano letivo, assentou numa avaliação diagnóstica, formativa, ações de remediação e enriquecimento e avaliação sumativa. Segundo o QECR (2001), a avaliação contínua

[...] implica que a avaliação seja integrada no curso e contribui, de maneira cumulativa, para a avaliação no final do curso. Para além da classificação dos trabalhos de casa e dos testes ocasionais ou regulares para reforçar a aprendizagem, a avaliação contínua pode tomar a forma de listas de verificação/grelhas completadas pelo professor e/ou aprendentes, avaliação

formal do trabalho feito na sala de aula, e/ou criação de *portfolios* com amostras de trabalho, possivelmente em diferentes momentos da sua realização e/ou em diferentes momentos do curso. (p.185)

Procurámos ir ao encontro das recomendações do QECR e do programa de Espanhol através da observação direta da atitude dos alunos perante a aprendizagem, da sua participação e interação, da sua autonomia e da sua capacidade de autocorreção. Tivemos, também, em conta a autoavaliação que os alunos realizaram no final de cada unidade e de cada período e a heteroavaliação que efetuavam após a realização das tarefas comunicativas finais.

Registámos os dados observados numa grelha excel específica adotada no âmbito das línguas estrangeiras.

No final de cada período, os alunos procederam à sua autoavaliação preenchendo uma grelha específica das línguas estrangeiras (anexo 9) e à avaliação das atividades propostas, dando sugestões ou apresentando críticas devidamente fundamentadas. Essas aulas constituíram momentos de reflexão e análise do desempenho da professora na sala de aula.

Produzimos instrumentos de avaliação diversificados, em conformidade com os graus de aprendizagem dos alunos, os seus interesses e necessidades e as competências a desenvolver. Elaborámos, ainda, várias fichas de aplicação e/ou revisão da matéria dada e de avaliação, adequadas às características dos alunos.

Relativamente à avaliação da expressão oral, utilizámos a grelha elaborada pelo Gabinete de Avaliação Educacional, com adaptações no cabeçalho (anexo 10).

Procurámos utilizar uma linguagem científica e um vocabulário corretos e adequados ao nível etário dos discentes.

III - Análise da prática de ensino

Durante o ano letivo a que se reporta o presente relatório, consideramos que embora não tenhamos sido a professora efetiva de espanhol, contribuímos para a melhoria do ensino dessa língua estrangeira na nossa escola.

Enquanto professora-mentora, acompanhámos de perto o trabalho desenvolvido pela professora responsável, dando sugestões e fazendo críticas construtivas. Refletimos com ela sobre a sua prática profissional, de modo a promover melhorias significativas ao nível da aprendizagem dos seus alunos e contrariar o rumo que o espanhol está a tomar na nossa escola: o decréscimo acentuado da inscrição de alunos.

A relação entre o avaliador e o avaliado nem sempre é das melhores e os motivos na origem desse mal-estar podem ser muito variados. No entanto, no nosso caso, a relação que conseguimos estabelecer foi muito boa e assentou num respeito mútuo pelas funções inerentes à hierarquia estabelecida entre nós.

Em relação à nossa avaliação da prática profissional, decidimos aqui, neste capítulo, manter o foco na análise da prática letiva desenvolvida na turma mais numerosa do 8º ano de escolaridade, nível 2, composta pelas turmas 8º A/B e C, perfazendo um total de 29 alunos. Esta decisão prendeu-se com o facto de ter sido a turma onde se registaram mais problemas quer a nível da indisciplina e controlo da turma, quer a nível da implementação de atividades promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Concentremos, primeiro, a nossa atenção na indisciplina. Alguns alunos destacavam-se pela negativa, dizendo coisas despropositadas e inconvenientes, conversando com os seus colegas, o que condicionava o normal desenrolar das aulas.

Com vista a tentar solucionar o problema destes comportamentos, resolvemos alterar a planta da sala. Em vez de deixá-los sentados no lugar inicialmente escolhido por eles, desenhámos uma planta da sala sentando em cada carteira alunos provenientes de turmas diferentes. É óbvio que não conseguimos satisfazer sempre este critério, mas no caso de não ser possível satisfazê-lo, procurámos separar os alunos com maiores afinidades em termos de interesses divergentes dos escolares.

A escolha dos alunos por carteira foi feita com base na nossa observação dos diversos comportamentos nas aulas e nas indicações que nos foram dadas pelos seus diretores de turma, uma vez que os solicitámos nesse sentido.

Deparámo-nos ainda com outras limitações. Uma delas tinha a ver com o espaço físico: a sala onde decorriam as aulas comportava apenas 30 lugares, inviabilizando o nosso desejo de mantermos um aluno por carteira.

A acrescer a este constrangimento destacámos também a hora a que tinham lugar as aulas de espanhol: as duas aulas de 45 minutos decorriam ao último tempo do período da manhã, levando a que os alunos estivessem mais agitados, manifestando, muitas vezes, vontade de comer. Relativamente a isso, julgámos que a marcação dessas aulas deveria ter sido logo ao primeiro tempo da manhã. No final do ano letivo, tivemos oportunidade de deixar registado em ata de departamento o nosso descontentamento em relação a isso e deixámos um alerta: no caso das LE2, aquando da elaboração dos horários das turmas e respectivos professores, dever-se-ia procurar atribuir as aulas de LE das turmas com um elevado número de alunos, principalmente, aos primeiros tempos da manhã.

A professora responsável, no início do ano letivo, interrompia frequentemente as suas aulas e chamava os alunos faladores à atenção para que se mantivessem calados e atentos. Face à persistência dos comportamentos menos apropriados dos alunos, foi solicitada a intervenção dos diretores de turma, que conseguiam chamar os seus alunos à razão. Contudo, passados uns tempos, voltava tudo ao mesmo: conversas paralelas, assuntos divergentes dos abordados na sala de aula e barulho de fundo bastante incomodativo.

Recorremos ao registo de recados na caderneta com vista a informar os encarregados de educação dos alunos visados, sobre as situações de maior gravidade, solicitando a sua intervenção. O que pudemos observar é que, nalguns casos, esse registo surtia efeitos, noutros não.

Nós próprias, como professora-mentora, passámos a assistir a mais aulas dessa turma, procurando com a nossa presença minimizar os problemas observados, mas a verdade é que não nos era possível estarmos presentes em todas, devido às limitações inerentes ao cargo impostas pela legislação em vigor. De acordo com o Despacho n.º 21666/2009, a observação de aulas perfaz “doze horas de aulas por ano, podendo este número ser acrescido, por solicitação do docente em período probatório ou por iniciativa do professor mentor, em número não superior a três”.

No nosso horário, foram-nos atribuídas duas horas semanais para o desempenho desse cargo para acompanhamento e observação de aulas. Embora no horário, essas

horas fossem de carácter fixo, por decisão nossa e solicitação da professora avaliada, as mesmas eram marcadas em função das aulas a que íamos assistir. Nem sempre observávamos a mesma turma, procurávamos alternar turmas, assim como os anos e respetivos níveis de ensino.

Optámos por esta estratégia de alternância também porque a professora avaliada relatava que, graças à nossa presença pontual, registavam-se melhorias comportamentais. Uma vez, fomos assistir a duas aulas consecutivas na mesma turma e o que sentimos foi que os alunos já nem se importavam connosco e revelavam a postura habitual na nossa ausência.

Foqemos de novo a nossa atenção na turma do 8º ano. Não obstante as medidas tomadas a nível comportamental, decidimos implementar, em simultâneo, medidas a nível do ritmo de trabalho e das atividades propostas em sala de aula.

Quanto ao ritmo de trabalho, decidimos imprimir um ritmo mais acelerado e, do nosso ponto de vista, foi benéfico pois conseguiu-se, por um lado, manter os alunos ocupados e, por outro, canalizar a sua atenção para a consecução das atividades propostas.

Em relação às atividades propostas, a sua variedade e o seu âmbito de ação foram traços fundamentais a ter em conta. A sua combinação culminou na definição para cada unidade didática, de uma tarefa comunicativa final, através da qual conseguimos desenvolver, no aluno, a sua competência comunicativa que o QECR tanto privilegia.

Há a destacar que, ao colocar o aluno numa situação pedagógica que se aproxima da realidade, agimos de modo a que o mesmo comunique com os seus colegas, utilizando para o efeito as estruturas gramaticais, lexicais e funcionais abordadas e adquiridas previamente.

Consideramos que, na turma do 8º ano, a unidade didática subjacente à temática “*la alimentación*”, que apresentámos no capítulo anterior, foi elaborada com enfoque comunicativo. As atividades antecedentes à tarefa final (o diálogo num restaurante entre o empregado de mesa e dois clientes) foram pensadas de modo a munir os alunos das ferramentas necessárias para a consecução da mesma.

A oralidade foi bastante trabalhada na sala de aula, mas, no seio desta turma, foi o outro aspeto menos positivo que procurámos melhorar. Em primeiro lugar, parece-nos fundamental dizer que a junção de três turmas numa só foi inibidora para alguns alunos,

que não se sentiam à vontade para tomar a iniciativa de falar em espanhol, com medo de errarem e serem, conseqüentemente, alvos de troça por parte dos seus colegas, que, às vezes, mal conheciam.

Para outros alunos, foi uma maneira de se exibirem manifestando um comportamento menos adequado. A verdade é que nenhum aluno se destacava pelos seus conhecimentos cognitivos, nem manifestava total à vontade para falar em espanhol.

Logo no início do ano letivo, quando começámos a assistir às aulas da colega, deparámo-nos com o facto de quase todos os alunos desta turma responderem às perguntas sem recurso a frases completas. Nesse sentido, sugerimos-lhe que ela os levasse a responder de forma completa e correta. Esse objetivo foi plenamente conseguido. No final do ano, pudemos observar que até os próprios alunos se chamavam à atenção entre si se um deles não cumprisse a regra da formulação da resposta completa e correta.

Um aspeto que foi difícil de alterar, desde o início do ano letivo até ao seu final, foi o de implementar uma participação ordenada, obrigando os alunos a participarem oralmente, respeitando as intervenções dos seus colegas, bem como os seus ritmos de intervenções e aguardando pela sua vez. A professora alertou, inúmeras vezes, os alunos para a necessidade do cumprimento das regras a nível da participação, mas o respeito pelas normas nem sempre foi conseguido. A participação a que nos estamos a referir aqui é a que surge todos os dias em sala de aula.

Quando se tratava da participação oral no âmbito das simulações de situações do quotidiano, como foi o caso da simulação do diálogo entre o empregado de mesa e dois clientes, notamos que os alunos observavam os seus colegas respeitando-os, estando atentos e calados.

Face à diferença de postura manifestada pelos alunos em relação à operacionalização da oralidade, somos levados a pensar que a interação em situações concretas e quase reais, propostas pela professora, constituiu uma estratégia eficaz e muito positiva. Consideramos que os alunos sentiam que eles próprios controlavam a sua aprendizagem.

A primeira simulação que se realizou nessa turma excedeu mais de três aulas de 45 minutos porque, para além da representação, teve lugar a autoavaliação e a heteroavaliação dos grupos/alunos. Pareceu-nos que era demasiado tempo dedicado à concretização de uma tarefa, se tivermos em conta a planificação estipulada para esse

nível de ensino e a escassez da carga horária atribuída para o seu cumprimento (2 tempos semanais de 45 minutos). Decidimos, portanto, que as simulações passariam a ser de carácter rotativo e que os suportes escritos de todos os grupos seriam sempre entregues para correção.

A atribuição da avaliação sumativa dos alunos constitui, para nós, uma tarefa árdua e por vezes, complicada. Sabemos e afirmamos que a avaliação das aprendizagens dos alunos incide sobre os conteúdos dos programas em vigor e as metas de aprendizagem definidas nas línguas estrangeiras, mas nem sempre é tão linear.

É verdade que para facilitar essa tarefa, estamos munidos de uma grelha Excel onde introduzimos todos os dados necessários e, no final, os cálculos apresentam-nos uma percentagem condicente com o percurso efetuado pelo aluno ao longo de cada período e ao longo do ano. Mas consideramos que alguns dos parâmetros da grelha adotada na nossa escola correspondem a uma avaliação subjetiva, como é o caso do empenho e/ou do comportamento. Como se pode quantificar o empenho e/ou o comportamento? Parece-nos que, relativamente ao empenho, é mais difícil de quantificar, pois tem mais a ver com a perceção que temos relativamente aos esforços e ao interesse manifestados pelo aluno.

No sentido de agilizar a avaliação desses parâmetros, o grupo das LE da nossa escola redigiu frases referentes aos mesmos que estabelecem o patamar exigido para a atribuição de cada nível, as quais se encontram assinaladas no documento referente aos critérios de avaliação das LE (anexo 8). Mas, mesmo assim, consideramos que permanecem algumas dificuldades.

D- Participação na escola

Ser professor não consiste apenas em dar aulas, ser professor exige o desempenho de outras funções que são igualmente muito importantes tais como a participação nos vários órgãos da escola, o cumprimento de responsabilidades que nos são atribuídas pela direção da escola e a colaboração na preparação e dinamização de atividades extralectivas dinamizadoras da vida da escola e do desenvolvimento dos alunos.

Ao longo do ano letivo 2011-12, consideramos que estabelecemos uma relação cordial e saudável com toda a comunidade escolar. Não se verificaram situações de conflito com colegas, auxiliares de ação educativa, alunos, encarregados de educação ou membros da direção. Procurámos agir sempre com respeito para com todos os elementos da comunidade educativa.

Com os docentes do departamento de línguas e os do grupo disciplinar das línguas estrangeiras tivemos oportunidade de trabalhar mais proximamente, na medida em que a necessidade de reunir para planificar, delinear os conteúdos programáticos para cada nível e ano de escolaridade, refletir, tomar decisões e planificar e executar as atividades, delineadas no plano anual de atividades, assim o exigiu. Também cumprimos as tarefas que nos foram solicitadas no âmbito do espanhol, a saber: a análise dos resultados aquando do início dos 2º e 3º períodos referentes à avaliação final dos 1º e 2º períodos respectivamente e a análise dos resultados do final do ano letivo. Elaborámos igualmente a prova escrita de aferição interna de conhecimentos do 9º ano de escolaridade nível 3 e um guião de estudo para preparar os alunos para a sua resolução. Procedemos, ainda, à elaboração da informação para o exame de equivalência à frequência de espanhol do 3º ciclo, a elaboração da prova escrita (acompanhada dos respectivos critérios de correção) e a preparação da prova oral e a correção e apresentação dos resultados dos alunos que se candidataram à sua realização.

No que respeita as reuniões de departamento, grupo disciplinar e conselho de turma (de avaliação e intercalares), gerais e outras, procurámos desempenhar um papel ativo, crítico e participativo, expondo os nossos argumentos e fundamentando as nossas opiniões e decisões, de forma a torná-las mais produtivas e a cumprir com todas as obrigações inerentes a esta função.

Nos conselhos de turma, colaborámos na elaboração dos projetos curriculares de turma, na definição de estratégias conducentes ao sucesso educativo dos alunos e na

implementação/reformulação dos planos de recuperação/acompanhamento. E assumimos, ainda, o cargo de secretário num conselho de turma do 8º ano, assessorando o respectivo diretor de turma em todas as tarefas necessárias. Para além de prestar auxílio ao diretor de turma na preparação das várias reuniões realizadas durante o ano letivo e na redação das atas dessas reuniões, fomos incumbidas de estar presentes nas reuniões da entrega dos registos de avaliação aos alunos e respectivos encarregados de educação, no final de cada período. Esta medida, proposta em conselho de diretores de turma no final do ano letivo 2010-2011, constituiu uma novidade na nossa escola e foi aplicada após aprovação, pela direção da escola e pelo conselho pedagógico. Os motivos que justificaram esta medida foram os seguintes:

- “mudar os maus hábitos”, pois o que se tem vindo a verificar é que os secretários cada vez mais não desempenham as funções que lhes são imputadas, sendo os diretores de turma que realizam tudo, assumindo as funções do secretário. Uma delas, e de maior contestação, é a redação da ata da reunião que muitos secretários já nem fazem.

- Responsabilizar mais o secretário, nomeado pela direção, no cumprimento das tarefas que lhe são atribuídas;

- E, sobretudo, procurar aliviar o trabalho que o diretor de turma se vê incumbido de realizar.

Em relação ao desempenho do cargo de professora-mentora, nunca assumimos uma postura déspota, pelo contrário manifestámos disponibilidade sempre que solicitadas pela colega avaliada, ajudando-a na realização das tarefas que lhe eram pedidas. Quanto à observação das suas aulas, procurámos fazer críticas construtivas, dar sugestões, conselhos e sugerir vias, que conduzissem a uma melhoria da sua prática. Dissemos-lhe para assistir às nossas aulas, para que a mesma pudesse observar e avaliar os métodos usados por nós. Não pretendemos com isso dizer que somos melhores do que a colega, mas apenas quisemos promover o trabalho colaborativo que é tão desejável e partilhar com ela os nossos conhecimentos. Entregámos, também, o relatório da avaliação da professora de espanhol do quadro de nomeação provisória dentro do prazo estipulado para o efeito, respeitando os critérios definidos para a avaliação dos professores na nossa escola.

A nível das atividades levadas a cabo na escola, no âmbito da disciplina de espanhol, trabalhámos com os alunos, levando-os a participarem nelas ativamente.

Consideramos que é importante realizar atividades específicas do espanhol, pois a sua realização fomenta neles o gosto e o interesse pela disciplina e proporciona-lhes entusiasmo por participarem em atividades visíveis e conseguirem obter reconhecimento por parte da comunidade educativa. Os alunos demonstraram sentido de responsabilidade e empenharam-se na concretização dos projectos propostos.

Procurámos sempre valorizar este nível de dedicação ao desenvolver atitudes motivadoras de situações de aprendizagem. As atividades levadas a cabo desenvolvidas no âmbito do Espanhol foram as seguintes:

- ✓ “Conmemoración de la navidad” (última semana do primeiro período): esta atividade consistiu na elaboração de cartões de natal escritos em espanhol e na decoração do espaço escolar com os mesmos. Para além dos cartões redigidos em espanhol, foram ainda expostos cartões escritos nas várias línguas estrangeiras lecionadas na escola, dando, assim, oportunidade a todos os membros da comunidade educativa de conhecer várias realidades culturais e linguísticas.
- ✓ “Té de la navidad” (16/12/2011): esta atividade decorreu no último dia do primeiro período e contou com a colaboração dos alunos da turma do 2º ano do Curso de educação e formação de serviço de mesa (empregado/a de mesa). Foi servido um chá, acompanhado de bolos típicos espanhóis aos alunos, auxiliares de ação educativa e professores da escola. Com esta atividade, pretendeu-se dar a conhecer, à comunidade escolar, os produtos e as iguarias, assim como os costumes da sociedade espanhola, fomentar outras formas de comunicação e aprendizagem e promover a sociabilidade entre os elementos de toda a comunidade escolar.
- ✓ “Conmemoración del carnaval” (2/02/2012): os alunos inscritos na disciplina de espanhol realizaram trabalhos que deram a conhecer os costumes ligados à comemoração do carnaval por toda a Espanha. Os seus trabalhos foram expostos na biblioteca da escola. Esta atividade teve como propósito dar a conhecer as tradições espanholas subjacentes ao carnaval.
- ✓ “Día de San Valentin o de los Enamorados” (14/02/2012): procedeu-se à troca de correspondência, em língua espanhola, entre os alunos da escola e, para além disso, também se afixou, na biblioteca e à entrada da sala de professores, provérbios escritos em espanhol, alusivos à temática do amor e da amizade.

Esta atividade visou estimular a criatividade, o sentido crítico e o espírito de iniciativa dos alunos e levá-los a produzirem enunciados específicos adequados ao seu desenvolvimento linguístico e social.

- ✓ “Día de la Hispanidad”: 10/05/2011: para a comemoração desta data festiva foram realizadas várias atividades, a saber: almoço com ementa espanhola na cantina, interpretação da música intitulada “Balada de un soldado” da cantora Mafalda Veiga por alguns alunos e encenação de uma pequena peça de teatro em espanhol pelos alunos da turma 8º D (baseada na série intitulada “*Manolito Gafotas*”).

Estas atividades favoreceram o desenvolvimento da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e culturas por ela vinculadas e levaram os alunos a aprofundarem o conhecimento dos aspetos socioculturais e linguísticos dos povos de expressão espanhola.

Tivemos ainda a possibilidade de colaborar com os nossos colegas espontaneamente e/ou quando solicitadas, em atividades que não fossem da nossa inteira responsabilidade, quer na sua planificação quer na sua realização. Sendo assim, estivemos presentes nas seguintes atividades:

- ✓ Participação no Passeio Pedestre promovido pelo Departamento de Educação Física (23/03/2012);
- ✓ Participação ativa na festa de encerramento do ano letivo (15/06/2012).

A dinamização de atividades na escola consolidou-se como uma realidade viva e presente no quotidiano dos seus elementos, fomentando, desse modo, o convívio e a amizade entre todos nós.

E- Desenvolvimento profissional

Ser professor é uma profissão exigente. Implica que se esteja bem preparado a nível científico, mantendo-se a par das atualizações e das mudanças operadas, mas também que se tenha capacidade para se adaptar às situações com que se depara no seu quotidiano.

A capacidade de adaptação a novas situações tem a ver com vários aspetos, contudo, no nosso caso, prende-se, sobretudo, com a nossa frequência e conclusão da licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – Estudos Portugueses e Espanhóis em Julho de 2011 e a matrícula no mestrado em ensino de Português e Espanhol em setembro de 2011. Já tínhamos referido na introdução que esta tomada de decisões surgiu em consequência do aumento significativo de alunos inscritos na disciplina de espanhol, em detrimento do francês, na nossa escola, e da nossa preferência em lecionar uma língua estrangeira em vez da língua materna.

Se é verdade que poderíamos ter optado apenas pela frequência e conclusão da licenciatura, a imposição da profissionalização exigida para o ensino do espanhol levou-nos a inscrevermo-nos e frequentarmos o mestrado em ensino de Português e Espanhol.

Quando nos referíamos há pouco que a docência exigia uma boa preparação científica, a mesma foi conseguida através das várias disciplinas que frequentámos na licenciatura e no mestrado. Para além da consecução da preparação em termos científicos, também foi possível desenvolver competências mais direcionadas para a pedagogia.

Desde que ingressámos no ensino superior, em 2008, até agora, tornámo-nos numa aluna universitária que construiu os seus saberes, principalmente, na área do espanhol, uma vez que na área do português se tratou mais de uma atualização e não de uma novidade, visto já sermos detentores de uma licenciatura anterior.

Há ainda a dizer que mesmo se a frequência no ensino superior foi uma iniciativa nossa tomada em resposta a fatores externos, também se tratou de uma decisão do foro pessoal. Em termos profissionais obteve-se satisfação, na medida em que nos foi possível aplicar os conhecimentos estudados, na segunda licenciatura, e, com o mestrado, foi-nos dada a hipótese de relembrar pressupostos teóricos imprescindíveis a uma boa prática de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Resultado: conseguiu-se melhorar o nosso desempenho profissional enquanto professora de LE.

A nível pessoal, a consecução da licenciatura foi motivo de alegria, satisfação e bem-estar e o facto de ter conseguido ingressar no mestrado também nos proporcionou alegria.

Um desempenho eficaz da função docente pressupõe uma prática letiva suportada por uma formação contínua que responda às exigências de uma nova Escola em formação, num mundo em constante mutação.

Todavia, se é uma realidade que a formação é necessária, sob pena do professor estagnar no exercício da sua prática, também é verdade que a presença nas sessões de formação deve partir de uma reflexão e de questionamentos constantes do agente do ensino, face ao seu desempenho e atuação, isto é, face às suas próprias necessidades e carências.

Reiteramos que toda a formação nos traz benefícios para a prática letiva e para a não letiva. E, sempre que possível, procuramos fazer formação com vista ao melhoramento do nosso desenvolvimento profissional.

Enquanto estivemos a frequentar a licenciatura, não manifestámos muita preocupação em inscrevermo-nos em ações de formação creditadas por falta de tempo e disponibilidade. Aliado a isso, também não nutrimos vontade em frequentar ações o que se explica pelo facto de que, no período em que estivemos a estudar, a inscrição em sessões de formação creditada sofreu alterações significativas: passou a ser paga, constituindo, assim, um encargo pessoal de carácter financeiro, mais um para além dos já contraídos, o que nos parece injusto.

O agrupamento de vários centros de formação também constituiu um handicap por reduzir as chances de seleção em ações de formação tendo em conta que abrange uma comunidade docente maior, não permitindo a todos os docentes serem admitidos à sua frequência, em virtude do número limitado de candidatos admitidos. No nosso caso, o centro de formação passou a estar sediado em Albufeira, abrangendo a comunidade docente dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves.

É verdade que a escola pode propor ações de formação que os seus docentes podem frequentar no seu próprio estabelecimento escolar, contudo é difícil encontrar professores/formadores com as condições impostas e aprovadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da formação contínua. Na nossa escola, nenhum professor de LE reúne as condições impostas e não há nenhum que se queira candidatar visto que no ano anterior e no ano a que se reporta o presente relatório, um dos formadores da nossa

escola (de matemática) não recebeu remuneração para o efeito, elemento esse que não atrai ninguém. Mesmo que haja um reconhecimento público, tal não é suficiente para pagar o tempo despendido para a preparação dessa formação nem para a sua concretização.

Todos os constrangimentos aqui apontados fazem com que não haja professores interessados em dar formação. E quando há, o leque de formação é muito reduzido e pouco variado, muitas vezes, não responde às necessidades dos docentes. Por exemplo, no caso das línguas estrangeiras, quando há, a formação destina-se aos docentes de inglês. Em relação ao espanhol, até ao momento, não se registou qualquer ação de formação creditada. As que há são proporcionadas pela Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira, as quais têm lugar em Lisboa, Aveiro ou em outros grandes centros urbanos, inviabilizando a nossa inscrição nas mesmas por acarretar despesas extras que não podemos suportar. Até ao momento, não se registou nenhuma formação creditada ligada ao ensino do espanhol que tivesse lugar na região do Algarve.

No ano letivo a que se reporta o presente relatório, ligado ao ensino da língua espanhola, apenas estivemos presente em sessões de formação não creditadas subordinadas à apresentação de manuais no 7º ano de escolaridade, nível de iniciação, de duas editoras, nomeadamente Areal e Porto Editora.

Não havendo oportunidade de frequentar uma formação ligada à nossa área de docência, decidimos então inscrever-nos em ações de formação que pudessem contribuir e servir de reforço positivo para o nosso enriquecimento enquanto docente e enquanto pessoa. Tendo em conta que a nossa escola tinha proposto a realização de uma ação de formação dinamizada por um dos professores do seu quadro e que a sua temática despertou em nós interesse, frequentámos a ação de formação intitulada *"Introdução às folhas de cálculo no auxílio à avaliação dos alunos"*. Esta formação creditada revelou-se muito importante para a produção de ferramentas em Excel fundamentais para a nossa atividade docente. Sabendo manusear corretamente essas ferramentas, conseguimos construir materiais de apoio à atividade pedagógica e de apoio à decisão no processo de avaliação dos nossos alunos. Obtivemos a avaliação de excelente e 1 unidade de crédito.

A formação é, sem dúvida, indispensável para promover melhorias e manter-nos atualizados, constitui, ainda, um meio de responder às necessidades sentidas pelos

docentes em geral e um meio de fazer face às mudanças com que nos deparámos no nosso meio escolar. Contudo, nem sempre a oferta vai ao encontro das necessidades reais e dos interesses dos professores e, como já mencionámos anteriormente, na área do ensino das segundas línguas estrangeiras, e no caso mais específico do espanhol, na região do Algarve, deparámo-nos com uma oferta muito reduzida.

Conclusão

Antes de iniciar o relatório solicitado no âmbito da prática de ensino supervisionada, sentimos receio de não o elaborar e, conseqüentemente, em não concluir o mestrado, em virtude de não estarmos efetivamente a lecionar a disciplina de espanhol.

Contudo, consultados o diretor de curso e o nosso orientador a esse propósito, a situação foi ultrapassada e foi-nos dada a hipótese de elaborar o relatório, uma vez que exercemos o cargo de professora-mentora. Inerentes ao cargo, desempenhámos determinadas funções a partir das quais foi possível descrever e analisar a prática letiva como se tivesse sido dinamizada por nós.

A planificação das aulas e a sua respectiva avaliação, bem como o planeamento de atividades, na escola, dinamizadoras do espanhol, entre outros aspetos, serviram de base à redação do presente relatório.

Aliado ao cargo de professora-mentora, também nos parece relevante mencionar outro fator determinante que concorreu para um certo à-vontade na avaliação da prática letiva, a saber a lecionação de outra língua estrangeira, pois, apesar de não se tratar do espanhol, as metas de aprendizagem definidas para as línguas estrangeiras (de iniciação no terceiro ciclo) são as mesmas. São vários os documentos comuns ao ensino das línguas estrangeiras: o QECR, o CNEB (apesar da sua revogação) e as metas de aprendizagem.

Finalizado o relatório, podemos afirmar que a não lecionação do espanhol não constituiu um impedimento para a sua redação. O contacto direto e permanente com a professora do quadro de nomeação provisória com quem partilhámos experiências e ideias foi um aspeto essencial para o bom desenrolar de todo o processo.

A observação das aulas revelou-se muito profícua, pois levou-nos a refletir sobre a nossa própria ação enquanto professora de língua estrangeira. Se é verdade que essa observação foi positiva, também é verdade que nos vimos confrontados a desempenhar, por vezes, um papel mais interventivo na resolução de situações de indisciplina na sala de aula, o que, para nós, foi algo constrangedor.

Concluído o relatório que se reporta à descrição e análise da nossa prática profissional durante o ano letivo 2011-2012, por um lado, sentimos um alívio por estarmos finalmente a chegar ao fim, mas, por outro, temos a sensação que havia mais por dizer. Temos a consciência de que havia outros caminhos possíveis, os quais

poderiam ser mais eficazes. Contudo, fizemos opções que considerámos terem sido eficazes.

Em termos pessoais, a conclusão do mestrado representa, para nós, o fim de uma etapa que exigiu muito tempo, labor e dedicação. Em termos profissionais, trata-se de uma tarefa que nos levou a refletir sobre a nossa prática letiva, sobre as nossas potencialidades e as nossas falhas enquanto professor de língua estrangeira. Será, sem dúvida, um trabalho que nos irá acompanhar ao longo da nossa prática profissional.

BIBLIOGRAFIA

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Costa, P., & Balça, Â. (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*, nº 14, 51-57.

Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa de língua estrangeira – espanhol – 3º ciclo*. Recuperado em 3 de março de 2013, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143>.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. 39-54. Recuperado em 3 de março de 2013, de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.

El Universal. (04 de outubro de 2011). *Portugal reducirá su presupuesto en Educación por la crisis*. Recuperado em 15 de fevereiro de 2013, de El Universal: <http://www.eluniversal.com/internacional/111004/portugal-reducira-su-presupuesto-en-educacion-por-la-crisis>.

Fischer, G., & al, (1990). *Didáctica das Línguas estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986. (14 de Outubro de 1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, I Série, Número 237.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005. (30 de Agosto de 2005). Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República*, I Série-A, N.º 166.

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro de 1997. (19 de Setembro de 1997). Alteração à Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, I Série-A, N.º 217.

Martin, P.F. (s.d.). Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza de español para inmigrantes. *Frecuencia L*, n.º 34, 45-49.

Metas de Aprendizagem Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEII. (s.d.). Obtido em 5 de março de 2013, de Ministério da Educação - dgide: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=41&level=6>

Ministério da Educação e Ciência. (23 de Dezembro de 2011). *Despacho n.º 17169/2011*. Diário da República, 2.ª série - N.º 245.

Mira, A. Ricardo & Mira, M. Isabel (2002). *Programação dos ensinamentos de línguas estrangeiras / metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – perspectiva diacrónica*. Évora: Publicações: Universidade de Évora.

Mira, A. R., & da Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Revista Educação - Temas e Problemas*, n.º 4, 295-307.

Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo*, n.º 14, 86-108.

Moreira, Luísa, Morgádez, M., & Costa, S. (s.d.). *Español 3*. Porto: Porto Editora.

Morgádez, Manuel de Pino, Moreira, M., & Vieira, S. (s.d.). *Español-1 Nivel Elementar*. Porto: Porto Editora.

Núñez, O., & Morante, E. M. B. (s.d.). Actividades para la formación de parejas o pequeños grupos de trabajo para la clase E/LE. Fundamentos teóricos y ejemplos prácticos. *Frecuencia L*, n.º 34, 41-44.

Prada, E. G. (s.d.). Análisis de errores e interlengua en el proceso de aprendizaje del español para italoófonos. I parte. *Frecuencia L*, n° 34, 25-29.

Rey, R. A. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE. *Estudios Portugueses*, n° 4, 11-38. Recuperado em 4 de abril de 2013, de <http://www.metodologiaportuguesle.blogspot.pt/2012/05/o-mito-da-facilidade-no-portugues-para.html#.Ue6zcqxlg10>

Tavares, J., & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.85-127

Vargas, D. (2009). *[tú y yo] Actividades de interacción oral y escrita*. Madrid: edelsa.

Viúdez, F. C., Díez, I. R., & Franco, C. S. (2005). *Español en marcha 2*. Madrid: SGLE.

ANEXOS

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DR. GARCIA DOMINGUES - SILVES
Escola EB 2, 3 Dr Garcia Domingues **Planificação Anual de Espanhol**
8º ano - nível 2

Ano Lectivo 2011/ 2012

Competências Gerais (C.G.)

- ① Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
- ② Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
- ③ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio.
- ④ Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.
- ⑤ Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.
- ⑥ Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento.
- ⑦ Adotar estratégias à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- ⑧ Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- ⑨ Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.
- ⑩ Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e inter pessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Competências Essenciais	Níveis de Desempenho
<p>COMPREENDER OUVIR/VER textos orais e audiovisuais de natureza diversificada, adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno.</p> <p>LER textos escritos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de uma acção/ tarefa a realizar a partir das respectivas instruções de execução (atividade escolar, realização de um percurso); • Identificação de informações em função de um objectivo preciso a partir de textos informativos (anúncio publicitário, notícia, programa,... – em gravação áudio ou vídeo); • Identificação de informações em função de um objecto preciso, a partir de diálogos usuais na vida quotidiana; • Identificação de uma personagem, objecto, lugar, a partir da sua descrição (em gravação áudio ou vídeo); • Reconhecimento, numa narrativa transmitida oralmente, dos acontecimentos principais e de personagens; • Reconhecimento de afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira. • Identificação de uma acção/ tarefa a realizar a partir das respectivas instruções de execução (atividade escolar, realização de um percurso); • Identificação de informações em função de um objectivo preciso a partir de textos informativos (anúncio publicitário, notícia, mapa, artigo de dicionário, etiqueta, bilhete de transporte, programa,... – em gravação áudio ou vídeo); • Identificação de uma personagem, objecto, lugar, a partir da sua descrição (ficha biográfica de uma personagem, catálogo, guia turístico); • Estabelecimento de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua;

Competências Essenciais	Níveis de Desempenho
<p>INTERAGIR OUVIR/ FALAR em situações de comunicação diversificadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em conversas sobre assunto do quotidiano; • Participação em conversas no contexto das actividades da aula; • Auto-apresentação e apresentação de pessoas a partir de tópicos e/ou de elementos linguísticos; • Conversa telefónica simulada a partir de tópicos e ou elementos linguísticos; • Entrevista simulada a partir de tópicos e/ou elementos linguísticos.
<p>LER/ ESCRIVER em situações de comunicação diversificada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resposta e inquéritos sobre a vida quotidiana; • Recepção/ produção de mensagens em situações de relação interpessoal e social (carta, postal, convite), utilizando canais diversificados; • Preenchimento de formulários (ficha de identificação, de leitura...); • Adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira.
<p>PRODUZIR FALAR/ PRODUZIR textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de episódios/ acontecimentos da vida quotidiana a partir de tópicos e/ou elementos linguísticos; • Descrição, com o objectivo de dar a conhecer, de objectos, lugares, personagens, com ou sem apoio visual ou linguístico; • Reprodução/ recriação de textos poéticos, lengalengas, anedotas, canções; • Adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira.
<p>ESCREVER/ PRODUZIR textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Narração de episódios/ acontecimentos da vida quotidiana (página de diário, notícia de jornal...), a partir de suportes vários: imagens, situações, tópicos e/ou elementos linguísticos; • Descrição, com o objectivo de dar a conhecer, de objectos, lugares, personagens, a partir de suportes vários: imagens, situações, tópicos e/ou elementos linguísticos; • Registo estruturado de informações recolhidas em fontes diversas; • Criação de textos com características poéticas a partir de suportes vários: um tópico, um som, uma letra...; • Adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta afinidades/diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira.
<p>SABER APRENDER</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural; • Utilizar estratégias de apropriação de LE enquanto instrumento de comunicação e do sistema da LE; • Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DR. GARCIA DOMINGUES - SILVES
Escola EB 2, 3 Dr Garcia Domingues **Planificação Anual de Espanhol**
8º ano - nível 2

Ano Lectivo 2011/ 2012

CONTEÚDOS		AVALIAÇÃO	TEMPO
Temáticos e culturais	Gramaticais		
Unidade 0 Revisão de alguns conteúdos previstos para o 7º ano	• Apresentar-se e cumprimentar • Falar das férias	• Presente do indicativo: verbos regulares e irregulares • Os pronomes pessoais sujeitos	• Diagnóstica • Contínua e formativa • Sumativa
Unidade 1 A Alimentação • As refeições • Alimentos, pratos e bebidas • Restaurantes e cafés	• Pedir num restaurante • Expressar gostos e preferências • Referir hábitos alimentares • Pedir/dar informações, instruções	• Verbos <i>gustar</i> e <i>encantar</i> • Uso do P. Imperfeito do verbo <i>querer</i> como forma de cortesia • <i>A mí también/A mí tampoco; A mí sí/A mí no</i> • Orações impessoais para dar instruções • Os indefinidos variáveis e invariáveis	• Pontualidade / Assiduidade • Organização do caderno diário • Trabalhos de casa • Participação • Responsabilidade • Observação direta e indireta : expressão oral e escrita // compreensão oral e escrita // Produção/interação oral e escrita
Unidade 2 A Saúde • As partes do corpo • Educação para a saúde e segurança	• Descrever estados físicos • Falar de sintomas e doenças • Expressar condição e obrigação • Dar conselhos	• Condicional: <i>Si</i> + Presente, Imperativo • <i>Hay que</i> + Infinitivo • <i>Tener que / Deber</i> + Infinitivo	• 1º período expressão oral e escrita // compreensão oral e escrita // Produção/interação oral e escrita
Unidade 3 As Profissões • Profissões • O tempo atmosférico	• Falar de planos e projectos • Indicar acções em desenvolvimento • Dar conselhos	• Marcadores temporais de futuro • <i>Ir a</i> + Infinitivo • Futuro Simples do Indicativo • <i>Estar</i> + <i>Gerúndio</i> • <i>Si</i> + Presente, Futuro Simples	• Autoavaliação • Heteroavaliação

Anexo 1

		CONTEÚDOS		AVALIAÇÃO	TEMPO
Temáticos e culturais	Comunicativos	Gramaticais			
Unidade 4 A infância <ul style="list-style-type: none"> Jogos e animais de estimação Animais 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever pessoas, lugares e objectos do passado Expressar acções habituais no passado Comparar situações no passado e no presente 	<ul style="list-style-type: none"> Preérito Imperfeito do Indicativo Marcadores de frequência Advérbios em <i>-mente</i> Sílabas tónicas e átonas 	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstica Contínua e formativa Sumativa Pontualidade / Assiduidade Organização do caderno 	2º período	
Unidade 5 A cidade <ul style="list-style-type: none"> Lugares e expressões de localização Localização espacial 	<ul style="list-style-type: none"> Contar acontecimentos recentes ou relacionados com o presente Pedir/dar informações sobre a localização 	<ul style="list-style-type: none"> Preérito Perfeito Composto Pronomes Pessoais de Complemento Directo 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhos de casa Participação Responsabilidade 		
Unidade 6 Viajar <ul style="list-style-type: none"> Viagens Meios de transporte Educação rodoviária 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar planos e projectos 	<ul style="list-style-type: none"> Preérito Perfeito Simples Expressões do Preérito Perfeito Simples Pronomes Pessoais de Complemento Indirecto Palavras agudas 	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa e indirecta : expressão oral e escrita // compreensão oral e escrita // Produção/interacção oral e escrita 	3º período	
Unidade 7 O Desporto <ul style="list-style-type: none"> Actividades desportivas Expressões desportivas 	<ul style="list-style-type: none"> Falar de planos e projectos Indicar acções em desenvolvimento Dar conselhos 	<ul style="list-style-type: none"> Contraste entre Preérito Imperfeito, Preérito Perfeito Composto e Preérito Perfeito Simples. <i>Estuve + Gerúndio</i> Conjunções causais e consecutivas 	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação Heteroavaliação 		
Unidade 8 A Vida Social <ul style="list-style-type: none"> Os amigos e outras pessoas da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar e fazer um favor Pedir e dar permissão Dar instruções, recomendações e conselhos Expressar proibição 	<ul style="list-style-type: none"> Pronome relativo <i>que</i> Palavras graves Futuro Simples <i>Pensar, querer ir a + Infinitivo</i> 			

Manual adoptado: "Español en Marcha 2" (SGEL)

As professoras: Jaqueline Pinto e Lúcia Oliveira

ESCOLA E. B. 2, 3 DR. GARCIA DOMINGUES - SILVES
ESPAÑOL II - CLASE: 8°
(Curso: 2011-12)
PLANIFICACIÓN A MEDIO PLAZO

Unidad Didáctica: La alimentación
Tarea final: Crear un diálogo entre un camarero y dos clientes en un restaurante

Competencias generales: Comprender / interaccionar / producir / saber aprender

Socioculturales	CONTENIDOS			Estrategias / Actividades	
	Temáticos / lexicales	Gramaticales	Funcionales		
<ul style="list-style-type: none"> La alimentación española: platos típicos españoles, tapas Comer fuera (alimentación internacional) 	<ul style="list-style-type: none"> Alimentos Bebidas Comidas Recetas 	<ul style="list-style-type: none"> Verbo <i>gustar</i> <i>A mí también/A mí tampoco; A mí sí/A mí no</i> Oraciones impersonales para dar instrucciones Repaso del presente de indicativo (3ª personas de singular y plural) 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar alimentos y bebidas Expresar gustos y preferencias alimentarios Expresar acuerdo e desacuerdo Hablar de su dieta Expresar cantidades Pedir precios Dar instrucciones Hacer una receta Pedir en un restaurante Comprar productos alimentarios 	<ul style="list-style-type: none"> Dar a conocer la gastronomía española y la gastronomía de otros países Expresar opiniones favorables o no sobre la gastronomía española e internacional Interaccionar de forma simples Comprender textos Producir textos escritos Escribir y representar un diálogo en un restaurante 	<ul style="list-style-type: none"> Observación y descripción de imágenes Asociación de palabras / imágenes Lectura, audición e comprensión de diálogos Interpretación de textos escritos Verdadero / falso Redacción de un diálogo entre un cliente y un vendedor en una frutería Creación y simulación de un diálogo entre un camarero y dos clientes

Materiales /recursos temáticos / lexicales	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Manual adoptado: <i>Español en Marcha 2 (SGEL)</i> - Carpeta de audiciones del libro del alumno - Cuaderno individual - Fotocopias - Fichas de trabajo - Fichas de evaluación - Radio y CD - Pizarra - Ordenador 	<p>Con la evaluación se pretende, sobre todo, observar los varios ritmos de desarrollo del alumno. De este modo, se utilizan los siguientes tipos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La evaluación continua, donde el alumno es evaluado individualmente, a través de la observación directa o indirecta no sistematizada. ✓ Respeto por las normas establecidas y por los demás. ✓ Comportamientos. ✓ La evaluación formativa. En este caso se pretende analizar las dificultades y buscar soluciones para superarlas. ✓ Autoevaluación. ✓ Coevaluación.

ESCOLA E. B. 2, 3 DR. GARCIA DOMINGUES - SILVES
ESPAÑOL

(Curso: 2011-12)

PLAN A CORTO PLAZO

Asignatura: Español **Nivel:** Dos **Año:** 8° **CLASE:** 8° A/B/C
Fecha: 10/10/2011 **Duración de la clase:** 45 minutos
Unidad didáctica: La alimentación
Unidad temática: La alimentación: - Alimentos: frutas y verduras
- Pesos y medidas

CONTENIDOS DE LA CLASE

- ✓ Alimentos: - frutas y verduras
- pesos y medidas
- ✓ Audición de un diálogo entre un cliente y un vendedor de una frutería
- ✓ Comprar en una frutería

COMPETENCIAS

COMPRENDER

- ✓ Comprender la información oral y escrita en clase;
- ✓ Captar los significados;
- ✓ Utilizar sus conocimientos previos y su experiencia personal.

PRODUCIR

- ✓ Utilizar correctamente y de forma eficaz las competencias desarrolladas y contenidos abordados en clase a nivel oral y escrito;

INTERACCIONAR

- ✓ Desarrollar la competencia comunicativa en lengua española;
- ✓ Comunicar en situaciones relativas al tema de "la alimentación";
- ✓ Exprimirse correctamente en lengua española.

CONTENIDOS TEMÁTICOS/LEXICALES

- ✓ Alimentos: - frutas y verduras
- pesos y medidas
- ✓ La frutería

CONTENIDOS FUNCIONALES

- ✓ Identificar alimentos: frutas y verduras
- ✓ Pedir información y comprar en una frutería
- ✓ Hablar de pesos y cantidades
- ✓ Hablar del precio

CONTENIDOS GRAMATICALES

- ✓ El uso del pretérito imperfecto de cortesía del verbo *querer*

DESARROLLO DE LA CLASE

1. La profesora saluda a los alumnos.
2. Un alumno registra el número y los contenidos de la clase en la pizarra y sus compañeros los escriben en sus cuadernos diarios.
3. La profesora hace unas preguntas sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre la noción de alimentación y de otros conceptos relacionados con la alimentación:
 - observación de imágenes de alimentos (libro del alumno, página 52);
 - diálogo con los alumnos sobre los nombres de los alimentos presentados.
4. Los alumnos completan la tabla (de su libro) con los nombres de productos que es posible comprar en una frutería. Los alumnos hacen oralmente la corrección del ejercicio.
5. La profesora pide a dos alumnos para leer frases desordenadas (ejercicio 2 página 52). El primero alumno lee las frases A e el segundo, las frases B. Después, la profesora dice que se trata de un diálogo desordenado y hace unas preguntas:
"¿Quién es el cliente: es el personaje B?", "¿Quién es el vendedor: es el personaje A?", "¿Qué productos quiere el cliente comprar?".
En seguida, la profesora propone que los alumnos intenten ordenar las frases del diálogo. Finalmente escuchan el diálogo y comprueban sus respuestas.
6. Los alumnos resuelven el ejercicio 4 que consiste en completar una tabla con expresiones indispensables a la compra de frutas y verduras en una frutería.
7. La profesora propone a los alumnos que practiquen un diálogo entre un vendedor y un cliente en una frutería basándose en las expresiones de la tabla anterior, en el vocabulario estudiado hasta entonces y en dos fichas distribuidas por la profesora.
La profesora explica la tarea. Finalmente pide a los alumnos que escriban el diálogo que será leído en la próxima clase.

EVALUACIÓN

- ✓ Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos
- ✓ Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula
- ✓ Trabajos individuales y en pares en la clase

MATERIALES:

- ✓ Pizarra
- ✓ Cuaderno diario del alumno
- ✓ Cd audio
- ✓ Ordenador
- ✓ Libro "Español en Marcha 2", SGLE, pg. 52-53

Anexo 3

- ✓ Fotocopias de fichas retiradas del libro "[tú y yo] *Actividades de interacción oral y escrita A*", Edelsa, pg. 73



“La alimentación: uso del verbo gustar”

1. Relaciona las columnas y forma frases utilizando el verbo gustar en presente de indicativo. Escríbelas en las líneas de abajo. ¡Ojo! No te olvides de los pronombres que lo acompañan.

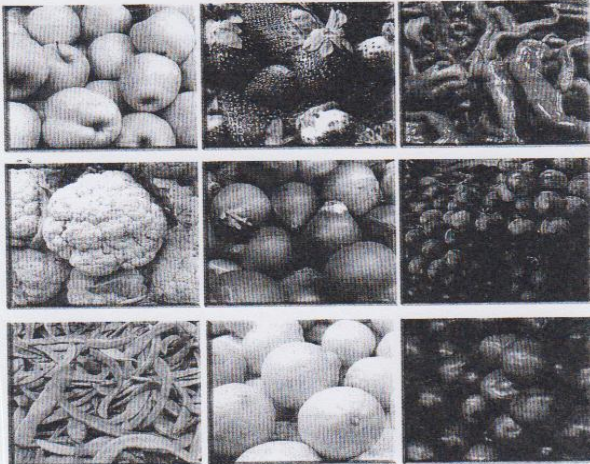
A) A los novios	gustar	e) las empanadas de carne.
B) A mi hermano		a) los restaurantes de comida china.
C) A Luisa		h) comer paella.
D) A ellas		j) la cerveza.
E) A nosotras		c) las verduras.
F) A ustedes		i) el vino.
G) A usted		b) las gambas.
H) A vosotras		g) los pimientos.
I) A mí		d) beber zumo de naranja.
J) A ti		f) el pescado.

- A) _____
- B) _____
- C) _____
- D) _____
- E) _____
- F) _____
- G) _____
- H) _____
- I) _____
- J) _____

! Buen trabajo!
! Suerte!

Expresar cantidades indeterminadas.

B. En la compra



1. Completa la tabla con las cosas que puedes comprar en un puesto de frutas y verduras.

Verduras	Frutas
coliflor	naranjas

2. Ordena este diálogo entre un cliente (A) y el vendedor de un puesto de frutas y verduras (B).

- B. ¿Cuántas quiere?
- A. Sí, también quiero una lechuga.
- B. Buenas tardes, ¿qué desea?
- A. Dos kilos.
- B. Aquí las tiene, ¿algo más?
- A. Quería comprar unas naranjas de zumo.



- B. Lo siento, no me queda ninguna.
- ¿Quiere unas judías verdes?
- A. Adiós, muchas gracias.
- B. Sí, claro... y aquí tiene sus vueltas, muchas gracias.
- A. Tome, ¿puede darme una bolsa, por favor?
- B. 5,25 €.
A. No, gracias. No quiero nada más. ¿Cuánto es?

3. Escucha y comprueba. **B8**

4. Completa la tabla con las siguientes expresiones del recuadro.

¿Qué desea? – ¿Quiere algo más? ¿Cuánto es? – ¿Pueden enviármelo a casa? Quería comprar... – Aquí tiene la vuelta	
El vendedor dice	El cliente dice
¿Qué desea?	¿Cuánto cuesta?

HABLAR

5. En parejas. Practica un diálogo entre un vendedor de frutas y verduras y un comprador con la siguiente lista de la compra.

- 2 kg de patatas.
- 1/2 kg de pimientos verdes.
- 1 kg de manzanas.
- 1 cabeza de ajos.

ESCOLA E.B. 2, 3 DR.GARCIA DOMINGUES - SILVES

Ficha de trabajo / 8º ano - nivel 2 (octubre 2011)



11. ALIMENTOS

FICHA 4

EN LA FRUTERÍA

A

Puedes comprar en una frutería



15 minutos

Esta es tu lista de la compra para preparar un gazpacho y una macedonia de fruta. Habla con tu compañero (el dependiente) y compra todo lo que necesitas. ¡Cuidado con los precios y las cantidades, solo tienes 7,50 euros!

Quería un kilo de / un... ¿Cuánto cuesta...?



- 1 Kg de tomates rojos
- 1 cebolla
- 1/4 Kg de pimientos verdes
- 1 pepino
- 1 ajo
- 1/2 Kg de naranjas
- 2 plátanos
- 1/4 Kg de manzanas
- 2 Kiwis
- 1 Piña

¿Has comprado todo lo que necesitas? ¿Cuánto has gastado?

ESCOLA E.B. 2, 3 DR.GARCIA DOMINGUES - SILVES

Ficha de trabajo / 8º ano - nivel 2 (octubre 2011)



EN LA FRUTERÍA

Puedes comprar en una frutería
15 minutos

B

Eres el dependiente de esta frutería. Tu compañero (tu cliente) habla contigo. Quiere comprar. Atiéndele lo mejor posible.

Producto	Precio
LECHUGAS (DOS UNIDAD)	-
PATATAS	1,00 € KG
KIWIS	3,52 € KG
PIÑA	1,20 € KG
ZANAHORIAS	0,62 € KG
TOMATES	1,45 € KG
CEBOLLAS	0,80 € KG
MANZANAS	1,80 € KG
JUDÍAS VERDES	4,10 € KG
AJOS	1,41 € KG
PLÁTANOS	1,80 € KG
PEPINOS	1,80 € KG
PURICANTOS VERDES	2,76 € KG
PIPIENTES ROJOS	2,99 € KG
MARAJILAS	1,80 € KG

Para ayudarte:

- 1 kilo de cebollas son más o menos 4 cebollas
- 1 kilo de pepinos son más o menos 6 pepinos
- 1 piña pesa más o menos 1 Kg
- 1 kilo de ajos son más o menos 12 ajos
- 1 kilo de plátanos son más o menos 8 plátanos
- 1 kilo de kiwis son más o menos 8 kiwis

¿Cuál es el precio total de la compra?

11. ALIMENTOS



Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Garcia Domingues
Departamento de Línguas Estrangeiras

CrITÉrios de Avaliação
Ano Letivo 2011 / 2012

2º e 3º Ciclos

DOMÍNIO COGNITIVO – 75%

- Testes, Fichas e Projectos.....65%
- Oralidade.....10%

DOMÍNIO DAS ATITUDES, VALORES E APTIDÕES – 25%

- Assiduidade/ Pontualidade.....3%
- Comportamento/ Sociabilidade.....7%
- Caderno Diário.....5%
- Trabalhos de Casa.....5%
- Participação / Empenho.....5%

GRELHA DE DESCRITORES DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Nível	ASSIDUIDADE / PONTUALIDADE
5	É sempre assíduo e pontual.
4	É muito assíduo e pontual.
3	É habitualmente assíduo e pontual.
2	É pouco assíduo e pontual.
1	Assiste a poucas aulas e / ou chega muitas vezes atrasado.

Nível	COMPORTAMENTO / SOCIABILIDADE
5	Cumpr sempre as regras estabelecidas e respeita os colegas e o professor.
4	Cumpr a maioria das vezes as regras estabelecidas e respeita os colegas e o professor.
3	Cumpr habitualmente as regras estabelecidas e por vezes está distraído ou distraís os colegas.
2	Tem dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e perturba o normal funcionamento das aulas.
1	Não cumpr sempre as regras estabelecidas e não respeita os colegas nem o professor.

Anexo 8

Nível	CADERNO DIÁRIO
5	Respeita a estrutura definida pelo professor, está muito bem organizado, com aspecto bastante cuidado e com muito poucos erros ortográficos.
4	Respeita a estrutura definida pelo professor, está bem organizado, com aspecto cuidado e com poucos erros ortográficos.
3	Respeita a estrutura definida pelo professor, apresenta poucas falhas na organização e tem um aspecto satisfatório.
2	Pode respeitar ou não a estrutura definida pelo professor, apresenta muitas falhas na organização e tem um aspecto pouco cuidado.
1	Não respeita a estrutura definida pelo professor, está desorganizado e tem um aspecto muito pouco cuidado.

TRABALHOS DE CASA													
Total de trabalhos de casa pedidos													
Número de trabalhos de casa realizados pelo aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	1	100	50	33,3	25	20	16,7	14,3	12,5	11,1	10	9,09	8,33
	2		100	66,7	50	40	33,3	28,6	25	22,2	20	18,2	16,7
	3			100	75	60	50	42,9	37,5	33,3	30	27,3	25
	4				100	80	66,7	57,1	50	44,4	40	36,4	33,3
	5					100	83,3	71,4	62,5	55,6	50	45,5	41,7
	6						100	85,7	75	66,7	60	54,5	50
	7							100	87,5	77,8	70	63,6	58,3
	8								100	88,9	80	72,7	66,7
	9									100	90,9	81,8	75
	10										100	90,9	83,3
	11											100	91,7
	12												100

Nível	PARTICIPAÇÃO / EMPENHO
5	É muito persistente, procura sempre esclarecimento para as suas dúvidas, traz sempre o material necessário e participa activa e oportunamente nas aulas e em todas as tarefas propostas.
4	É bastante persistente, procura quase sempre esclarecimento para as suas dúvidas, traz quase sempre o material necessário e participa com muita regularidade e oportunidade nas aulas e em quase todas as tarefas propostas.
3	É habitualmente persistente, procura com alguma regularidade esclarecimento para as suas dúvidas, traz habitualmente o material necessário e participa habitual mas nem sempre oportunamente nas aulas e na maior parte das tarefas propostas.
2	É pouco persistente, procura poucas vezes esclarecimento para as suas dúvidas, não traz com alguma frequência o material necessário e participa pouco e/ou nem sempre oportunamente nas aulas e cumpre de forma irregular as tarefas propostas.
1	Não é persistente, não procura esclarecimento para as suas dúvidas, raramente traz sempre o material necessário, raramente participa e/ou quase nunca é oportuno nas aulas. Raramente participa na elaboração das tarefas propostas.

Expressão Oral de Língua Estrangeira - Espanhol (LEII)

CATEGORIAS E DESCRITORES PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

Nível	ÂMBITO	CORRECCÃO	FLUÊNCIA	DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO E COERÊNCIA	INTERACÇÃO
N5	<ul style="list-style-type: none"> - Usa meios linguísticos suficientes e pertinentes, embora recorra a circunlocuções para se exprimir sobre a maioria dos assuntos. - As limitações lexicais provocam hesitações, repetições e, às vezes, dificuldades com a formulação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa com correção vocabulário elementar, podendo ocorrer erros quando exprime um pensamento mais complexo. - Exprime-se com razoável controlo gramatical, apesar de influências óbvias da língua materna. - Usa uma pronúncia claramente inteligível, podendo ocorrer erros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produz um discurso com relativo à vontade, fazendo pausas evidentes para planear e remediar, especialmente em longas intervenções de produção livre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve com precisão razoável grande parte dos assuntos propostos, apresentando informação pertinente, embora simples e directa. - Liga uma série de elementos curtos e distintos, construindo sequências lineares de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia, mantém e conclui conversas simples, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. - Mantém a atenção do interlocutor utilizando expressões adequadas. - Exprime-se e reage a um leque de funções linguísticas, usando com correcção as regras de delicadeza mais importantes. - Faz o ponto da situação numa discussão para facilitar a focalização do assunto da conversa e pede esclarecimentos ou reformulação.
N4	<ul style="list-style-type: none"> - Usa um leque de padrões frásicos elementares e expressões feitas para comunicar em situações familiares. - Usa vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. - Em situações não habituais ocorrem incompreensões frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa com razoável correção um repertório lexical limitado relacionado com necessidades concretas. - Usa correctamente estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente. - Usa uma pronúncia suficientemente clara para ser entendida, embora os interlocutores possam ter necessidade de pedir repetição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produz enunciados muito curtos, com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece, de forma simples e directa, informação limitada relacionada com assuntos rotineiros. - Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contactos, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares. - Exprime-se e reage a um leque limitado de funções linguísticas elementares. - Pede que lhe dêem atenção. - Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.
N3	<ul style="list-style-type: none"> - Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos, situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa, com um controlo muito limitado, algumas estruturas gramaticais simples num repertório memorizado. - Usa uma pronúncia que pode ser entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produz enunciados muito curtos, isolados e estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e para remediar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece informações básicas, fazendo muitas concessões ao sentido da mensagem. - Liga palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como e ou então. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações; dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc. - Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.
N2	<ul style="list-style-type: none"> - Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos, situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa, com um controlo muito limitado, algumas estruturas gramaticais simples num repertório memorizado. - Usa uma pronúncia que pode ser entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produz enunciados muito curtos, isolados e estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e para remediar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece informações básicas, fazendo muitas concessões ao sentido da mensagem. - Liga palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como e ou então. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações; dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc. - Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.
N1	<ul style="list-style-type: none"> - Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos, situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa, com um controlo muito limitado, algumas estruturas gramaticais simples num repertório memorizado. - Usa uma pronúncia que pode ser entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produz enunciados muito curtos, isolados e estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e para remediar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece informações básicas, fazendo muitas concessões ao sentido da mensagem. - Liga palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como e ou então. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações; dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc. - Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.

