



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

Sónia da Conceição Barradas Oliveira

Nº 10431

**Orientação: Professor Doutor Paulo Jaime
Lampreia Costa**

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário, edição 2012/2014.**

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

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

Sónia da Conceição Barradas Oliveira

Nº 10431

**Orientação: Professor Doutor Paulo Jaime
Lampreia Costa**

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário, edição 2012/2014.**

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

Évora, 2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio e investimento financeiro que fizeram na minha educação.

Ao meu companheiro, João Filipe, pelo apoio e incentivo neste Mestrado.

À minha irmã, pelo apoio incondicional.

Aos meus alunos e colegas, elementos imprescindíveis para a realização do presente relatório.

Ao Professor Paulo Costa, pela sua orientação, disponibilidade e paciência.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó materna.

RESUMO

O presente relatório foi produzido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que integra o Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, especialidade em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

A reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem é a temática central deste relatório. Pretendemos refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na Escola Básica Santa Clara em Évora, na leção da disciplina de Espanhol, no ano letivo transato. O relatório inicia-se com um enquadramento teórico onde são examinados alguns documentos reguladores e orientadores da prática letiva e também do ensino das línguas estrangeiras. Em seguida reflete-se criticamente sobre a prática letiva realizada, sobre o processo de ensino aprendizagem, sobre a preparação e execução das atividades letivas, também sobre a participação na escola e desenvolvimento profissional.

Pretendemos que o presente relatório possua uma vertente descritiva, mas acima de tudo reflexiva, revelando-se esta última essencial para a construção do professor.

Palavras-chave: aluno; professor, ensino-aprendizagem; competência comunicativa; atualização; reflexão, avaliação, relação pedagógica.

ABSTRACT

Report within the course Supervised Teaching Practice

The present report was produced within the frame of the supervised Practical Curricular Teaching Unit of the course to achieve the MA. degree in Teaching Portuguese in the 3rd cycle of Basic Schools and Teaching Spanish/French in the Basic and Secondary Schools, focus on Teaching Portuguese in the 3rd cycle of Basic and Secondary Schools and Teaching Spanish in Basic and Secondary Schools.

The main issue of this written report is to make an attentive reflexion about the teaching-learning process. We intend to reflect on the educational performance carried out over the previous year at Santa Clara Elementary School, Évora, in Spanish language classes. The report opens up supplying a theoretical background in which the most relevant guiding documents on educational performance are examined. It also proposes a brief status quo of theoretical background on the teaching of foreign languages. A critical reflexion is made upon the teaching performance; the teaching-learning process; the performance in class; the participation of school life; the relationship with the school community, as well as the professional development.

It is the intent of this report to have a descriptive component, but also to have a reflexive one, the later being the most important to the construction of the teacher as a professional.

Key-words: student; teacher; teaching-learning; communicative competence; update; reflexive practice; assessment/evaluation; pedagogical relationship.

ÍNDICE

Resumo.....	5
Abstract	6
I – Introdução.....	9
II – Enquadramento Teórico.....	11
1. O professor enquanto ser reflexivo	11
2. Documentos de enquadramento da prática letiva	12
2.1- Lei de Bases do Sistema Educativo	12
2.2- Currículo Nacional do Ensino Básico	15
2.3- Metas Curriculares	19
2.4- O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	21
2.5- Programa de Espanhol – 3º ciclo do Ensino Básico	23
3- Conceitos teóricos relevantes para a reflexão sobre a prática educativa	25
3.1- Currículo.....	26
3.2- Métodos	28
3.3- Erro.....	31
3.4- Avaliação	32
4. Considerações gerais	37
III – Reflexão sobre a prática educativa.....	39
1. Caracterização da Escola Básica Santa Clara	39
2. Planificação e condução de aulas.....	42
3. Avaliação das aprendizagens	53
IV – Participação na escola	60
V – Desenvolviemnto profissional	63
VI - Conclusão	67
VII – Referências bibliográficas	69
VIII - Anexos.....	74

Anexo nº 1 – Critérios de Avaliação do Departamento	75
Anexo nº 2 – Planificação Anual	77
Anexo nº 3 – Plano de Unidade	81
Anexo nº 4 – Plano de aula.....	82
Anexo nº 5 – Apresentação <i>Powerpoint</i> Shakira.....	83
Anexo nº 6 – Apresentação de <i>Powerpoint</i> Pretérito Indefinido.....	84
Anexo nº 7 – Canción.....	86
Anexo nº 8 – Ficha Gramatical.....	87
Anexo nº 9 – Ficha para diagnóstico do vocabulário da Unidade 2 – <i>Fenomenos Naturales</i>	89
Anexo nº 10- Ficha de Registo da Produção Oral	90
Anexo nº 11 – Ficha e Registo diário.....	91
Anexo nº 12- Ficha de registo de Apresentações Orais	92
Anexo nº 13 – Ficha de Registo de Produção Escrita.....	92
Anexo nº 14- Tabela de Avaliação	93
Anexo nº 13 – Ficha de Registo da Produção Escrita.....	94
Anexo nº 14 – Tabela de Avaliação.....	95
Anexo nº 15 – Teste de Avaliação	96
Anexo nº 16 – Fotografias da atividade da <i>Semana da Leitura</i>	100

I – INTRODUÇÃO

Ao longo da história a educação sempre revelou uma preocupação constante com o homem, sendo o seu objetivo principal promover o desenvolvimento do mesmo. Assim, a educação procura acompanhar o processo evolutivo do ser humano, direcionando o seu desenvolvimento. O homem está inserido numa sociedade e num mundo caracterizados pela evolução, o que fazem dele um ser em constante processo de mudança. A educação faz parte do complexo processo de socialização, que transforma o ser humano num ser social, capaz de participar na vida de uma sociedade, capaz de aprender, de adaptar-se a novas circunstâncias e a desempenhar novos papéis. Nesta perspetiva há uma necessidade constante de aprendizagem e de atualização face aos desafios diários que surgem na nossa vida pessoal e profissional.

Os professores, enquanto profissionais do ensino, devem ser um exemplo da busca constante de conhecimentos e de formas de atuação para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido. Ao mesmo tempo, o professor desempenha também um papel importante em toda a comunidade educativa, pois as suas funções não se esgotam dentro da sala de aula.

O presente relatório está inserido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, especialidade em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, edição de 2012/2014.

Este relatório pretende retratar a atividade docente nas suas diversas vertentes, tem como objetivo primordial espelhar o processo de reflexão crítica sobre as práticas educativas desenvolvidas no ano letivo de 2012/2013. A experiência profissional em questão ocorreu na Escola Básica Santa Clara, em Évora, onde foi lecionada a disciplina de Espanhol, a turmas do terceiro ciclo do Ensino Básico, enquanto Língua Estrangeira II.

A formação de um professor é um processo amplo e continuado, e é neste sentido que sendo já detentoras de uma Licenciatura no ensino de Português – Inglês houve a necessidade de lecionarmos uma outra Língua Estrangeira. Este curso de

mestrado tornou-se indispensável no nosso percurso profissional, pois visa também a obtenção da profissionalização no Grupo de Recrutamento 350 – Espanhol.

O presente relatório está organizado da seguinte forma:

I – Introdução

II- Enquadramento Teórico

III- Reflexão sobre a Prática Educativa

IV- Participação na Escola

V- Desenvolvimento Profissional

VI- Conclusão

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O professor enquanto ser reflexivo

Para iniciar o presente relatório da prática de ensino supervisionada, é imprescindível realizar-se um enquadramento teórico. O referido enquadramento resulta da análise crítica de vários documentos reguladores e orientadores da prática letiva, que são essenciais para que qualquer professor desenvolva o seu trabalho. É necessário termos como referência um conjunto abrangente de documentos, uma vez que os mesmos devem regular qualquer ação e atividade docente, a fim de garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No atual contexto de formação de professores, a reflexão é o conceito mais utilizado quando se trata de mudanças educacionais. Assim, a reflexão pode ser considerada o componente central das reformas educativas. Segundo Dewey (1993), a reflexão pode ser entendida como um processo de investigação que surge da dúvida e da hesitação em busca de certezas para solucionar problemas e aliviar o professor da prática unicamente habitual. Marcondes (1997), ao analisar a prática reflexiva afirma que:

(...) O movimento no sentido de encarar os professores como práticos reflexivos é também uma rejeição de reformas educacionais concebidas de cima para baixo que veem os professores apenas como implementadores de programas e de ideias formuladas por “experts” nos seus gabinetes, desconectadas dos problemas do dia-a-dia das nossas salas de aula (p.36).

Já Alarcão (2001), analisando os professores como profissionais reflexivos, observa que, para que os mesmos se tornem reflexivos, as escolas também devem tornar-se reflexivas. A escola reflexiva é, segundo Alarcão (2001), o lugar onde o professor aprende, é uma escola que pensa e que ao se organizar se qualifica, conduzindo o professor ao desenvolvimento profissional.

Através de momentos reflexivos o professor identifica as suas fragilidades/dificuldades enquanto profissional, para posteriormente investigar formas de as melhorar e superar. Deste modo, o professor deve ser um professor reflexivo,

atento à realidade que o rodeia para que o seu desempenho profissional seja o mais adequado à realidade educativa com a qual trabalha. De acordo com Zeichner (1993), o professor reflexivo é aquele que se sente enriquecido com sua própria experiência.

Ser professor é algo complexo e de bastante responsabilidade, não é somente transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos aos discentes, há que ter em consideração a vertente pessoal e a vertente profissional que estão em constante interação. É necessário refletirmos sobre o processo ensino-aprendizagem e, nessa medida, o professor deve ser capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógico-práticos, nos quais está subentendida uma interação entre docente e discente que reflete a cultura e os contextos sociais a que ambos pertencem.

2. Documentos de enquadramento da prática letiva

2.1- Lei de Bases do Sistema Educativo

Desde sempre, a educação ocupa um papel fundamental e estruturante na sociedade, facto a que o sistema político português não tem sido alheio. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 46/86, de 14 de outubro, resulta do trabalho parlamentar desenvolvido pelos partidos com assento na Assembleia da República que, após apreciação dos diferentes projetos apresentados pelos grupos parlamentares, votaram, em 24 de Julho de 1986, o texto final desta Lei. Foi necessário criar uma lei que fosse ao encontro dos princípios gerais da Constituição Portuguesa pós 25 de abril, onde se defendesse o acesso à educação como um direito dos cidadãos. A política educativa portuguesa é marcada, durante toda a década de oitenta, pelo carácter central que a Lei de Bases do Sistema Educativo ocupa no discurso político e nas iniciativas legislativas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, designado a partir de aqui por LBSE, aprovada pela Lei nº 46/86 de 14 de outubro e alterada pelas leis nº 115/97 de 19 de setembro, 49/2005 de 30 de agosto e 85/2009 de 27 de agosto, traduz então a responsabilidade do Estado português em garantir a todos os cidadãos o direito à

educação de forma justa. É, nesse sentido, um documento estruturante da ação educativa que estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Desta forma, parece pertinente começar por clarificar o que se entende por sistema educativo. O sistema educativo é um conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito que todos os portugueses têm à educação. Também no artigo 1º da LBSE é referido que a educação favorece o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Nos diversos artigos que integram este documento, definem-se os aspetos gerais que dizem respeito à orientação, à organização e ao funcionamento do sistema educativo português, o qual tem por âmbito geográfico a totalidade do território português, mas que “deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa” (artigo 1º).

Destaca-se, na sua organização, a oferta da educação pré-escolar, da educação escolar e da educação extraescolar. A educação pré-escolar é vista como uma mais-valia que vai auxiliar a família. No que à educação escolar diz respeito, esta abarca o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, diferenciados nos seus objetivos, organização, acesso, graus e características da própria rede. Quanto à educação extraescolar, notamos que esta “engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” (artigo 4º). Além disso, as denominadas modalidades especiais de educação escolar, contemplam, de acordo com a LBSE (artigo 16º), a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino do português no estrangeiro.

No que à escolaridade obrigatória diz respeito, a LBSE alarga a escolaridade obrigatória para nove anos (ensino básico, constituído por três ciclos até aos quinze anos) e a escolaridade pós-obrigatória (ensino secundário) para três anos, com cursos diferenciados, orientados para o prosseguimento de estudos e para a inserção no mercado de trabalho. Contudo, com a Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, esta conjuntura sofre alterações. Desta forma, estabelece-se que a escolaridade obrigatória passa a doze anos e consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas

entre os 6 e os 18 anos. (artigo 2.º, 1.). A escolaridade obrigatória cessa com a obtenção do diploma de curso conferente ao nível do ensino secundário da educação (artigo 2.º, 4.a) ou no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos (artigo 2.º, 4.b).

Esta Lei de 2009 tentou também diminuir o insucesso no ensino, incitando a qualificação de jovens e adultos através do Programa “Novas Oportunidades”, programa este que visava o reconhecimento e validação de competências adquiridas em contexto profissional. Outro aspeto inovador tem a ver com o alargamento da rede de educação pré-escolar, designadamente a ocupação plena dos tempos escolares através de atividades de Enriquecimento Curricular.

Esta alteração da Lei, promulgada em 2009, veio fortalecer a importância que é dada à universalidade do ensino e ao alargamento do sistema educativo, já contemplada pela Lei nº 115/97 de 19 setembro. Com esta Lei de 19 de setembro verifica-se um alargamento das condições de acesso ao ensino superior, pretende-se que todos os cidadãos tenham acesso ao sistema educativo, mesmo aqueles que não o conseguiram fazer em idade escolar. O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentarem o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias. (artigo 12º, 6.).

A LBSE, na sua versão inicial, também define a formação dos professores. O Capítulo IV é dedicado aos princípios gerais da formação dos educadores e professores e em particular à formação inicial de professores. Relativamente ao nível de formação exigido para educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, a Lei 115/97 alterou o mesmo de bacharelato para licenciatura.

Com a Lei nº 49/2005 as alterações são ao nível da formação superior com o Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha foi um movimento de reforma e integração da educação superior na Europa, com a finalidade de construir um espaço europeu de educação no ensino superior e com o propósito de incentivar a mobilidade entre países, tornando o Espaço Europeu de Ensino Superior mais atrativo para os estudantes de outros países.

2.2- Currículo Nacional do Ensino Básico

O Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001, é um dos documentos orientadores da prática docente. Este documento, designado a partir de aqui por CNEB, assumiu um papel fundamental na educação em Portugal sendo o conceito de competência o seu principal contributo. A elaboração deste documento teve como base os propósitos da Lei de Bases do Sistema Educativo, tais como a formação de indivíduos conscientes da sua identidade pessoal e cultural com capacidade de participar na vida cívica de forma livre, responsável, autónoma, e crítica, como cidadãos pertencentes a uma sociedade que se rege por princípios éticos e valorizando diversas formas de conhecimento, comunicação e expressão. Concebidas de acordo com estes valores, emergem neste documento as competências gerais que os alunos devem apresentar no final do ensino básico.

Através deste documento o professor compreende o conceito de competência. O termo competência surge no CNEB como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, isto é, um saber *em ação* ou *em uso*, ideia esta trabalhada por Perrenoud (2001), em grande parte da sua obra (quer relativamente ao aluno, quer ao professor). Não se pretende que o aluno acumule um conjunto de conhecimentos, mas sim que o mesmo tenha a competência de utilizar esses conhecimentos, capacidades e atitudes na sua vida diária. Sendo assim, de acordo com o CNEB, o aluno não deve memorizar conteúdos desprovidos de compreensão, logo cabe ao professor trabalhar com o aluno, ao longo do ensino básico, o desenvolvimento de competências. O aluno deve saber dominar estas competências ao longo da sua vida, pois enquanto cidadão autónomo e ativo de uma sociedade, deve ser capaz de se integrar e viver nela.

O CNEB começa por referir as competências gerais, que, pelo facto de serem transversais a todas as áreas curriculares, devem ser abordadas de forma transversal em todas as disciplinas. Este conjunto de competências constitui um fator de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo. As competências gerais propõem que o aluno seja possuidor de saberes culturais, científicos e tecnológicos que lhe possibilitem observar e interpretar a realidade e os seus problemas do quotidiano, e também que domine as linguagens dos diferentes saberes que lhe são apresentados pelas diversas áreas curriculares. Prevê ainda que o aluno saiba utilizar corretamente a

língua portuguesa e as línguas estrangeiras, para poder comunicar corretamente, que saiba adotar, pesquisar e selecionar as metodologias e estratégias adequadas aos problemas que lhe são colocados, que saiba organizar a informação que recebe em conhecimento ativo, demonstrando saber cooperar e relacionar-se consigo próprio e com os outros de forma harmoniosa. O essencial, que se deve ter em conta para atingir estas diversas competências, é o envolvimento e trabalho conjunto de todas as áreas curriculares, atuando em convergência. Por essa mesma razão, o CNEB clarifica, para cada uma delas, a sua operacionalização. De seguida são enunciadas as competências específicas contempladas em cada uma das disciplinas ou áreas curriculares e distribuídas por ciclo (1º, 2º e 3º ciclos).

Sendo o relatório apresentado relativo à reflexão da prática educativa da disciplina de Espanhol, será descrito de seguida o que é referido relativamente às competências específicas das Línguas Estrangeiras. Na introdução refere-se o facto de os programas das Línguas Estrangeiras terem sido executados considerando duas situações: a existência de um público mais vasto e cada vez mais heterogéneo, resultado do alargamento da escolaridade obrigatória e a crescente mobilidade de pessoas dentro do espaço comunitário. Pretende-se então estruturar a aprendizagem das Línguas Estrangeiras através do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, outro documento referencial do ensino e que será apresentado mais à frente neste relatório.

O CNEB favorece uma perspetiva integradora da aprendizagem das línguas no ensino básico que se baseia nos seguintes parâmetros essenciais: uso e aprendizagem das línguas; perfis de saída, desempenhos esperados e percursos de aprendizagem. Pretende-se que o aluno se torne competente nas línguas, isto é, que seja capaz de fazer uma apropriação correta de um conjunto de conhecimentos que resultam da língua, enquanto saber organizado. Espera-se também que seja capaz de utilizar os recursos linguísticos apropriados às diferentes situações de comunicação, que domine as características da cultura e da identidade dos povos que falam essa língua e que desenvolva estratégias que assegurem o processo da aprendizagem (o saber-fazer).

Relativamente ao percurso da aprendizagem, é necessário criar condições para que o aluno, ao longo desse percurso, possa ir construindo uma competência que o

estímulo a usar a língua em projetos educativos; que o ajude a refletir sobre os usos da mesma e que ponha em prática estratégias na hora de comunicar. São ainda mencionadas variadíssimas atividades a título sugestivo, com o fim de se proporcionar a cada aluno o desenvolvimento destas competências.

O CNEB faz então uma referência clara à competência de comunicação e, quando falamos em Línguas Estrangeiras, não podemos esquecer que a aprendizagem das mesmas está sempre relacionada com a língua materna. Muitas das competências que constam do currículo para a Língua Portuguesa vão ajudar o aluno a utilizar recursos e conhecimentos, umas vezes por analogia, outras por contraste, no desenvolvimento das competências da Língua Estrangeira. No que concerne à aprendizagem da Língua Estrangeira II (3º ciclo do ensino básico), esta encontra-se naturalmente beneficiada, na medida em que o aluno já desenvolveu capacidades na Língua Estrangeira I que irão facilitar a aquisição da segunda língua. No caso da avaliação, esta deve utilizar instrumentos diversificados adequados à flexibilização e diferenciação que a gestão curricular exige.

De seguida, são dadas algumas sugestões relativas à forma como o documento em questão pode ser utilizado e por fim são apresentadas as diferentes competências específicas para as línguas estrangeiras. Em cada um dos domínios, tendo como base os referenciais do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, são anunciados os perfis de saída.

Desde o ano de 2001 que o CNEB foi um documento orientador do Ensino Básico, mas com o Despacho 17169/2011, do gabinete do Ministério da Educação e da Ciência, esta conjuntura foi alterada. Este despacho revoga o CNEB, enquanto documento orientador do Ensino Básico, e refere as razões para tal revogação.

De acordo com o despacho, o CNEB apresentava muitas insuficiências que se revelaram ser prejudiciais na orientação do ensino: “muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. A própria extensão do texto, as repetições de ideias e a mistura de orientações gerais com determinações dispersas tornaram-no num documento curricular pouco útil.”¹ Todos

¹ Despacho 17169/2011, Diário da República, 2ª Série

estes aspetos, na perspetiva do despacho, poderiam levar o ensino a algumas recomendações prejudiciais.

Na conceção do CNEB considerou-se o conceito de competência como o princípio orientador de todo o ensino, o que acabou por levar, de acordo com o despacho, a um desprezo da importância da aquisição de informação, do desenvolvimento do automatismo e da memorização. Para além disso, o despacho também refere que o CNEB substituiu objetivos claros e mensuráveis por outros mais vagos e difíceis de aferir, o que posteriormente influenciaria de forma negativa a avaliação do aluno. De acordo com o despacho, os objetivos no ensino não devem ficar englobados nas competências, mas devem sim ser manifestados em conhecimentos e capacidades. O documento, que este despacho revoga, é visto como extremista do ponto de vista das orientações pedagógicas, visto que, de acordo com o novo legislador, não deve ser imposto nem às escolas nem aos professores, nem o currículo deve ser objeto de experimentalismo pedagógico.

Com este despacho fica-se também com a informação de que “o Ministério da Educação e da Ciência pretende reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e a burocracia”.² Segundo a perspetiva do decreto revogativo, infere-se que o Ministério da Educação deseja que os currículos definam, de forma clara e evidente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo do ensino básico e que aos professores seja dada alguma liberdade de gestão relativamente à forma como organizam e gerem o currículo. Defende-se que o currículo deverá apresentar conteúdos temáticos que reflitam os conhecimentos essenciais e aspetos fundamentais para a compreensão da realidade, tendo em conta que o aluno é um membro instruído que faz parte de uma sociedade. Através da leitura deste despacho, deduz-se também que o conceito de conhecimento, em sentido muito restrito, se torna mais relevante na medida em que é referido que o resultado do trabalho da escola e do professor deverá ser avaliado tendo como base a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Desta forma, o conceito de competência deixa de ser um elemento integrante do sistema educativo para dar lugar prioritário aos objetivos e conteúdos presentes no

² Despacho 17169/2011, Diário da República, 2ª Série

programa e às metas de aprendizagem de cada disciplina. O despacho termina referindo que posteriormente se clarificarão e se esclarecerão as prioridades das metas de aprendizagem, através da elaboração de documentos que serão apresentados à comunidade educativa.

2.3- Metas Curriculares

As Metas Curriculares são uma iniciativa governamental e emergem como substituição do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (documento descrito anteriormente). Em conjunto com os atuais Programas de cada disciplina, as Metas Curriculares estabelecem referências essenciais para o desenvolvimento do ensino. De acordo com o definido no Despacho nº 5306/2012, as Metas Curriculares especificam o que deve ser selecionado nos Programas como prioritário, estabelecendo ao mesmo tempo os conhecimentos e capacidades que devem ser desenvolvidas e trabalhadas em cada ano / ciclo de escolaridade.

O propósito das Metas Curriculares é clarificar quais serão as aprendizagens essenciais pretendidas para cada ano e ciclo de escolaridade, e que os alunos terão de realizar, precisando também o que nos Programas deve ser objeto de ensino. Assume-se como um documento regulador não só para o professor, mas para todos os elementos intervenientes na comunidade educativa. Pretende-se que este documento seja claro e assertivo, no âmbito da sua organização, facilitando o ensino no que respeita aos objetivos a atingir. E, desta forma, o professor sabe exatamente o que se pretende que o aluno aprenda, representando assim um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino.

O documento das Metas Curriculares cumpre uma estrutura comum a todas as áreas curriculares, não descurando o carácter individual de cada uma. Encontra-se organizado em domínios (e em alguns casos em subdomínios) onde são indicados os objetivos gerais para cada ano de escolaridade e os respetivos descritores. As Metas Curriculares do Português espelham as linhas orientadoras estabelecidas no respetivo Despacho, na medida em que se baseiam no Programa de Português do Ensino Básico (homologado em 2009); estão definidas por ano de escolaridade, no primeiro e segundo ciclos têm quatro domínios de referência e no terceiro ciclo têm cinco domínios de

referência, e, finalmente, em cada domínio são explicitados os objetivos exigidos e os respetivos descritores de desempenho dos alunos. Os objetivos e descritores de desempenho referidos em cada ano de escolaridade são obrigatórios e movimentáveis em anos posteriores, estando sempre presente o princípio da progressão. No que respeita o terceiro ciclo e à disciplina do Português, foram elaborados Cadernos de Apoio para a Poesia e para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

A presença das Metas Curriculares no processo de ensino aprendizagem vai obrigar a que os professores se atualizem e dominem toda a nova terminologia. Esta atualização vai plasmar-se em documentos basilares da prática educativa, nomeadamente aquando da elaboração das planificações / anualizações (inicialmente constituídas por objetivos e competências), havendo necessidade de uma estruturação diferente.

Nas Metas Curriculares é evidente a influência do Quadro Europeu de Referência para as Línguas (documento a ser analisado mais à frente), no que respeita alguns conceitos chave, como, por exemplo, o conceito de domínio, de descritores de desempenho, de objetivos de aprendizagem e também da ideia da progressão de aprendizagens. Está presente a ideia, preconizada pelo Quadro Europeu de Referência para as Línguas, de que a língua deve ser considerada a nível europeu, possibilitando uma maior mobilidade e cooperação entre cidadãos de diferentes países.

Contudo, tendo presente a realidade do nosso país e das recentes políticas educativas, é pertinente referir que o documento das metas curriculares pode ser um pouco ambicioso para a realidade escolar portuguesa e para as condições que as escolas têm. Atualmente o professor lida com diferentes imposições, que vão desde documentos normativos até à forma como deve gerir a sua prática letiva. Um exemplo recente é o elevado número de alunos por turma, o que, associado à indisciplina existente nas escolas dificulta trabalhar, de forma mais individualizada, muitos dos domínios presentes no documento em análise. Poder-se-á dizer que o professor fica um pouco limitado, tendo em conta o carácter obrigatório das aprendizagens que devem ser feitas em cada domínio.

2.4- O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Outro documento, igualmente importante no âmbito da prática letiva das Línguas Estrangeiras, é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (designado a partir daqui por QECR). Foi uma obra elaborada pelo Conselho da Europa, no ano de 2001, servindo ao mesmo tempo para celebrar o Ano Europeu das Línguas (AEL 2001). Este quadro é, na Europa, uma ferramenta linguística essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem. É um documento que se foca no ensino, na aprendizagem e na avaliação.

O Conselho da Europa pretende que a comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais seja eficaz. Desta forma, haverá maior mobilidade, compreensão e cooperação entre todos os intervenientes. A finalidade do QECR é fornecer o “Know-how” na área do ensino das línguas estrangeiras, descrever o que os alunos precisam de aprender para usar uma língua com fins comunicativos. Centra-se principalmente nos conhecimentos e nas competências necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa. Sendo o QECR um documento descritivo, os professores são orientados para refletirem acerca da possibilidade de aplicação e adaptação do mesmo aos contextos de aprendizagem.

De entre os diferentes conceitos explícitos no QECR destacaria, num primeiro momento, o plurilinguismo e o multilinguismo. O plurilinguismo refere-se ao domínio de diversas línguas e à estreita relação entre língua e cultura. “O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo” (QECR, 2001, p.25), isto porque a língua não é somente parte integrante de uma cultura, mas também proporciona o acesso a variadas manifestações culturais. As diferentes culturas interagem e contrastam no que respeita a competência cultural de cada pessoa. O multilinguismo refere-se à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação que os aprendentes têm para aprender línguas distintas. No caso do Espanhol, língua estrangeira II, na maioria das escolas portuguesas, verifica-se uma grande motivação e curiosidade por parte dos alunos em relação a esta língua. Desta forma, surge uma competência pluricultural da qual faz parte a competência plurilingue, a qual se pretende desenvolver nos aprendentes de uma língua estrangeira.

Quando nos referimos à aprendizagem ou ao uso de uma língua, temos de ter presente um conjunto de competências gerais e também de competências comunicativas. As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de uma língua estão associadas ao saber, ao saber-fazer, ao saber-ser e saber-estar e ao saber-aprender. De todos os saberes, será o saber-aprender o mais relevante na aprendizagem de uma língua estrangeira, isto porque esta competência envolve a capacidade de observação e de participação em novas experiências e estabelece uma ligação entre o conhecimento novo e os conhecimentos anteriores. As capacidades do aluno para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem.

Um outro conceito muito relevante é o da competência comunicativa. Esta engloba diferentes elementos sociolinguísticos, linguísticos e pragmáticos. É através do domínio destes elementos, que o aluno realiza as diferentes atividades linguísticas, isto é, a competência comunicativa vai acontecer através das atividades linguísticas. Saber uma língua é muito mais do que saber a suas regras gramaticais, é dominar a competência comunicativa. No caso particular do Espanhol, a maioria das ocasiões Língua Estrangeira II, o aluno estabelece muitas vezes comparações ou diferenças não só com a língua materna, mas também com a Língua Estrangeira I. Cabe ao professor formar indivíduos que dominem as competências de várias línguas e que contribuam de forma ativa, com o seu enriquecimento cultural, com as suas experiências, saberes e valores para uma sociedade cada vez mais exigente. Ao estudar uma segunda língua, o aluno não adquire apenas duas formas de atuar e de comunicar diferentes, isto é, ao tornar-se plurilingue vai também desenvolver a sua interculturalidade. As competências linguísticas e culturais são afetadas pelo conhecimento de outra cultura, o que contribui para o desenvolvimento de uma personalidade mais rica, complexa e crítica.

O QECR está presente na avaliação do processo de ensino aprendizagem das línguas através da definição de Níveis Comuns de Referência, que vão desde o nível de iniciação (A1) até ao nível de mestria (C2). Funcionam como linha orientadora para o aluno, indicam aquilo que o aluno deve conseguir realizar em cada um deles e também o nível dessa mesma realização, revelando-se de grande utilidade na identificação do uso da língua. Por fim, no QECR, são descritos vários tipos de avaliação, havendo sempre a consciência que esta deve regular o processo de ensino-aprendizagem, devendo estar associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do

ensino, promovendo a progressão do aluno, proporcionando-lhe não só conhecimentos e competências mais avançadas e alternativas para uma evolução mais segura.

2.5- Programa de Espanhol – 3º ciclo do Ensino Básico

É importante, neste momento da reflexão, debruçarmo-nos sobre o programa da disciplina de Espanhol, onde também se encontram menções não só à LBSE, ao QEQR, como aos outros documentos até aqui descritos. No início do Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico refere-se que a sua elaboração tem como suporte a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº 286/89. É um documento que faz parte integrante da prática letiva, pois orienta a escola, o professor e é o ponto de partida para a elaboração de manuais escolares. Assim, tem como objetivo a educação integral e sólida do aluno, promovendo a educação em três aspetos fundamentais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. A ação pedagógica, presente no programa, defende a construção de aprendizagens significativas no domínio dos conhecimentos, dos valores e competências e considera fulcral o papel da avaliação formativa.

No que respeita às finalidades, o programa orienta o seu foco para o domínio das aquisições e dos usos linguísticos, tendo sempre presente o conhecimento e o respeito pela cultura espanhola.

Os objetivos gerais do programa vão ao encontro do QEQR, pois dele fazem parte aptidões que vão desde adquirir competências básicas de comunicação em língua espanhola até conhecer a diversidade linguística de Espanha, valorizando a riqueza idiomática e cultural, bem como o desenvolvimento da capacidade de decisão, do sentido da responsabilidade e da autonomia (ME, 1997). Desta forma, ao aprender uma língua, aprendem-se não só as suas regras, mas também a cultura dos grupos linguísticos que a utilizam, o que nos remete para aquilo que o QEQR define como plurilinguismo. Apesar do desfasamento existente entre as datas do QEQR (2001) e o Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico (1997), os documentos estão fortemente interligados. Verifica-se que o programa segue uma metodologia centrada no paradigma comunicativo, de acordo com o qual a língua é considerada como um instrumento de comunicação. “O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral e escrita”

(ME, 1997, p. 29).

O programa atribui um papel de destaque ao aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem. As metodologias propostas são centradas no aluno e o professor assume funções de gestor, orientador e criador de condições para que o aluno possa desenvolver as suas aprendizagens ao nível da língua espanhola, fazendo a descoberta do seu próprio conhecimento.

Os conteúdos do programa estão organizados em conceitos, procedimentos e atitudes, tendo como meta a comunicação oral e escrita. Os conteúdos estão organizados nos seguintes domínios: compreensão e expressão oral e escrita, reflexão sobre a língua e sua aprendizagem e aspetos socioculturais. O programa recomenda que, para o desenvolvimento da competência comunicativa, devem ser abordados todos os conteúdos, sempre em situações reais de comunicação, isto é através da prática. Deste modo, cabe ao professor analisar as necessidades dos alunos e tudo o que os rodeia, de forma a conhecer os seus interesses e motivações. Por outras palavras, é necessário que o professor negocie com o aluno os conteúdos de acordo com as suas capacidades e necessidades.

Do programa fazem parte dois anexos, nos quais todos os conteúdos surgem ordenados de acordo com o ano de escolaridade, o que permite ao professor verificar a evolução das aprendizagens do aluno. Esta organização é positiva, pois possibilita ajustar de forma adequada e segura as matérias a serem lecionadas, tendo em conta o grau de concentração e as dificuldades dos alunos. Do anexo I fazem parte os objetivos comunicativos e do anexo II fazem parte os conteúdos gramaticais.

Relativamente aos métodos de trabalho, este programa sugere o trabalho por tarefas, isto é, atividades comunicativas que consideram a globalidade dos conteúdos. O professor tem autonomia para adequar métodos que melhor sirvam a intenção comunicativa e os objetivos propostos: “Ao programar, o professor não parte de conteúdos linguísticos (nomes, funções, estruturas), e baseando-se neles estabelece atividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação” (ME, 1997, p. 32). Aqui também se pode verificar uma articulação com o QECR, na medida em que este documento apresenta uma abordagem baseada na ação. Isto é, uma abordagem em que considera “ (...) antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma

língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (QECR, 2001, p. 29).

Relativamente à avaliação, esta é direcionada para uma dimensão que respeita a individualidade dos alunos, pois nas escolas existe uma notória diversidade sociocultural, o que justifica a existência de interesses, motivações e capacidades de aprendizagens muito diferentes. De acordo com o programa, é dada ao aluno a possibilidade de refletir e participar na sua avaliação. Dá-se relevo à avaliação formativa que deve “recair prioritariamente sobre as competências básicas de comunicação da Língua Espanhola, de acordo com os mesmos objetivos e conteúdos ela não pode deixar de observar também capacidades, atitudes e valores que têm a ver com outros aspetos do desenvolvimento pessoal e social do aluno” (ME, 1997, p. 34).

O trabalho desenvolvido na disciplina de Espanhol, no 3º Ciclo, visa propiciar, estimular e desenvolver, ao longo dos três anos do Ciclo, competências de comunicação nos domínios da oralidade e da escrita (a avaliação do trabalho incide, deste modo, sobre essas competências: ouvir/compreender, falar/interagir, ler/compreender e escrever). Assim, a pertinência, a progressão, a inteligibilidade, a correção linguística e a fluidez são considerados critérios de avaliação essenciais.

Inúmeras vezes o programa é tido como algo que deve ser totalmente cumprido; no entanto deveria também ser entendido como um documento orientador das aprendizagens que o aluno deve realizar e não como algo tão rígido: “Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda tem sido muito largamente preterido em favor de «dar matérias» ” (Roldão, 2003). Desta forma, na grande maioria das escolas, cumprir o programa e dar todos os conteúdos torna-se fundamental. “Daí a dificuldade de olhar o programa naquilo que ele é - um instrumento a «usar», capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas. Ou seja, um meio, não um fim”. (Roldão, 2003). Sendo assim, o professor muitas vezes centraliza a sua ação principal em cumprir trabalho e não em ensinar.

3- Conceitos teóricos relevantes para a reflexão sobre a prática educativa

Foqemo-nos, neste ponto do nosso trabalho, em alguns conceitos teóricos essenciais, particularmente relevantes quando analisamos as nossas práticas letivas ou

procuramos fundamentar as nossas opções, tanto no plano da Língua Materna como no da Língua Estrangeira. Pretendemos assim refletir sobre o conceito de “currículo”; em seguida referiremos os diferentes métodos que estiveram na base do ensino das línguas estrangeiras ao longo dos anos; faremos igualmente uma reflexão sobre a importância do erro no processo de ensino-aprendizagem, e, por fim, abordaremos algumas questões relevantes da avaliação.

3.1- Currículo

Consideramos pertinente começar pela definição de “currículo”. Este vocábulo resulta do latim *curriculum* e tem como significado “ curso; pequena carreira; sucessão de factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa”.³

Esta definição remete para o percurso que o aluno vai realizar a nível escolar por forma a obter algum tipo de formação académica ou formativa. Trata-se de orientar os conhecimentos / conteúdos no sentido de sustentarem a construção da competência do aluno. Procura-se, associar os conteúdos à realidade do aprendente, tendo como objetivo resultados significativos.

Sendo o currículo um instrumento de trabalho do profissional de educação é alvo de reflexão no campo da educação desde há muito tempo. Cardoso (1987) define currículo como “o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade” (p.222) e ainda como “as experiências (ou aprendizagens) do aluno planificadas pela escola” (p. 223). Também pode ser visto como “um plano de estudos, ou seja, um conjunto estruturado de matérias de ensino traduzido na distribuição variada de tempos letivos semanais ou de unidades de crédito a cada uma das disciplinas” (Ribeiro,1993, p.75). O currículo pode ainda ser “entendido como o conjunto de aprendizagens significativas, consideradas necessárias e socialmente desejáveis num dado contexto e tempo, expresso segundo uma finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora e desenvolve-se por ciclos de escolaridade” (Roldão, 1999).

³ Grande Dicionário – Língua Portuguesa (2004). Porto: Porto Editora.

Consideramos que a escola não é apenas um espaço social onde os aprendentes adquirem autonomia ou liberdade, mas também é um cenário de socialização da mudança. Sendo um ambiente social, podemos atribuir ao currículo um duplo sentido, isto é, o formal e o informal. A prática do currículo é, geralmente, acentuada na vida dos aprendentes estando associada às mensagens de natureza afetiva e às atitudes e valores. O currículo educativo representa a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social. Ele é proposto pelo trabalho pedagógico nas escolas. Atualmente é consensual considerar-se o currículo como uma construção social, no sentido em que Goodson (1997) o descreve, pois está vinculado a um momento histórico, a determinada sociedade e às relações com o conhecimento, reflete uma conceção do mundo da sociedade e da educação, sendo o centro da ação educativa. A visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, logo é o centro da ação educativa. Nesse sentido, a educação e currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais. O currículo deve ter em conta, a necessidade de tornar os sistemas educativos mais democráticos e mais adequados às exigências das sociedades atuais e às legítimas aspirações, necessidades e direitos das crianças e dos jovens.

Na linha do pensamento de Pacheco (1996) o currículo pode ser entendido como um *projeto* que dirige as atividades educativas escolares, define as suas intenções e proporciona guias de ações adequadas e úteis para os professores, que são responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo faculta informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, e que, como e quando avaliar. Assim, ao longo do tempo, o currículo adquiriu novas características como a interação, a dinâmica, a flexibilidade e a contextualização, atendendo à singularidade de cada aluno e, tendo presente, o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

As conceções curriculares emergentes procuram responder às exigências de sociedades que se tornaram mais multiculturais, muito mais competitivas, muito mais exigentes a todos os níveis e muito mais abertas do ponto de vista económico. Tornaram-se, no entanto mais instáveis, mais inseguras e menos previsíveis. As mudanças rápidas e profundas, alguma imprevisibilidade e as questões económicas, políticas e sociais são características que marcam as sociedades atuais. Por tudo isto,

hoje, os sistemas educativos têm que apoiar os seus currículos em princípios e orientações tais como os que nos são sugeridos por Shepard:

“(…) todos os alunos podem aprender; os conteúdos escolares devem ser suficientemente desafiadores para os alunos e estar orientados para o desenvolvimento de competências de resolução de problemas; a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos os alunos, independentemente da sua diversidade; todos os alunos são socializados nos discursos e nas práticas das disciplinas académicas; os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens; os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada” (Shepard, 2001.p.8).

Em suma, o conceito de currículo ganhou contornos que facilitam uma evolução e adaptação ao ambiente onde se inscreve e onde se desenvolve, pretendendo dotar cada aprendiz com os instrumentos necessários à sua sobrevivência, integração, intervenção crítica e conseqüente transformação da sociedade atual.

3.2- Métodos

Centrando-nos no caso particular do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o professor deve pesquisar e refletir sobre as opções de carácter metodológico que tem ao seu dispor. Parece-nos importante referir os vários métodos que foram sendo instituídos em diferentes momentos da história do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Mira e Mira (2002) expõem os vários métodos que estiveram na base do ensino das línguas estrangeiras ao longo dos tempos, ancorados na evolução de várias ciências e correntes de pensamento de que a Didática das Línguas se socorreu. São expostos vários métodos de ensino: o método tradicional, o direto, o áudio-oral, audiovisual, situacional e o nocional-funcional. A sua apresentação e descrição são feitas diacronicamente.

O método tradicional é um método que se baseia no estudo da gramática acompanhada pela tradução e foi herdado do ensino do Latim, no qual se privilegia a linguagem escrita em detrimento da linguagem oral. Recorre à replicação de frases isoladas e a atividades de compreensão, análise e produção escrita. O método direto surge como alternativa ao método anterior e considera fundamental o uso da língua e

não a sua análise formal. Dá preferência ao ouvir e ao falar e a leitura e a escrita são descuradas. O estudo da gramática desenvolve-se de uma forma indutiva e implícita. Este método também contém, no entanto, algumas limitações, resumindo-se à descrição de ações e ao diálogo entre o aluno e o professor.

Seguiram-se os métodos áudio-oral e audiovisual, que se basearam nos estudos de Bloomfield, Sapir e Skinner e predominaram até aos anos 70. A teoria que serviu de suporte a este método defendia que a aprendizagem de uma língua estrangeira não era mais do que uma questão comportamental, baseada na criação de hábitos e automatismos, privilegiando, desta forma, a prática intensiva de exercícios (*drills*). Recorria-se à realização de exercícios utilizando frases isoladas, documentos visuais e textos, num treino sistemático e repetitivo, mas, por vezes, relegando para segundo plano o desenvolvimento da comunicação em situações próximas da vida quotidiana. A produção oral genuína do aluno não era ainda suficientemente estimulada, cingindo-se a uma repetição do que ouvia, facto esse que levou à multiplicação dos laboratórios de língua que davam primazia à compreensão escrita ou oral, seguida pela produção escrita. O léxico ocupava uma posição subalterna em relação às estruturas que deviam ser memorizadas de forma automática, sem realmente haver lugar a uma reflexão ou análise do seu porquê.

Posteriormente, surgiu o método audiovisual (baseado ainda na noção estrutural e behaviorista) que, apesar de reconhecer a importância de um treino repetitivo de exercícios áudio-orais, estabelecia como fundamento que esse treino, sob a forma de diálogos, ocorresse em contextos situacionais, apoiados por um suporte visual de imagens projetadas, que permitissem a simulação de situações de comunicação reais em língua estrangeira. A oralidade começou realmente a ser impulsionada, sendo a língua estrangeira apresentada em situações de comunicação autênticas ou simuladas, acompanhadas de imagens. O objetivo primordial era, pois, o de aprender a comunicar em situações da vida quotidiana.

O método situacional baseia-se em ações sequenciais acompanhadas de frases que as descrevem. Em primeiro lugar, o professor descrevia essas ações e cada aluno individualmente voltava a fazê-lo. Este método revela a capacidade do professor em usar as suas aprendizagens e adaptá-las a situações sociais, alterando os métodos à sua forma de ensinar e à forma de aprender dos seus alunos. Os manuais escolares estavam

organizados em unidades temáticas em torno das quais se desenrolava o diálogo e, daí resultaram boas técnicas.

O método nocional-funcional teve como base a teoria generativa-transformacional de Chomsky que professores e investigadores adotaram. No entanto, alguns professores fizeram uma análise errada da teoria de Chomsky ao considerarem que os alunos podem adquirir uma língua com facilidade. Pelo contrário, a aprendizagem de uma língua é algo complexo e isso prende-se com diversos fatores: cognitivos, afetivos e de personalidade. A psicologia humanista alertou também para a importância da motivação, da personalidade do aluno e do professor e para a necessidade que o aluno tem de se sentir enaltecido em ambiente de sala de aula.

Mira e Mira (2002) esclarecem que com Hymes e Halliday penetrou-se no campo da linguística de carácter pragmático ou da psicopedagogia, concretamente com o conceito de competência comunicativa na aprendizagem da língua e da cultura. Este conceito inclui o conhecimento da língua e a capacidade de usá-la de acordo com o contexto sociocultural. O professor passa a ser o mediador, dando particular atenção ao ambiente pedagógico e didático que privilegie a aprendizagem. Isto porque o aprendiz se tornou no principal elemento no processo de ensino-aprendizagem. Nesta abordagem comunicativa, o léxico ocupou uma posição central, patente na utilização de documentos autênticos e de acordo com as necessidades linguísticas dos próprios aprendentes, que se envolviam em diálogos, trabalhavam documentos e suportes pedagógicos autênticos, sob a forma escrita, oral e visual.

Após refletirmos sobre estes métodos de ensino aprendizagem constatamos que a oralidade na sala de aula foi adquirindo cada vez mais relevo, o aluno assume o papel central neste processo e o professor é entendido como mediador e facilitador das aprendizagens. Atendendo à heterogeneidade dos alunos (contexto sociocultural, motivação, níveis de aprendizagem) que atualmente constituem uma turma, impõe-se a necessidade de não adotar uma metodologia em particular, mas de seguir um caminho plural que permita integrar os vários contextos dos alunos.

Atrevemo-nos a concluir que não há um método ideal. O ensino-aprendizagem não pode resumir-se, exclusiva e sistematicamente, a um único método. Deverá o professor, de acordo com o sugerido por Mira e Mira (2002), adaptar em vez de adotar um método, por forma a melhor adequar a sua prática ao público-alvo, aos conteúdos e

recursos disponíveis. Devemos ter presente que “não há bons nem maus métodos” (Mira & Mira, 2002, p. 61), pois todos eles contribuem para o ensino e aprendizagem de uma língua. A utilização de vários métodos permite o enriquecimento da dinâmica da aula através da diversificação das estratégias usadas que se reflete na motivação dos alunos e na aprendizagem, tendo sempre em linha de conta o desenvolvimento global dos alunos e a concretização da competência comunicativa.

3.3- Erro

No ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é inevitável que surjam erros e que os alunos os cometam ao longo da sua aprendizagem. O mesmo acontece aquando da aquisição da língua materna, os erros representam o processo natural de aprendizagem como refere Jayne Moon:

“Por volta dos quatro anos e meio de idade, no entanto, ele (o filho) terá adquirido o sistema de gramática básica necessária para a comunicação diária, no entanto haverá aspetos gramaticais mais complexos, por exemplo, conectores de frases, que só irá adquiri-los na sua adolescência. “ (Moon, 2000, p. 1)

Como indicador diagnóstico o erro está relacionado com a avaliação formativa, visto que a mesma, ao acompanhar e verificar o alcance do objetivos / competências estabelecidos, pretende dispor de indicadores que favoreçam intervenções pedagógicas oportunas, adequadas para a superação das dificuldades de aprendizagem do aluno. Consideramos importante que os alunos tenham conhecimento dos critérios de avaliação, por forma a realizarem uma autoavaliação mais consciente, conseguindo assim, identificar as suas “fraquezas”. É nos momentos de avaliação formativa que o professor tem possibilidade de informar o aluno relativamente ao erro e à sua correção. Na linha da reflexão apresentada por Fernandes (2008) o *feedback* dado ao aluno ajuda-o, por um lado a corrigir o erro e a superar essa dificuldade em particular e por outro, a desenvolver mais confiança e autoestima.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, documento anteriormente referido e analisado, indica-nos como nos podemos posicionar relativamente ao erro no processo de aprendizagem de uma língua. Clarifica-nos a diferença entre erro e falha, quando declara que na situação em que “o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas acontecem no

desempenho, quando o utilizador/ aprendiz é incapaz de pôr em prática corretamente as suas competências como pode ser o caso de um falante nativo.” (QECR, 2001, p. 214). Esta postura assinala a utilidade do erro enquanto oportunidade para construir aprendizagem e não como algo que deverá ser afastado do processo, deste modo “o erro feito pelo aluno funciona como indicador de dificuldades a ultrapassar com vista a uma expressão correta” (Mira & Mira, 2002, p. 16). Será assim um importante “índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente.” (Mira & Mira, 2002, p. 16).

Consideramos que existem dois fatores que podem induzir ao erro. Por um lado a inevitável interferência da língua materna e por outro, confusões resultantes do processo de aquisição da língua. Assim sendo, não devemos rotular o erro como impedimento para a evolução e o sucesso, e muito menos puni-lo, devemos encará-lo como parte integrante do processo de aprendizagem. O aluno pode controlar o seu desempenho e os erros podem incitar à sua aprendizagem e ser uma evidência das estratégias cognitivas utilizadas. Em suma e de acordo com López (1995), o erro é a maior evidência de que a aprendizagem está a ter lugar, no sentido em que o aluno generaliza as regras aprendidas, fazendo uso da interlíngua que foi progressivamente construindo. Cabe ao professor nortear todo o processo para que a competência comunicativa se desenvolva totalmente.

3.4- Avaliação

A avaliação é um processo complexo e uma das peças centrais na prática educativa, sendo deste modo um processo indubitavelmente valorizado por qualquer docente. Daí ser necessário refletir sobre algumas questões relativas a este tema que tem tantas e tão diversas implicações em diferentes componentes da vida escolar. Desta forma, a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, desempenhando um papel de verificação das aprendizagens efetivadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade e o funcionamento do ensino /sistema educativo.

No QECR a avaliação é considerada no âmbito da “proficiência”, isto é, é entendida como a avaliação do desempenho do aprendiz, onde a validade, a

fiabilidade e a exequibilidade são conceitos fundamentais. Para tal, determina Níveis Comuns de Referência que nos fazem uma descrição daquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender. Os descritores especificam não só o que os aprendentes são capazes de fazer, mas também como devem fazê-lo. São expostos vários tipos de avaliação, havendo sempre a consciência que esta deve regular o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a progressão do aluno, na medida em que o mesmo avance e que o professor lhe proporcione alternativas para uma evolução mais segura.

Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo apurámos que dela decorre a ideia de que, para garantir a subida do nível de ensino, não basta assegurar o acesso dos alunos às várias formas de educação. É necessário promover complementarmente, o sucesso dos diferentes níveis de escolaridade, isto é, há que potenciar o sucesso educativo dos alunos. Tendo em linha de conta estes aspetos, o sucesso irá verificar-se através da avaliação.

No programa de Espanhol para o Ensino Básico, no que respeita a avaliação, este remete os seus princípios para a LBSE, afirmando que o modelo de avaliação do ensino básico deve assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades no que ao sucesso diz respeito. A avaliação deve procurar estimular o sucesso dos alunos e não salientar as desigualdades, não deixando porém de ser uma garantia da qualidade do ensino que é facultado a todos os cidadãos. Assim sendo, a avaliação na disciplina de Espanhol recairá sobre as competências básicas de comunicação, bem como a adequação que o aluno faz da língua espanhola às suas experiências e necessidades. Deste modo, a inteligibilidade, a pertinência, a progressão, a correção linguística e a fluidez são apresentados como os principais critérios de avaliação.

Neste sentido consideramos, de acordo com a nossa prática letiva e experiência profissional, ser fulcral que os alunos tenham conhecimento, desde o início do ano letivo, dos critérios de avaliação que regem cada disciplina. É necessário que saibam a forma como vão ser avaliados e quais os parâmetros que vão incidir na avaliação. Na posse desta informação, o aluno pode e deve participar ativa e conscientemente no seu processo avaliativo. No Despacho Normativo nº 30/2001, faz-se referência aos critérios de avaliação e à importância de os mesmos serem definidos pelo conselho pedagógico da escola, ou agrupamento de escolas, e de acordo com as orientações do currículo nacional. Deve também o órgão de gestão da escola fazer a divulgação dos critérios de

avaliação junto dos alunos e encarregados de educação. Face ao exposto, salientamos que qualquer processo de avaliação tem que ser transparente e deve estar sempre disponível para quem o pretender consultar, nomeadamente os encarregados de educação, elementos de suma importância no que respeita a comunicação com a escola. Através do conhecimento dos critérios de avaliação, os encarregados de educação podem ajudar, orientar de forma mais concreta o trabalho/ performance escolar dos seus educandos.

Verificámos que, de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 janeiro, a avaliação é estabelecida como o componente regulador do processo de ensino aprendizagem. Nele são apresentadas as diferentes modalidades de avaliação, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Assim, no artigo 13º do referido Decreto-Lei, encontramos a seguinte formulação:

- 1- A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.
- 2- A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.
- 3- A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

A nossa prática letiva fez-nos tomar consciência que a avaliação diagnóstica pode ser realizada em qualquer omento do processo de ensino-aprendizagem, desde que seja sentida necessidade de diagnosticar as dificuldades sentidas pelos alunos. O mesmo acontece com a avaliação sumativa, pois a mesma também se realiza ao longo do período (testes sumativos) e não obrigatoriamente no final do mesmo.

Fernandes (2008) sustenta a necessidade de se alterarem algumas práticas de avaliação, para que estas contribuam, efetivamente, para mais e melhores aprendizagens. Fernandes defende a avaliação formativa como uma avaliação para a aprendizagem, e não somente da aprendizagem, dando relevância ao reconhecimento

que o aluno faz da qualidade do seu próprio processo de aprendizagem (participação ativa do aluno). O referido autor também introduz a denominação de Avaliação Formativa Alternativa considerando-a:

“ Uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo” (Fernandes, 2008, p. 65).

Neste tipo de avaliação, a regulação das aprendizagens depende do professor e do aluno, logo existe uma partilha de responsabilidades. Ficará a cargo do professor a organização e a opção de como dar *feedback* ao alunos e estes terão um papel decisivo na autoavaliação e na autorregulação das suas próprias aprendizagens. Será um trabalho conjunto e coerente, no decurso do qual professor e aluno deverão aferir a qualidade das aprendizagens a atingir. Posteriormente, haverá a necessidade de regular a qualidade do trabalho que se está desenvolver através dos referidos recursos cognitivos e metacognitivos.

Do anteriormente exposto, podemos verificar que se aposta, mais uma vez, na autonomia do aluno, no papel central e ativo que o mesmo desempenha no processo de ensino-aprendizagem. Apesar das necessidades das sociedades atuais, e tendo em linha de conta as considerações, nos diversos textos de Fernandes aqui referenciados, o sistema educativo, continua a basear-se em modelos de ensino rotineiros onde se exige a reprodução do que foi transmitido. Ao mesmo tempo, “os *modelos* dominantes de avaliação das aprendizagens estão sobretudo orientados para classificar, selecionar e certificar os alunos quando o que nos mostra a investigação é que precisamos de uma avaliação que esteja essencialmente organizada para ajudar os alunos a aprender melhor, a aprender com compreensão.” (Fernandes, 2005, p. 66).

No meio educativo continua a existir alguma resistência à mudança por parte de professores, mas também de alunos. No caso destes últimos, pode dizer-se que permanecem com a ideia de que os resultados alcançados nos testes decidem a avaliação no final do ano letivo. A avaliação não deve de todo ser encarada assim, compete ao professor (agente de mudança) incitar a mutação relativa à função da

avaliação na prática letiva. Para além disso, também consideramos necessárias mudanças culturais profundas, uma maior reflexão por parte dos professores, das escolas, dos encarregados de educação e também das políticas educativas do país. Na linha do sugerido no relatório da OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (2012) e, apesar de, se ter constatado uma melhoria na última década, os resultados dos estudantes portugueses estão abaixo da média desta organização. Desta forma, os níveis de escolaridade em Portugal continuam a ser um desafio para o país. Também neste relatório é referida a evolução que Portugal conseguiu atingir relativamente ao desenvolvimento de bases para a avaliação, no entanto, a avaliação formativa não é utilizada /explorada sistematicamente nas escolas portuguesas.

“There is little emphasis in assessment practices on providing student feedback and developing teacher-student interactions about student learning. In classroom and schools, the formative seems to be increasingly displaced by the summative and a focus on the generation of summative scores. As a result, Portugal needs a stronger commitment to improving students’ achievement through the use of formative assessment to enhance student learning, rather than simply through the use of assessment summatively for recording and reporting learning. (...) greater focus on a culture of feedback on student learning would deliver a number of wins for the system.” (Santiago, P. et al. 2012, p.10).

Ao falarmos sobre avaliação é inevitável mencionarmos os instrumentos de avaliação. A escolha do instrumento de avaliação deve ser orientada a partir das informações que o professor deseja obter de acordo com determinada avaliação, pois instrumentos diferentes possibilitam uma recolha de dados diferentes. A utilização de diferentes métodos e instrumentos de avaliação é também recomendada no Despacho Normativo nº 30/2001, que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico. Nele se afirma que:

"a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a conseqüente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à evolução do aluno ao

longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite".⁴

A diversidade de instrumentos de avaliação permite avaliar e trabalhar melhor com a grande heterogeneidade de alunos que existem atualmente nas nossas salas de aula. Podemos referir alguns exemplos de instrumentos de avaliação, nomeadamente tarefas e atividades que se podem desenvolver em sala de aula: leitura e interpretação de textos; discussão e debate de temas; atividades de pesquisa (consulta de enciclopédias e de obras de vários tipos e em vários suportes, recolha de informação junto de várias pessoas e entidades e de outras fontes, pesquisa na Internet); trabalhos escritos (fichas, testes, relatórios, produção de textos criativos, de projetos, resposta a questionários); jogos (jogos de regras, dramatizações); utilização das tecnologias de informação e comunicação; trabalhos práticos; utilização de músicas /canções e também a observação direta em sala de aula. Muitas destas atividades podem ser realizadas em grupo, em pares, ou individualmente, sendo algumas delas facilmente avaliadas através de trabalhos escritos. A realização de pequenos trabalhos práticos com fins formativos pode ser uma forma de mediação na aprendizagem do aluno, fundamental para a definição das estratégias de reorientação e de reforço, quer pelos efeitos positivos que advêm do uso de *feedback*, quer pela multiplicação de oportunidades de aprendizagem proporcionadas.

Em suma, podemos referir que a escolha de instrumentos de avaliação depende das finalidades e objetivos pretendidos, do que vai ser objeto de avaliação, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de atividade em que o desempenho se manifesta, das competências a desenvolver, do contexto, dos alunos e dos professores.

4. Considerações gerais

Estão expostos neste enquadramento, todos os documentos considerados relevantes na regulação e orientação da prática letiva e que qualquer docente deve conhecer em Portugal. Todos os documentos apresentados focam conceções

⁴ Despacho Normativo nº 30/ 2001, Diário da República, I Série B

particularmente relevantes para o professor de Língua. Ser professor, ensinar “ *não é transferir conhecimento*” (Paulo Freire, 1996, p. 21), é levar o aluno a construir esse conhecimento. Para tal, o professor deve procurar sempre saber mais, refletir mais e melhor, deve ser portador de uma curiosidade ativa e ao mesmo tempo conseguir despertar essa curiosidade nos alunos.

III – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

1. Caracterização da Escola Básica Santa Clara

Em seguida passaremos à reflexão crítica sobre a prática letiva desenvolvida no ano letivo transato, em turmas de terceiro ciclo, na Escola Básica Santa Clara. Desta forma é essencial começar por descrever a escola e toda a sua moldura humana.

A Escola Básica Santa Clara fica situada no centro histórico da cidade de Évora, no Alentejo Central, sub-região estatística portuguesa, parte da Região Alentejo, que corresponde por completo o Distrito de Évora exceto o concelho de Mora e também engloba um concelho do Distrito de Portalegre, Sousel. Limita a norte com a Lezíria do Tejo e com o Alto Alentejo, a leste com a Espanha, a sul com o Baixo Alentejo e com Alentejo Litoral e a oeste com a Península de Setúbal.

O meio urbano de Évora é culturalmente muito rico, visto que o centro histórico da cidade foi classificado pela UNESCO em 1986 Património Mundial. No meio rural predomina uma paisagem representada pela cultura de cereais em regime extensivo, com zonas de pastagens e manchas de floresta de sobro e azinho. O olival e as vinhas são outras marcas características do concelho. Uma grande percentagem da população rural desenvolve a sua atividade profissional na sede de Concelho. O ramo de atividade que ocupa cerca de metade da população do Concelho de Évora é o dos serviços, destacando-se a administração demais serviços públicos, nomeadamente a educação e a saúde. A agricultura continua a ser muito importante no concelho, apesar de ser hoje um setor com reduzida mão-de-obra, devido à modernização e mecanização. A nível empresarial, o município de Évora possui parques e zonas industriais.

Relativamente ao nível de escolarização, uma parte significativa da população tem o Ensino Secundário (26,1%), seguido do 1º ciclo do ensino básico (25,8%) e do ensino superior que representa 21,7 da população. É importante salientar a presença de um estabelecimento de ensino superior e também o facto dos serviços de administração

central serem os grandes empregadores da população com uma escolaridade de nível médio e superior.⁵

A Escola Básica Santa Clara de Évora está instalada num edifício que data do século XV, o antigo Convento de Santa Clara, e é uma das quatro escolas da cidade de Évora onde se lecionam os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Em 1979, ocupando o velho edifício conventual foi criada a Escola Preparatória de Santa Clara que passou a Escola Básica 2,3 de Santa Clara, no ano letivo 1993/94.

Estando instalada num antigo mosteiro, a Escola Básica Santa Clara, não apresenta as condições arquitetónicas ideais ao desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas. Tem vinte e cinco salas de aulas, onze das quais são salas específicas para algumas disciplinas. Dispõe, ainda, de dois ginásios, biblioteca/mediateca, sala de convívio, oito gabinetes: Direção, serviço de apoio social escolar (SASE), reprografia, sala de diretores de turma, gabinete 4 e 5, gabinete de integração educativa e gabinete de reuniões.

Da leitura atenta do Projeto Educativo da Escola, elaborado de acordo com o modelo de gestão estabelecido pelo Decreto-Lei 75/2008, verifica-se que este documento é um instrumento fundamental onde se identificam princípios e objetivos gerais da ação educativa. Nele é feito um diagnóstico das necessidades do agrupamento e definem-se estratégias para as colmatar, delineando-se ao mesmo tempo linhas de atuação que lhe servirão de referência e garantem a sua coerência – artigo 9º do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. É pois um documento que reflete a adesão e empenhamento de toda a comunidade educativa, onde a colaboração e cooperação são fundamentais.

Para além da oferta de formação regular, que se enquadra no plano e estrutura nacionais, a Escola Básica Santa Clara oferece Percursos Curriculares Alternativos (PCA), o que permite gerir o currículo nacional de forma mais aberta visando a diminuição das taxas de insucesso; Curso de Educação e Formação (CEF), que pretendem conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais e Programas Individuais de Educação e Formação (PIEF), que visam dar resposta

⁵ Diagnóstico social das freguesias do centro histórico – Évora 2007, INE, Censos 2001; Caracterização Socioeconómica, municípios da Rede GADE'S do Distrito de Évora.

a jovens sinalizados e que lhes permite o cumprimento da escolaridade obrigatória e a respetiva certificação do Ensino Básico; Formação artística que se concretiza em oficinas de dança, Teatro e artes Plásticas, Ensino articulado da Música que visa proporcionar o ensino da Música, de forma articulada, entre o Conservatório e a escola, havendo assim um plano de estudos especificamente adaptado para estes alunos; e um Plano de Educação para a Saúde, através do qual se promovem hábitos de vida saudável (educação sexual, educação ambiental).

Para além desta oferta formativa o Agrupamento tem uma Equipa de Educação Especial, constituída por um grupo de docentes especializados os quais promovem a inclusão ativa e socializante destes alunos dentro e fora da comunidade escolar. Existe também um Serviço de Psicologia e Orientação que tem uma intervenção prioritária no que diz respeito ao acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais e sempre que é necessário é contratado um psicólogo que trabalha com a Educação Especial e com os docentes do Agrupamento.

No Agrupamento estão também ao dispor dos alunos Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos, onde se podem encontrar diversos meios de pesquisa e consulta, onde também é promovida a leitura e a escrita entre outros.

Tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo, a missão do Agrupamento, enquanto escola pública, define-se por oferecer a todos os alunos uma educação básica de qualidade contribuindo para o desenvolvimento integral das suas capacidades complementando a família e ajudando cada um a tornar-se num cidadão autónomo e responsável.

Na Escola Básica Santa Clara, no ano transato a população escolar era de 262 alunos distribuídos pelo 2º Ciclo, 244 no 3º Ciclo e 20 alunos em Programas Individuais de Educação e Formação (PIEF).

Apresentada a realidade escolar e analisados os documentos orientadores do trabalho docente, há que programar todo o trabalho a desenvolver durante o ano letivo. Conhecer a realidade com a qual vamos trabalhar é fundamental, logo devemos ter em conta a dimensão pessoal, familiar, cultural e económica dos nossos alunos. É necessário conhecer e entender as motivações dos alunos, para que os mesmos tenham

gosto em saber, em adquirir conhecimento e acima de tudo que se sintam como elementos principais do processo de ensino-aprendizagem.

2. Planificação e condução de aulas

O início do ano letivo pressupõe a realização de um conjunto de tarefas por parte de qualquer docente. A nossa ação educativa vai ter lugar numa escola, como tal há que estabelecer contato com todos os elementos que dela fazem parte.

O primeiro contacto é com a Direção da Escola, em seguida com a Coordenadora do Departamento de Línguas, logo depois com os colegas do Grupo de Recrutamento, seguem-se os Diretores das Turmas com as quais vamos trabalhar (mediadores privilegiados entre a escola e os encarregados de educação) e posteriormente, todos os professores que fazem parte dos Conselhos de Turma. São todos estes elementos que nos vão fornecer as informações necessárias e pertinentes para a caracterização das diferentes turmas. Posteriormente, nas reuniões de Conselho de Turma, obtivemos esclarecimentos mais precisos sobre alguns alunos, nomeadamente informações acerca de alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE], ou seja, alunos com dificuldades de aprendizagem e que, como tal, possuiriam adaptações curriculares, critérios de avaliação específicos ou critérios diferenciados de correção de testes. Para além disso, nessas reuniões, foi-nos dada também informação acerca do contexto socioeconómico dos alunos, da constituição do seu agregado familiar e das eventuais dificuldades que daí poderiam resultar, influenciando a sua postura em ambiente escolar. Como cada estabelecimento de ensino tem formas e documentos próprios, desde o início há a necessidade de articular todo o trabalho com os intervenientes atrás mencionados. Este tipo de informação, embora possa revestir-se de alguma utilidade em alguns casos específicos, pode, numa maioria significativa das vezes condicionar a imagem que o professor pode fazer dos alunos, conduzindo a apreciações falaciosas. O professor deve, por isso, procurar assumir a desejável distância face à referida informação.

Para além do corpo docente da escola, é importante conhecer e perceber desde logo o funcionamento do corpo não docente. São estes intervenientes da comunidade educativa que nos orientaram no espaço físico e proporcionam o acesso a equipamentos

e materiais que nos auxiliam na nossa ação educativa, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem.

Após termos conhecimento de todas as informações necessárias através dos intervenientes anteriormente referidos, é altura de iniciarmos o nosso trabalho de planificação. É relevante referir neste momento da nossa reflexão a importância da planificação na prática docente. Ao planificar esclarecemos o que pretendemos com a nossa prática letiva, por isso devemos “Definir com clareza o que se pretende do aluno, da turma ou do grupo “ (Braga, Vilas-Boas, Alves, Freitas, Leite, 2004). A planificação não é somente um documento que se elabora no início do ano letivo e que fica nos registos do Departamento de Línguas. Sabendo que o aluno é o ator principal no processo de ensino aprendizagem, planificamos num primeiro momento para o aluno, para que o mesmo consiga entender o que está a fazer e porquê. Posteriormente, a planificação é imprescindível para o professor enquanto registo que permite ao professor manter presente o fio condutor do seu trabalho diário; é uma forma de organizar as suas tarefas, de refletir sobre os conteúdos, métodos, materiais e competências a desenvolver nos seus alunos. Por outro lado a planificação é uma mais-valia para os encarregados de educação, pois ficam a saber aquilo que os filhos aprendem e podem cooperar ativamente na sua vida escolar. Por fim, é também fulcral para a escola, na medida em que promove a interdisciplinaridade entre os docentes. (Braga, et al., 2004).

A planificação deve ser vista como um documento orientador e flexível e não como um documento rígido, estanque, pois sempre que se justifique poderá ser readaptado ao longo do ano letivo. Pretendemos que a planificação seja um meio e não um fim em si mesmo. Deve-se sempre alterar os planos, se isso se revelar uma mais-valia para o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos. Ao planificar, tarefa que se revela exigente, o professor planeia para que o seu trabalho seja claro e eficaz. Nesta tarefa devemos ter sempre em linha de conta as particularidades dos alunos nomeadamente, as suas motivações, atitudes, valores, capacidades e dificuldades, tudo isto aliado, sempre que necessário, a atualizações científicas e pedagógicas.

A elaboração das planificações deve respeitar as orientações curriculares, os documentos programáticos das disciplinas, as unidades didáticas e a gestão correta dos

tempos letivos. Deve também ser adequada às especificidades de cada turma, materializando-se em estratégias e métodos diferenciados que visem as competências da disciplina e o desenvolvimento da competência comunicativa. Sendo a competência comunicativa o propósito da aprendizagem de uma língua, esta foi sempre uma preocupação nossa aquando da elaboração das diferentes planificações. Foi para nós essencial dar primazia à comunicação dentro da sala de aula. No que respeita os conteúdos programáticos do Espanhol para o 3º ciclo, Mira (2012), também destaca a importância de ser considerada, na programação, a competência comunicativa:

“(…) En lo referente a la reflexión sobre la lengua, el enfoque tiene que ver con asegurarse de la fluidez y eficacia comunicativas considerando los aspectos formales como medio para el uso correcto y adecuado de la lengua española, considerando sus componentes básicos y su funcionamiento en el ámbito del discurso en sus aspectos nocionales, funcionales, morfológicos, sintácticos, léxicos y semánticos.” (p.92)

Um documento a ter em conta aquando da elaboração da planificação é o que diz respeito aos Critérios de Avaliação do Departamento (cf. Anexo 1). Tendo como base todos os documentos orientadores da prática docente referidos na primeira parte deste relatório, o conhecimento da realidade escolar, do Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno e das turmas que nos foram atribuídas, elaborámos a Planificação Anual (cf. Anexo 2). Esta planificação está organizada de acordo com as diretrizes do Departamento de Línguas: Metas a atingir com o nível de desempenho de acordo com o QECR, competências específicas, conteúdos temáticos, conteúdos lexicais e culturais, conteúdos gramaticais, atividades, unidades / tempos e avaliação.

Desta forma, a planificação anual contempla as linhas orientadoras do que se pretende transmitir e do que se pretende que o aluno atinja no final do ano letivo. No entanto, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, e com o melhor conhecimento dos alunos é natural que seja necessário fazer-se ajustes ou alterações. Para além da planificação a longo prazo foram elaboradas as planificações a médio prazo (período ou unidade) (cf. Anexo 3) e a curto prazo (plano de aula) (cf. Anexo 4).

A planificação a médio prazo são os planos de uma unidade, ou de um período de aulas. “Basicamente, uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico.” (Arends, 1999, pp.59,60). Para planificar uma unidade é necessário interligar competências, conteúdos

e atividades, traçando-se o percurso para uma série de aulas. Ao mesmo tempo temos que ter em atenção os materiais concretos necessários, a motivação e a avaliação dos alunos.

Relativamente à planificação a curto prazo (planos de aula) pensamos que, por ser a que está mais próxima da prática concreta, é talvez a mais exigente e aquela que melhor reflete a forma como o professor observa a dinâmica diária do ensino-aprendizagem. Devemos esquematizar o conteúdo a ser lecionado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e as atividades específicas preconizadas para os alunos. Torna-se essencial considerar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos, os conhecimentos a adquirir, e as necessidades sentidas naquele momento particular de aprendizagem. No decorrer de qualquer processo deve-se refletir e avaliar; com as planificações e as aulas propriamente ditas isso também deve acontecer. Avalia-se para se analisar o que está a correr bem ou mal e, a partir daí, introduzir melhorias no próprio processo de ensino-aprendizagem:

“ é necessário salientar que o facto de se elaborar um plano, é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado. Uma aula deve “acontecer”, ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de inter-relações humanas, a diversidade de interesses características dos alunos não pretende ser um decalque do que está no papel.” (Braga et al., 2004, p. 29)

As nossas funções na Escola Básica de Santa Clara tiveram início no dia seis de novembro de 2012. Nesta altura, já o ano escolar estava em curso há mais de um mês e meio. Logo tínhamos menos tempos letivos para concretizar o que havia sido planeado. Tendo em conta esta situação, os contactos informais e diários que tivemos com os diretores das nossas turmas revelaram-se fundamentais para o equilíbrio do nosso trabalho. Devemos também realçar o apoio imprescindível dado pelas colegas do ensino especial, que nos orientaram relativamente à elaboração de documentos relativos a determinados alunos (NEE) tais como: adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e também currículos específicos individuais. Ao iniciarmos as atividades letivas tivemos conhecimento das turmas que nos foram atribuídas, nomeadamente três turmas de 8º ano (A, C, D) e três de 9º ano (B, C, D). No que respeita a componente não letiva desempenhámos o cargo de secretárias da turma 9º D e foram-nos atribuídos três tempos de apoio de Espanhol (45 minutos - 8º C, 45 minutos - 8º D e 45 minutos - 9º B, C, D).

É no primeiro dia de aulas com as diferentes turmas que conseguimos começar a identificar particularidades de cada uma delas. Assim sendo, elegemos como primeira forma de contacto o diálogo direto com os alunos. Começámos por nos apresentar em Espanhol (nome, idade, naturalidade, etc.) e em seguida os alunos fizeram também a sua apresentação em Espanhol; sendo alunos de 8º e 9º anos já tinham algum conhecimento da língua. Devemos referir que alguns alunos já estavam “cansados” de o fazer, pois éramos a terceira professora de Espanhol que conheciam no espaço de dois meses. É nesta primeira aula que se inicia a construção do fator confiança e, tratando-se de turmas do ensino básico, é particularmente imprescindível que, desde o primeiro dia, fiquem registadas as regras da sala de aula, bem como os lugares que devem ser respeitadas durante todo o ano (os alunos também contribuíram para o registo de algumas regras da sala de aula).

Assumimos sempre uma postura que caracterizaríamos como passível de transmitir segurança, firmeza e justiça no que respeita as regras e ao bom funcionamento da sala de aula, tendo também como referência o Regulamento Interno da Escola. No entanto, sempre que se justificasse, optámos por alguma flexibilidade. Neste aspeto esclarecemos que a existência de regras pressupõe consequências para quem não as cumprir. Nem sempre foi fácil, mas com bom senso, alguma paciência, conseguimos garantir o exercício equilibrado da autoridade. Neste âmbito, procurámos privilegiar o respeito mútuo, a integridade, a imparcialidade, tentando sempre que possível ouvir os alunos, tentando compreendê-los, tanto dentro como fora da sala de aula. Tivemos sempre a preocupação em promover um ambiente que potenciase uma boa relação pedagógica com os alunos. Na perspetiva de Amado (2005), uma relação pedagógica estabelece-se entre duas pessoas, em que uma delas tenta de forma mais ou menos constante e propositada, transmitir à outra certos conteúdos culturais. Desta forma, além dos aspetos cognitivos, a ação educativa também deve contemplar a afetividade que em muito pode contribuir para o sucesso ou fracasso da relação pedagógica. As aprendizagens escolares também devem assentar num conjunto de características afetivas reconhecíveis que faça com que o aluno se sinta envolvido na aprendizagem, ativando, de acordo com Gonçalves e Alarcão (2004), toda uma estrutura cognitiva de forma a trabalhar o conhecimento para que aconteçam aprendizagens significativas. Consideramos ter estabelecido com todas as turmas (8º e 9º anos), uma relação pedagógica orientada pela amizade e respeito mútuo. Tivemos

sempre a consciência do papel que o professor desempenha na formação humana e social do aluno tentando ativar valores de cidadania.

Procuraremos neste parágrafo proceder a uma breve caracterização das diversas turmas com que tivemos de interagir. A turma do 8º ano A era constituída por 27 alunos, 14 raparigas e 13 rapazes, 2 dos alunos eram repetentes e 3 tinham necessidades educativas especiais. Era uma turma bastante heterogénea com alunos considerados bastante bons e com alguns com dificuldades acentuadas. Constatámos algumas dificuldades de comunicação dentro da turma devido ao facto de alguns alunos serem severamente críticos com os restantes colegas. A turma do 8º ano C era constituída por um total de 17 alunos (3 alunos tinham a disciplina de Francês), 5 raparigas e 9 rapazes e 1 aluno com necessidades educativas especiais. Neste grupo três elementos tentavam regularmente perturbar as aulas, algo que controlámos rapidamente para que o grupo pudesse funcionar de forma mais homogénea. Da turma do 8º ano D faziam parte 26 alunos, 10 rapazes e 16 raparigas, 4 alunos repetentes e 3 tinham necessidades educativas especiais. Era uma turma bastante faladora e o ruído fazia-se sentir bastante na sala de aula. Em todas as turmas foi necessário, por vezes, alterar os lugares, por um lado para prevenir momentos de diálogo indesejáveis e de desconcentração, e por outro, para promover a entajada entre alunos (alunos com mais dificuldades de aprendizagem estariam ao lado de alunos com menos dificuldades). Em todas estas situações tivemos sempre alguma flexibilidade e tolerância com todos os alunos. Aludindo ao trabalho desenvolvido nas três turmas do oitavo ano, consideramos que houve uma alguma equabilidade ao nível da evolução nas aprendizagens dos alunos. No que respeita a carga horária semanal das turmas de 8º ano, esta repartia-se entre um bloco de 45 minutos e um bloco de 90 minutos.

Relativamente ao 9º ano tivemos: a turma do 9º ano B constituído por 21 alunos, 8 raparigas e 13 rapazes. O 9º ano turma C com 16 alunos, 9 raparigas e 7 rapazes e uma das alunas era repetente. Era uma turma pequena com a qual se poderia desenvolver um trabalho mais pormenorizado em alguns aspetos. Contudo alguns dos alunos demonstravam interesses divergentes da escola e acabaram por reprovar no final do ano. Por fim, a turma do 9º ano D que se revelou, para nós, o desafio mais aliciente, era uma turma com 19 alunos, 15 raparigas e 4 rapazes. A grande maioria dos elementos desta turma provinha de uma zona rural pertencente ao concelho de Évora. Nesta turma D verificou-se pouco envolvimento dos pais na educação dos filhos,

dificuldades de compreensão e integração, pouca identificação com a escola, conflitos internos no grupo turma e interesses divergentes da escola. Para estes alunos, a realidade rural onde viviam, sobreponha-se a determinados conceitos escolares, isto é, ao que a escola lhes poderia oferecer num futuro próximo. A carga horária semanal das turmas de 9º ano resumia-se a um bloco semanal de 90 minutos, o que se revelou bastante insuficiente tendo em conta o final do 3º ciclo.

Com a finalidade de contribuir para um mais eficaz processo de ensino-aprendizagem, e considerando a componente comunicativa, optámos por uma metodologia dirigida para a ação. Procurou-se estimular os alunos através de situações de comunicação real realizadas através de atividades de interação entre alunos e entre professor e aluno (por exemplo trabalhos de grupo ou de pares, dramatizações, simulações). Enquanto professores, e de acordo com Fernandes (2008), existe a “necessidade de propor aos alunos tarefas de aprendizagem mais diversificadas e relacionadas com a vida real, a utilização de materiais manipulativos, o envolvimento em projetos destinados a resolver situações problemáticas ou o recurso ao trabalho de grupo” (p. 79).

Na planificação e no tratamento das unidades didáticas tivemos em consideração o manual escolar adotado na escola. Porém procurámos, ao mesmo tempo, combater um pouco a ideia de que todas as opções devem girar em torno do manual. Por vezes podemos sentirmo-nos tentados a proceder dessa forma, visto que, hoje em dia, os manuais escolares estão equipados com uma variedade enorme de recursos com imensas vantagens práticas. Defendemos que a prática letiva não se pode limitar às propostas que constam do manual. Julgamos que o manual deve funcionar como elemento de apoio, entre outros, para o professor no decurso da sua prática letiva, através do qual pode planificar e executar atividades, selecionar e adequar conteúdos, de acordo com as especificidades dos seus alunos. Na perspetiva do aluno, o manual revela-se uma ferramenta importante pois ajuda-o a organizar-se no seu processo de ensino aprendizagem, isto é, o aluno consegue aferir as aprendizagens que realiza, orienta o seu estudo e pode consolidar os conhecimentos que vai adquirindo. Santo (2006) considera que a finalidade do manual escolar é a de “desenvolver competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (p.107). No entanto, também cabe ao professor alertar o aluno para outras fontes que podem completar a informação que consta do manual e assim o aluno pode aprofundar os saberes trabalhados na

escola. Outra questão a ter em conta, é o facto de o manual constituir um recurso cuja aquisição implica, para os encarregados de educação, na maioria dos casos, um esforço económico significativo. Nesse sentido, e embora muitas vezes não apresentem as soluções que constituiriam nossa primeira opção no plano metodológico, pensamos ser nossa obrigação utilizá-lo, dentro do possível, respeitando o investimento feito pela família. A partir do momento em que este material didático é adquirido, constitui uma ligação entre a escola e a família, possibilitando aos pais acompanhar, orientar e verificar as aprendizagens dos filhos.

Procuraremos agora refletir, de forma um pouco mais detalhada, sobre uma unidade específica. Para introduzir a unidade temática *Biografías*, (turma do 8º A) começámos por fazer uma ronda de perguntas diretas aos alunos, como por exemplo: “¿Cuándo nació tu padre/madre? “¿Cuándo se casarón? “¿Cuándo tuvieron el primer hijo?”. Os alunos utilizaram a compreensão e a expressão oral associada a situações de comunicação real, associámos assim a experiência pessoal do aluno à competência linguística. Em seguida mostrou-se um *powerpoint* sobre a cantora colombiana Shakira (cf. Anexo 5), à qual os alunos tiveram que fazer várias perguntas. Com estas tarefas pretendeu-se que os alunos, através da descoberta e do diálogo, chegassem ao tema da unidade. Após se ter chegado ao tema da unidade, foi dado a conhecer aos alunos o que iriam trabalhar na mesma e os objetivos a alcançar. O vocabulário foi trabalhado no manual do aluno e no caderno de exercícios, utilizando exercícios de compreensão oral e de expressão escrita, a par desta tarefa os alunos tiveram que traduzir o vocabulário para a sua língua materna.

Durante a exploração da unidade didática tivemos o cuidado de desenvolver as competências específicas da língua estrangeira, a saber: Compreensão (oral e escrita); Interação (oral e escrita) e Produção (oral e escrita), tendo como base os descritores referentes ao nível de desempenho A2 do QECR. Desta forma, procurámos utilizar estratégias diversificadas, tendo sempre em conta que, mais do que transmitir conhecimentos, é necessário ensinar a pensar e, sobretudo, haver uma inter-relação entre o pensar e o agir, de modo a levar o aluno a apropriar-se dos conteúdos de forma ativa. Procurámos adaptar essas estratégias aos interesses manifestados pelos alunos, (escolha da cantora Shakira) selecionando métodos que conjugassem os conteúdos com algo que captassem sua atenção e o mais próximo da realidade possível.

Outro elemento que consideramos fundamental é o recurso à Internet e às novas tecnologias, os nossos alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. Uma das atividades propostas foi que os alunos pesquisassem, num sítio da Internet, o seu ídolo e que depois fizessem a biografia do mesmo. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais possibilidade de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele. Também privilegiámos ao longo das nossas aulas exercícios de leitura, adequando a metodologia à de leitura pretendida, isto é, muitas vezes os alunos liam em voz alta sem uma leitura prévia em silêncio ou tendo como base o suporte áudio do texto. Também houve, da nossa parte, a preocupação de proceder à síntese gramatical, nesta unidade, nomeadamente o tempo verbal *Pretérito Indefinido*, para tal, foi utilizado um *powerpoint* (cf. Anexo 6) através do qual foi feita a sistematização do tempo verbal e das regras que regem o mesmo, fazendo também referência às particularidades dos verbos regulares e irregulares; esta sistematização foi complementada com a realização de exercícios de consolidação, do manual, e uma ficha de trabalho que elaborámos. É necessário compreender e aplicar corretamente as estruturas gramaticais, nunca esquecendo a proficiência na língua espanhola e a respetiva vertente comunicativa. Desta forma, é fulcral que a gramática seja lecionada em contexto, pois o aluno está em contacto com o vocabulário do tema estudado e amplia o conhecimento que tem da língua. Também temos consciência que muitas vezes os alunos necessitam de recorrer à memorização / repetição de determinadas regras gramaticais, para que a sua aplicação seja mais segura.

No que respeita a compreensão e expressão oral, também foram planificadas atividades para esta unidade didática, nomeadamente o recurso a uma canção " *La historia de Juan Janes*" (cf. Anexo7). Esta atividade esteve interligada com a gramática, na medida em que os alunos realizaram um exercício de preenchimento de espaços, testando a compreensão oral, e consolidaram o tempo verbal *Pretérito Indefinido*. De uma forma lúdica, através de canções/músicas, os alunos podem trabalhar vocabulário, estruturas sintáticas ou formas verbais. Neste âmbito o recurso à canção permite diferentes tipos de atividades:

“Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las

canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (...)" (Cassany, 1994, p. 409).

A diversidade de estratégias utilizadas é também condicionada pelas condições físicas existentes nas escolas. Neste âmbito, devemos mencionar que a grande maioria das salas estava equipada com computadores ligados à internet, com vídeo projetor com sistema de som, leitores de CD, quadros brancos e verdes e algumas salas tinham um quadro interativo. Com estes equipamentos foi-nos possível utilizar, de forma frequente e variada, estratégias suportadas por materiais audiovisuais, tais como a projeção de filmes, de anúncios, a consulta de sítios na internet, etc. Todos estes recursos facilitaram as aprendizagens dos alunos, atribuindo-lhes um papel ativo na construção desse mesmo conhecimento. Tentou-se sempre adaptar as estratégias às necessidades dos alunos, aos conteúdos do programa, à sua faixa etária e concretizando-as em atividades motivadoras. Neste sentido a utilização de diferentes metodologias revela-se importante, isto é, se os alunos estiverem a trabalhar, por exemplo, estruturas gramaticais ou a leitura e a respetiva interpretação e exploração de texto, será adequado o método tradicional. Este método apoia-se no estudo da gramática auxiliada pela tradução, privilegiando a linguagem escrita através de atividades de compreensão, análise e produção escrita. Se, por outro lado, privilegiamos, numa aula, o desenvolvimento da expressão oral o método mais indicado será o direto. O método direto considera primordial o uso da língua dando relevância ao ouvir e ao falar (a leitura e a escrita são descuradas) e o estudo da gramática é feito de forma indutiva e implícita. O ensino-aprendizagem não pode resumir-se, a um único método, como já referimos anteriormente neste relatório, deverá o professor, adaptar de forma a melhor adequar a sua prática.

Privilegiámos também, exercícios de compreensão e expressão escrita. Solicitámos tarefas de perguntas e respostas, de verdadeiro e falso, de preenchimento de espaços e de organização de ideias num texto. Na expressão escrita pedimos que os alunos executassem ditados, cópias, redação de textos livres ou de textos subordinados a um tema. No caso da unidade didática referida anteriormente, os alunos redigiram a biografia do colega que estava sentado ao seu lado.

Durante a realização das tarefas na sala de aula, estivemos sempre presentes monitorizando as mesmas, por forma a verificar se os objetivos eram atingidos.

Tentámos acompanhar os alunos de forma individual, orientando o trabalhado e refletindo em conjunto nas dúvidas que os mesmos colocassem. Uma relação pedagógica pautada pela confiança favorece o processo de ensino aprendizagem. O aluno deve entender o professor como alguém que está próximo e sempre disponível para o ajudar. O professor auxilia o aluno a superar as dificuldades, nomeadamente o erro, (cuja importância já foi antes analisada no presente relatório), que não deve ser punido, mas sim visto como parte integrante do processo de aprendizagem. O professor está presente para reconhecer, as capacidades dos seus alunos valorizando o seu empenho e esforço, atendendo sempre que no desenvolvimento de competências em línguas nem todos os alunos tem o mesmo ritmo.

Com vista a um ambiente de trabalho positivo para os alunos, estabelecemos algumas rotinas de trabalho para que os alunos tivessem a consciência daquilo que poderiam esperar do professor e também daquilo que era esperado deles próprios. A entrada na sala de aula era feita em primeiro lugar pelo professor, só depois os alunos davam entrada na sala. Em seguida, e depois de todos os alunos sentados, o professor cumprimentava a turma em Espanhol e mesma respondia também em Espanhol, durante toda a aula a comunicação era estabelecida na língua alvo (se alguma situação justificasse recorriámos à língua materna). A lição era aberta no quadro pelos alunos e seguindo a ordem da pauta, através desta rotina os alunos faziam uma revisão de conteúdos já estudados (meses do ano, dias da semana). Posteriormente, fazíamos em conjunto com os alunos, um resumo oral do que tinha sido realizado na aula anterior. Defendemos este procedimento como fundamental (particularmente nas turmas de 9º ano, pois só têm um bloco semanal de 90 minutos de Espanhol), para reativar conhecimentos e também para contextualizar a turma nas matérias seguintes.

No final da aula era feito o registo do sumário por um aluno, cerca de 10 minutos antes da mesma terminar. O sumário funcionava como um balanço, como uma síntese elaborada em conjunto do que se tinha realizado durante a aula, “Para produzir os seus melhores efeitos, o sumário deverá ser realizado no momento que naturalmente lhe está destinado. E esse momento é o final da aula a que diz respeito, exprimindo o sumário a realização do que nessa aula aconteceu.” (Mira & Silva, 2007, p. 302).

Comunicámos com os alunos utilizando uma linguagem cientificamente correta, clara e adequada à maturidade e à faixa etária dos mesmos, com o objetivo do promover

o desenvolvimento das aprendizagens. Isto é, tentámos utilizar vocábulos e expressões menos complexas de forma a envolver os alunos mais facilmente nas aprendizagens diárias. Estimulámos sempre a participação de todos ao integrarmos e valorizarmos as suas intervenções. E como a avaliação não se cinge aos resultados obtidos nos testes de avaliação, enalteçemos sistematicamente a atenção, o interesse, o empenho demonstrados, bem como a participação nas aulas, nos trabalhos propostos, a assiduidade, a pontualidade e as atitudes.

Em suma a preocupação de todos os professores deverá ser os alunos, pois fazemos parte integrante da educação de cidadãos e estamos a contribuir para a sua formação. O professor é responsável por um ambiente pedagógico e didático que favoreça a aprendizagem, o professor deve propor soluções, encaminhar e cativar os seus alunos.

3. Avaliação das aprendizagens

A questão da avaliação é complexa e marcante no processo de ensino aprendizagem. O significado de avaliação tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos devido a todas as transformações ocorridas na sociedade atual e em particular na educação. A visão redutora de avaliação enquanto forma de medição já não existe; atualmente a avaliação das aprendizagens deve ser transparente, acessível e partilhada por todos os intervenientes da comunidade educativa. Neste sentido achamos pertinente mencionar as palavras de Fernandes:

“ (...) A avaliação das aprendizagens é (...) entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente este processo permite a formulação de apreciações por parte dos diferentes intervenientes (incluído os próprios alunos) o que, em última análise, permitirá tomar decisões que regulem os processos de aprendizagem e ensino” (Fernandes, 2004, p. 3).

Quando avaliamos temos presente a crescente heterogeneidade social e cultural dos alunos de hoje em dia e estamos atentos às suas particularidades, motivações, atitudes e valores. Neste sentido, tentámos ser assertivas e avaliarmos de forma justa e

coerente, dando espaço para os alunos se envolverem de forma autónoma no processo de avaliação. Sendo um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, a avaliação dá-nos a conhecer o grau de desempenho dos nossos alunos, através da verificação das aprendizagens efetivadas e das competências desenvolvidas. Ao avaliar refletimos sobre os conhecimentos que o aluno adquiriu ou não, podemos aferir os seus “pontos fortes” e “fracos”, modificar metodologias de trabalho e adaptar estratégias tendo em conta as suas necessidades específicas.

É importante salientar, neste momento da nossa reflexão, as modalidades de avaliação que utilizámos, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. No início do ano letivo, procedemos à avaliação diagnóstica fazendo-o em moldes menos “formais”, isto é, através de uma ficha gramatical (cf. Anexo 8) e de alguns diálogos em sala de aula. Tal procedimento justifica-se pelo facto de termos sido a terceira professora dos alunos e de algumas turmas já terem realizado dois testes de diagnóstico. Através deste tipo de avaliação conseguimos aferir níveis de proficiência dos nossos alunos e, a partir daí, adequar a nossa prática educativa elegendo as estratégias mais adequadas a cada turma em particular. Ao longo do ano, sempre que achámos pertinente aferir o domínio de conteúdos já estudados (início de uma unidade didática nova) (cf. Anexo 9) ou verificar a fluência oral e escrita dos alunos, regressámos a este tipo de avaliação.

No 3º ciclo os alunos encontram-se num processo de avaliação contínua, onde todas as suas intervenções na sala de aula são consideradas e avaliadas. Deste modo a avaliação contínua esteve sempre presente durante o processo educativo e para tal foi feito o registo numa grelha, onde para além dos aspetos cognitivos tínhamos contempladas as atitudes e os valores. Ao mesmo tempo, informámos os alunos acerca dos critérios de avaliação do departamento e dos diferentes tipos de avaliação.

Em relação à avaliação formativa, esta foi privilegiada em vários momentos ao longo do ano letivo. Este tipo de avaliação permite ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e restantes intervenientes no processo de ensino aprendizagem, obter esclarecimentos sobre as aprendizagens dos alunos. O professor reflete sobre a adequação das estratégias de ensino que utiliza nos percursos de aprendizagem dos diferentes alunos, modificando-as ou procurando novas estratégias, no caso de a avaliação evidenciar dificuldades / erros e diferentes ritmos de

aprendizagem nos alunos. Deste modo, a avaliação formativa aperfeiçoa e ajuda a melhorar, uma vez que o professor dá *feedback* descritivo e pormenorizado ao aluno sobre as suas aprendizagens, dificuldades ou erros. As informações sobre o processo de aprendizagem têm de ser analisadas com o aluno, de modo a que o próprio se consciencialize sobre o mesmo e se comprometa com a sua aprendizagem. Na linha de reflexão apresentada por Fernandes (2005), uma avaliação de natureza verdadeiramente formativa, associada a um *feedback* que auxilie os alunos, concorre para que estes aprendam mais e melhor, aumentando os níveis de sucesso. Este *feedback* poderá ser informativo, mediante a indicação do grau de consecução da tarefa, poderá incluir comentários que permitam ao aluno, por um lado, identificar os pontos que necessitam de melhoria e, por outro lado, receber orientações sobre como proceder a essa mesma melhoria. A combinação destes dois tipos de retorno pode, tal como o referem Black & William (1998), tornar a avaliação formativa mais produtiva, havendo mudanças significativas na prática de sala de aula e conseqüentemente uma aprendizagem eficaz por parte do aluno, isto é, o aluno é bem-sucedido e revela evolução nas suas aprendizagens.

No âmbito da avaliação formativa, os critérios de avaliação determinados pelo Departamento de Línguas e aprovados pelo Conselho Pedagógico, foram um dos meios utilizados para a operacionalização desta avaliação. No que se refere à obrigatoriedade das apresentações orais, optámos por substituir esta prática (no 3º período), nos casos das turmas de 9º ano, por momentos menos formais de avaliação, como é visível através da grelha de avaliação (cf. Anexo 10). Sendo a prioridade das aulas de língua estrangeira o desenvolvimento da competência comunicativa, julgamos que o essencial será privilegiar práticas de avaliação mais flexíveis que permitam ao professor uma mais ajustada gestão do tempo disponível, em função das realidades concretas das diferentes turmas e garantindo que os alunos possam trabalhar um leque o mais alargado possível de competências.

Os critérios de avaliação do Departamento de Línguas estabeleciam que a avaliação deveria ser feita de acordo com os seguintes parâmetros: avaliação escrita 40% (testes 25%, trabalhos/fichas 15%); avaliação oral 40% (compreensão oral 20%, expressão oral 20%); atitudes e valores 20% (trabalhos de casa 6%, comportamento 10%, (engloba interesse, empenho, perseverança, autonomia e consciência cívica), organização 3%, assiduidade e pontualidade 1%). Tendo em consideração os critérios

de avaliação, foram elaborados diferentes instrumentos de registo nomeadamente: fichas de trabalho; grelhas de registo de comportamento, trabalhos de casa (cf. Anexo 11); apresentação de trabalhos orais (cf. Anexo 12), grelha de produção escrita (cf. Anexo 13). Estas informações eram recolhidas diariamente nas aulas através da observação direta. Posteriormente, todos os dados foram inseridos na tabela de avaliação de final de período (cf. Anexo 14). Contemplámos também, e de acordo com as orientações do QECR, a observação indireta, por exemplo através de exercícios escritos de interpretação de texto ou dos testes de avaliação (formais) (cf. Anexo 15).

Durante a nossa prática educativa, recorreremos também à avaliação sumativa, descrita na Portaria nº 550-D/2004, no artigo 13º, como a formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e sendo da responsabilidade dos professores do Conselho de Turma onde participámos.⁶ A avaliação sumativa é obrigatória, tendo em conta todos os elementos recolhidos pelo professor ao longo do ano letivo, para depois no final de cada período e de ano ser atribuída ao aluno uma avaliação global.

Na prática da avaliação das aprendizagens com uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, tentámos sempre incluir os alunos no seu processo de avaliação; os mesmos têm de ser estimulados a autoavaliarem a sua aprendizagem e a encontrarem, autonomamente, as melhores estratégias para superarem as suas dificuldades e erros. Para além da autoavaliação, também procedemos à heteroavaliação, e de acordo com Black e Wiliam (2001), estes dois tipos de avaliação podem trazer benefícios a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, os mesmos autores consideram ainda que, com estas práticas avaliativas, os alunos aprendem a avaliar o seu trabalho e o trabalho dos outros e, ao fazê-lo, desenvolvem critérios para julgarem a sua qualidade e desenvolvem hábitos e capacidades de colaboração nas aprendizagens. Ainda no campo da autoavaliação devemos frisar que tentámos, de igual modo, fazer uma autoavaliação das aulas, e verificámos que houve na esmagadora maioria das ocasiões uma atitude “acolhedora”, por parte dos alunos, relativamente às tarefas propostas.

Neste ponto do nosso relatório, julgamos ser pertinente apresentar algumas apreciações relativas às aprendizagens dos nossos alunos. No decorrer da nossa

⁶ Portaria nº 550-D / 2004, Diário da República, I Série B

atividade profissional tivemos sempre como objetivo a progressão dos alunos e a melhoria das suas aprendizagens. A nossa prática letiva levou-nos a selecionar múltiplos caminhos que percorremos e explorámos com os nossos alunos, sempre norteadas por um conjunto de orientações (programas, planificações, conteúdos, estratégias, etc.). Na quase totalidade dos percursos selecionados, conseguimos que os alunos concretizassem os seus percursos de aprendizagem e, globalmente, corresponderam às nossas expectativas. Contudo, nem sempre foram conseguidos os resultados inicialmente esperados, pois houve situações em que uma escolha diferente poderia ter tornado a aula mais profícua e nestas situações foi necessário fazer reajustes. Podemos afirmar que conseguimos estabelecer com todas as turmas uma relação pedagógica ajustada, não descurando todos os aspetos necessários, e já mencionados atrás neste relatório, para o bom funcionamento das aulas.

Todas as atividades se desenvolveram de acordo com um objetivo exato, adequadas às especificidades de cada turma e direcionando os alunos para a competência comunicativa, através de aprendizagens associadas o mais possível à realidade. Muitas das atividades foram revestidas de um dinamismo mais acentuado (canções, jogos, trabalhos de grupo, etc.) o que fazia com que os alunos estivessem mais à vontade e ainda mais motivados em relação à língua alvo. Deste modo, a participação dos alunos foi por nós bastante valorizada no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tentámos sempre considerá-la com vista à integração, onde os momentos de reformulação foram fundamentais para a verificação do nível de aquisição de conhecimentos dos nossos alunos. A participação em sala de aula foi sempre incentivada, para que os alunos compreendessem a necessidade de serem ativos na nossa própria aprendizagem. A observação direta das suas reações, erros ou hesitações em sala de aula permitiu-nos, sempre que se justificou, realizar alterações de acordo com as dificuldades de alguns alunos a par de um acompanhamento o mais personalizado possível. Neste acompanhamento foi nossa preocupação chamar a atenção para a necessidade de um estudo contínuo assente em métodos e hábitos de trabalhos bem definidos. Outros fatores por nós valorizados foram: as atitudes, a atenção, o empenho, o interesse, a participação positiva na aula, a iniciativa, a assiduidade, a criatividade, a autonomia, a organização, a responsabilidade, o espírito crítico e de entreatajuda.

É importante que o professor invista num processo efetivo e sólido, cujo enfoque seja o êxito do aluno no seu percurso (a sua evolução e consciente aquisição da competência comunicativa) ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, não descurando o desenvolvimento integral do aluno, sempre que nos foi possível garantimos momentos de aprendizagem autónoma, onde a iniciativa, o espírito crítico e observação eram fundamentais para a realização de trabalhos de pesquisa.

Ao nível dos conhecimentos e capacidades registaram-se resultados, de acordo com as metas definidas pelo Agrupamento, satisfatórios e verificou-se uma evolução gradual dos conhecimentos e capacidades dos alunos. Consideramos importante para a obtenção desta evolução o facto de termos procurado, ao longo do ano, integrar as aprendizagens visíveis na avaliação diagnóstica e formativa dos alunos e na elaboração/organização e realização das atividades letivas. O grau de eficiência do trabalho desenvolvido ao longo do ano pelos alunos de Espanhol da escola, no conjunto formado pelas turmas a cargo das duas professoras de Espanhol do Departamento, contribuiu de forma eficaz para o cumprimento das metas do agrupamento, do departamento e do grupo, uma vez que a meta proposta para a disciplina de Espanhol era de 88% e atingiu-se, no 3º período, o valor de 89%. Para estes resultados foi também importante a interdisciplinaridade com alguns colegas do Conselho de Turma e do Departamento de Línguas. No que concerne particularmente os resultados obtidos pelas nossas turmas, registou-se nas turmas 8º A e C um sucesso de 100% e na turma do 8ºD um sucesso de 84%. Nas turmas do 9º ano, a turma B alcançou 86% de sucesso, a D 84% e a C 94%. Consideramos os resultados obtidos pelos alunos no final do 3º período como meros indicadores, pois julgamos que os mesmos são particularmente redutores na forma como podemos ler a realidade relativamente às aprendizagens que os alunos fizeram. O primeiro critério que entendemos como restritivo é o facto de se considerar como sucesso a obtenção de um nível igual ou superior a três, sem qualquer relativização das diferenças que podem estar subjacentes à obtenção de níveis superiores. Por outro lado, o enfoque excessivo nas classificações finais tenderá, em nossa opinião, a uma menor preocupação com a regulação do processo de aprendizagem e a sua melhoria.

Ainda no âmbito da avaliação, no que às atitudes diz respeito, e de acordo com o Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico (1997), procurámos difundir valores de cidadania, respeito mútuo, autonomia e de organização. Desta forma, para

que se consiga uma prática educativa adequada aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, é fundamental que assumamos uma atitude reflexiva sobre as estratégias de ensino que utilizámos, verificando a necessidade, ou não, de as alterar para as ajustar aos diferentes percursos e necessidades dos nossos alunos, de forma a conseguirmos a designada qualidade educativa.

IV – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Neste momento particular de reflexão cabe-nos retratar a nossa participação na Escola Básica Santa Clara. A escola é uma instituição indispensável para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. É na escola que a grande maioria das crianças e dos jovens aprendem uma multiplicidade de conhecimentos e competências que dificilmente poderão aprender noutros contextos. Por isso, a escola deve cumprir uma função fundamental e inigualável no estabelecimento de uma sociedade baseada no conhecimento, na justiça social, na igualdade, na solidariedade e em princípios sociais e éticos. Para muitos alunos, a escola constitui uma oportunidade única para minimizar determinadas situações económicas e sociais, adversas e precárias.

Na escola, os alunos adquirem competências que são decisivas para que entendam o mundo em que vivem e para que possam intervir crítica e responsabilmente na vida social. Pensamos também ser importante valorizar o conhecimento escolar, na medida em que o mesmo pode constituir-se como um meio de independência dos cidadãos. A escola atual deve ser viva, dinâmica e aberta à comunidade exterior. Desta forma, consideramos pertinente reconhecer a importância dos órgãos que a constituem e representam, a saber: Órgãos de Administração e Gestão (Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo); as Estruturas de Organização Educativa e Serviços Especializados de Apoio Educativo (Departamentos Curriculares, Coordenação dos Diretores de Turma, Diretores de Turma, Coordenadores dos Cursos de Educação e Formação e Serviços Especializados de Apoio Educativo); os Membros da Comunidade Educativa (professores, pais, encarregados de educação e respetivas associações, alunos e pessoal não docente); os Serviços Administrativos e também da Autarquia nas parcerias que pode estabelecer com a escola. Neste âmbito atrevemo-nos a afirmar que o sucesso educativo depende do trabalho conjunto de todos estes elementos da comunidade educativa, tendo em consideração a formação global dos alunos / indivíduos, seres integrados numa comunidade. Tentámos preparar as diferentes turmas para desafios futuros, bem como suscitar o gosto pela aprendizagem e o saber estar na escola.

Enquanto elementos integrantes dos diversos Conselhos de Turma, tentámos sempre contribuir para o desenvolvimento de estratégias de articulação pedagógica, tendo em conta os problemas / dificuldades detetados nas diferentes turmas. Devemos acrescentar que, particularmente na qualidade de secretárias de uma direção de turma, preparámos atempadamente as reuniões em conjunto com o diretor de turma, cooperando com o mesmo em tudo o que era necessário. Reunimos toda a informação / documentação essencial e elaborámos todas as atas ao longo do ano letivo. Relativamente ao Departamento de línguas, estivemos presentes nas reuniões e participámos nas tomadas de decisões e na apresentação de opiniões acerca dos diversos assuntos tratados. No final do ano também fizemos parte do secretariado de exames e vigiámos aqueles para os quais fomos designadas.

Tentámos dinamizar a vida escolar e para tal participámos ativamente na elaboração e execução de atividades extralectivas em conjunto com os docentes e alunos de outras línguas estrangeiras ou com outras disciplinas. Organizaram-se, em conjunto com a outra professora do grupo 350, as seguintes atividades: a apresentação de canções espanholas na festa de Natal da escola, no final do 1º período; a comemoração do “Día de los Reyes”, no dia 6 de janeiro, com a participação das disciplinas de Educação Visual (dinamizámos também, em grupo disciplinar, uma pequena atividade na sala de professores onde se devia provar/avaliar o “Roscón de Reyes” e o Bolo Rei); comemoração do “Día de San Valentín” em colaboração com a docente de Francês e os respetivos alunos, no dia 14 de fevereiro; exposição de vários trabalhos/vocabulário no placard das línguas estrangeiras, durante o ano; realização do “El desafío del mes”, durante o 1º período. Para além de todas as atividades dinamizadas em grupo, participámos no Peddy Paper da escola. Participámos também na semana da leitura (11 a 15 de março), onde alguns alunos do 9º ano leram poemas em Espanhol no pátio da escola para a restante comunidade educativa. Estes mesmos alunos também procederam à leitura de excertos da obra espanhola “*Don Quijote*”, acompanhados da respetiva tradução, a utentes do lar dos Pinheiros que estiveram presentes na escola (cf. Anexo 16). Salientamos o sucesso e o bom acolhimento que todas as atividades alcançaram junto dos alunos e da comunidade educativa. Tudo isto reflete o bom funcionamento e entendimento entre os vários elementos que organizaram todas as atividades, em relação às quais sempre nos mostrámos dispostas a interagir e a colaborar.

Em suma, podemos acrescentar que estabelecemos uma relação próxima e de respeito com todos os elementos da comunidade educativa, estando sempre disponíveis para executar todas as funções que nos foram atribuídas, de forma a contribuir para o desenvolvimento / enriquecimento da escola e da qualidade do ensino.

V – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O ritmo de evolução da nossa sociedade é vertiginoso em todas as suas vertentes (informação, tecnologias, organização social, educação, instituições...). Fazendo parte integrante da sociedade, o professor tem a necessidade constante de aprendizagem e de atualização face aos desafios diários que surgem na sua vida pessoal e profissional. O professor necessita constantemente de atualizar os seus conhecimentos tecnológicos, científicos, políticos, pedagógicos, éticos, e de relacionamentos que surgem com a evolução da sociedade.

Tendo em linha de conta a heterogeneidade de alunos que existe atualmente nas nossas escolas e as alterações relativas a documentos orientadores da prática letiva, necessitamos estar constantemente atualizados, refletindo e investigando sobre todas estas mudanças que sucedem na nossa profissão. “ A investigação mostra que quando o professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e na capacidade de, todos em conjunto, realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem.” (Ferreira & Santos, 2007, pág. 5). Desta forma, é fundamental que o professor seja reflexivo, tanto pessoal como profissionalmente, para que haja uma evolução em face da prática pedagógica que será desenvolvida, visando um melhor desenvolvimento do aluno.

Consideramos que ser professor é uma profissão que implica um envolvimento pessoal considerável, existindo uma aspiração de tentar modificar a sociedade e dignificar os alunos oferecendo melhores condições de ensino. Logo, o professor precisa de estar consciente de que sua formação é constante (não termina na Universidade) e o seu gosto pelo estudo e pela leitura deve acompanhá-lo para que consiga incuti-lo nos alunos. O nosso percurso profissional iniciou-se após a Licenciatura em Ensino de Português e Inglês, conferida pela Universidade de Évora, no ano de 2001. Gostaríamos de destacar alguns momentos da nossa atividade profissional que em muito contribuíram para as docentes que hoje somos.

Após o término do estágio profissional, fomos formadoras no Instituto de Emprego e Formação Profissional, e noutras empresas, experiência essa que nos deu uma maturidade profissional diferente, pois o trabalho com adultos foi bastante gratificante. Para além disso, lecionámos em diferentes cidades e em todas as escolas

aprendemos e refletimos mais acerca da nossa experiência pedagógica e evoluímos ano após ano. Outro momento da nossa atividade profissional, igualmente marcante, foi o facto de termos lecionado Inglês, no âmbito do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico. Lecionarmos uma língua estrangeira a alunos de 1º ciclo foi a descoberta de uma realidade nova que nos motivou profundamente, por se tratar de um desafio que, pensando na nossa formação inicial, nunca nos tinha sido colocado. Sendo a nossa formação inicial direcionada para o 3º ciclo e secundário reconhecemos a necessidade de formação específica para lecionar a alunos de 1º ciclo dotados de características tão particulares.

Também contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, numa dimensão diferente mas, ainda assim relevante, a função de Consultora Pedagógica que exercemos na empresa Porto Editora durante um período de dois anos. Esta situação foi inicialmente motivada pelo facto de não termos tido colocação no ano letivo de 2006/2007, e continuar mais um ano na empresa foi opção própria. Revelou-se ao início uma atividade com imensas particularidades a considerar, porém com a experiência diária conseguimos ir superando as dificuldades impostas pelas tarefas a cumprir e conseguimos hoje integrar esta experiência como parte relevante do nosso percurso pessoal e profissional. Enquanto docentes esta experiência profissional foi bastante enriquecedora, pois tivemos a possibilidade de trabalhar com autores dos manuais escolares e também de fazer apresentações de alguns manuais em escolas, ficando com um conhecimento muito razoável da forma como funciona a edição dos livros escolares, em dimensões às quais, muitas vezes, os docentes não conseguem aceder. Estamos em crer que tal permitirá, em muitas situações, uma visão crítica mais fundamentada de certas decisões a tomar no âmbito da seleção e utilização destas publicações.

Ao longo da nossa atividade profissional, temos procurado ser sempre responsáveis pela atualização das nossas práticas letivas, refletindo acerca das mesmas, partilhando informações e experiências com os profissionais com os quais trabalhamos, e participando, sempre que possível, em ações de formação e em congressos. Devemos mencionar que o facto de algumas ações estarem associadas a pagamentos um pouco elevados, faz com que não consigamos, devido a razões financeiras, estar presentes em mais. Várias são as formações já frequentadas ao longo da nossa experiência profissional, das quais destacamos:

- ✓ Frequência na ação de Formação “*How can we do it with a class of 30 students?*” dinamizada pela Porto Editora, em Évora no dia 7 de março de 2014.
- ✓ Frequência na ação de Formação “*No mas portuñol: actividades para la clase de ELE*”, dinamizada pela Porto Editora, em Évora no dia 18 de janeiro de 2013.
- ✓ Participação no Congresso “Ágora Academia 2009”- *La voz en espiral. La difusión de la poesía en España y Portugal*, em Cáceres, a 21 de outubro de 2009, com a duração de 9 horas.
- ✓ Participação no “X Congreso de Escritores Extremeños” - *Lecturas Hispanoamericanas*, em Cáceres nos dias 7 e 8 de novembro de 2009.
- ✓ Participação no “IV Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal (CEEP)”, dinamizado pelo Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora e “La consejería de educación de la Embajada de España en Portugal”, nos dias 2, 3 e 4 de junho de 2011, com a duração de 16 horas.
- ✓ Frequência na ação de Formação “*A exploração de documentos audiovisuais na aula de espanhol*”, dinamizada pela Porto Editora, em Setúbal no dia 10 de março de 2012.
- ✓ Frequência na ação de Formação “*Gramática Comunicativa*” dinamizada pela Leirilivro, em Évora no dia 16 de março de 2012.
- ✓ Participação no Seminário subordinado ao tema “*Especificidades dos Cursos EFA*”, dinamizado pela Competir - Formação e Serviços, Lda. no dia 31 Janeiro, no Fórum da Fundação Eugénio de Almeida em Évora.
- ✓ Frequência na Ação de Formação “*Gestão de Conflitos e Indisciplina em Contexto de Sala de Aula*”, orientada pela formadora Maria Celeste Junqueira, com a duração de 30 horas, entre 3 de Novembro e 06 Dezembro de 2008.
- ✓ Participação no Seminário subordinado ao Tema “*Primary English: Sharing good practice*”, dinamizado pela APPI no dia 15 de Novembro de 2008 em Évora.
- ✓ Entre Janeiro e Dezembro de 2003, Curso de *Língua Gestual Portuguesa*, organizado pela Associação de Surdos de Évora.

- ✓ Entre Outubro de 1999 e Junho de 2000, *Curso de Inglês na Escola de Línguas da Fundação Luís de Molina – Évora*.
- ✓ Entre Fevereiro e Junho de 1998, curso livre “*Normas de Correção na Utilização do Modo escrito do Português Europeu – descrição e análise de áreas problemáticas*”, organizado pelo Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora.

Atestamos assim a importância da formação pessoal e profissional do docente e que a mesma não deve ser encarada como um ato isolado. A consolidação dos saberes decorrentes da prática profissional proporciona um meio de socialização dos saberes produzidos entre os docentes. Trata-se de uma construção que ocorre através do contacto e da troca de experiências profissionais que vamos realizando ao longo do nosso percurso profissional e que nos propicia uma identidade própria enquanto docentes. Toda esta construção pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinamos e como as ensinamos e também experiências passadas.

O vínculo que temos com a docência, o interesse, gosto e curiosidade pelas línguas, não nos manteve somente ligadas ao Inglês. Decidimos continuar a investir na nossa formação académica através de uma segunda licenciatura, esta na área do Espanhol: Línguas Literaturas e Culturas, Perfil Estudos Portugueses e Espanhóis e, seguidamente, do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário. Com este percurso temos atualizado os nossos conhecimentos através da articulação de conteúdos teóricos e práticos atuais no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, constituindo uma mais-valia para a nossa experiência e desenvolvimento profissionais.

Temos plena consciência que a construção docente nunca se encontra concluída, mas em permanente atualização e crescimento. Seguramente, a nossa formação não terminará aqui, pois a busca constante de saber mais e fazer melhor, a ambição de evoluir profissionalmente para auxiliar os nossos alunos acompanhar-nos-á sempre ao longo do nosso percurso profissional.

VI - CONCLUSÃO

Para a elaboração deste relatório, no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, propusemo-nos elaborar um texto que traduzisse uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no ano transato. Num primeiro momento a nossa maior preocupação foi a de aprimorar o espírito de autocrítica e a capacidade de reflexão. Para tal foi necessário fazer um percurso, nem sempre fácil e muitas vezes pautado por momentos de hesitação e receios; contudo consideramos ter sido esse o verdadeiro desafio deste trabalho. Refletir sobre as mais diversas questões que envolvem a prática educativa foi, seguramente, um trabalho que assumiu uma importância fundamental no que respeita o nosso crescimento profissional e pessoal. O desenvolvimento de competências deve ser tido em consideração por todos os docentes, pois o nosso crescimento profissional concorre para a melhoria das aprendizagens realizadas pelos nossos alunos.

A atual função do professor sobrepõe-se à mera transmissão de conhecimentos e ultrapassa a dimensão pedagógica: além de ensinar é necessário formar cidadãos capazes, responsáveis, que possam integrar uma sociedade, que sejam dotados de espírito crítico e que contribuam para a evolução da mesma. Assim, além do conhecimento dos documentos enquadradores da prática letiva, cabe ao professor uma educação e formação contínua permanentes, facto que exige o enriquecimento dos seus conhecimentos, das suas estratégias e das suas metodologias de trabalho. Em suma, é imprescindível uma atualização permanente, abrangente e articulada.

A realização deste relatório no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário, tem como objetivo principal obter a profissionalização no grupo de recrutamento 350. “O mestrado, referido anteriormente, tutelado pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, tem o seu enquadramento legal no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. É através desta formação que os professores de Português e Espanhol adquirem habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público quer no ensino particular e cooperativo.” (Costa, P. & Balça, A., 2012, p. 52). Além do exposto, este Mestrado enquadra igualmente a

necessidade de progressão no campo profissional, isto é, a possibilidade de uma melhoria ao nível da empregabilidade e, simultaneamente, de evolução profissional. Queremos confiar que este mestrado nos possa facultar novas e agradáveis, oportunidades profissionais num futuro próximo.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora. (2009). *Regulamento Interno*. Évora, Portugal: Autor.

Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora. (2010-2014). *Projeto Curricular e Educativo do Agrupamento*. Évora, Portugal: Autor.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora

Alves, C. (1995). *A sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Amado, J. (2005). *Observações e análise da relação pedagógica*. (Relatório de disciplina – Concurso para Professor Associado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8),75-86.

Arends, R. (1999). *Aprender e ensinar*, Lisboa: McGraw Hill.

Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 1, 103-110.

Black, P. & William, D. (2001). *Theory and Practice in the Development of Formative Assessment*. Paper presented at the King's College, University of London, London.

Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E., Freitas, M. J., & Leite, Carlinda. (2004). *Planificações, novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.

Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 21, (2ª série / Ano XII), 221-232.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castro, F., Rodero, I. & Sardinero, C. (2008). *Compañeros 2, Curso de Español*. Madrid: Editorial Sgel.

Castro, F., Rodero, I., Sardinero, C. & Rebollo, B. (2008). *Compañeros 2, Curso de Español. Cuaderno de Ejercicios*. Madrid: Editorial Sgel.

Dewey, J. (1993). *How we think*, Lexington: D.C. Heath.

Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Refletir, agir e transformar. *In Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, (65-78). Curitiba: Futuro Eventos.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, 21-50.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, J. M. & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira; Portugal: Afrontamento.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, S. Paulo: Paz e Terra.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Marcondes, M. I. (1997). O papel político do professor, dimensão de uma prática reflexiva. *Revista de Educação AEC*. 26, 104, 35-44.

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – perspetiva diacrónica – com uma proposta prática. (1 ed., Vol. 8, p. 78). Évora: publicações Universidade de Évora.

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

Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.

Shepard, L. (2001). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 7, 4-14.

Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Webgrafia

Black & Wiliam (1998). Inside the black box. Raising Standards through Classroom Assessment. Acedido fevereiro 28, 2014, em http://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/Raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf

Costa, P. & Balça, A. (2012). O mestrado em ensino do português, *Revista Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 14, 51 -57. Acedido janeiro 27, 2014, em <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r14/n14completo.pdf>

López, S. F. (1995). Errores e interlíngua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Acedido fevereiro 4, 2014 em <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>

Mira, A. R., (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo*, (14), 86-108. Retrived from <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista14.htm>

Ribeiro, A. (1993). *Currículo: Natureza e âmbito*. Acedido fevereiro 5, 2014 em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww3.uma.pt%2Ffiliana%2Findex.php%3Foption%3Dco>

m_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D508%26Itemid%3D26&ei=Sr4VU823NMeshQeOnoCwAg&usg=AFQjCNEvwPBc1-Wz5J_PyXeJcSNwtiTDPO&sig2=m0giTESdXzLUX-VR9GozXw&bvm=bv.62286460,d.bGQ

Santiago, P. et al. (2012), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012, OECD Publishing. Acedido março 12, 2014 em <http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>

Documentos Orientadores

Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Autor.

Departamento da Educação Básica. (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Autor.

Ministério da Educação e da Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

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

Ministério da Educação. (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 6/2011 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15/2001- I Série A*.

Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de julho. *Diário da República nº 166 – I Série B*.

Despacho Normativo nº 17169/2011 de 23 dezembro. *Diário da República nº 245 – 2ª Série*.

Decreto-Lei nº 14/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237- I Série*

Decreto-Lei nº 115/97 de 19 de setembro. *Diário da República nº 217- I Série A*.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República, nº 166 – I Série A.*

Decreto-Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República nº166- 1º Série.*

Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril. *Diário da República nº77 – 2ª Série.*

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República nº 79 - 1ª Série.*

Portaria nº 550-D72004 de 21 de maio. *Diário da República nº 119 - I Série B.*

VIII - ANEXOS

ANEXO nº 1 – Critérios de Avaliação do Departamento**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 3 DE ÉVORA****ESCOLA BÁSICA 2/3 DE SANTA CLARA****Ano Letivo de 2012/2013**

***Critérios de Avaliação
de Espanhol 3ºciclo para 2012/2013***

1. Na avaliação dos alunos serão tidas em conta as modalidades formativa (tem carácter sistemático e contínuo) e sumativa (concretizada no final de cada período e de cada ciclo);
2. As classificações atribuídas aos alunos em reunião de avaliação são da responsabilidade de todo o Conselho de Turma, resultando de proposta efectuada pelo professor de cada disciplina;
3. De acordo com a legislação e com os critérios de Avaliação da Escola, o conselho de disciplina de Espanhol decidiu atribuir os seguintes pesos:

PARÂMETROS		Frequência	3º Ciclo
Avaliação escrita			TOTAL - 40% ¹⁾
- Testes de avaliação (compreensão escrita / produção escrita)		2 x por período	25%
- Fichas / trabalho escrito (ex: vocabulário ; verbos)		2 x por período	15%
Avaliação Oral			TOTAL - 40%
Compreensão	- Testes de avaliação	2 x por período	10%
	- sala de aula	diário	10%
Expressão	- Trabalho individual / TIC ²⁾	1 x período	10%
	- sala de aula	diário	10%
- Leitura (momento de leitura individual – um ou dois parágrafos por aluno)		2 x por período	4)
Domínio Sócio-Afectivo			TOTAL – 20%
- Comportamento		RI	10%
- Assiduidade/Pontualidade		RI	1%
- Trabalho de Casa 3)		4 x por período	6%
- Organização (caderno diário; faltas material...)		RI	3%

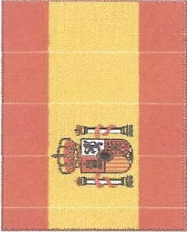

- 1) Caso não seja possível ao professor realizar fichas ou trabalhos escritos, os 15% deste parâmetro reverterão para os testes;
- 2) 1% da avaliação reverterá para a avaliação das TIC;
- 3) O nº de TPC pode ser distinto do apresentado. Assim, os 6% deverão ser distribuídos pelo nº efetivo de trabalhos;
- 4) Avaliação incluída no parâmetro “Av. Oral – expressão – sala de aula”.

*Tem-se sempre em conta a **auto-avaliação** dos alunos e a especificidade das turmas.*

AVALIAÇÃO ESCRITA		AVALIAÇÃO ORAL				ATITUDES E VALORES			
40%		40%				20%			
Testes	Trabalhos / Fichas ¹⁾	COMPREENSÃO ORAL		EXPRESSÃO ORAL		Trabalhos de casa	Comportamento ³⁾	Organização (caderno; faltas de material)	Assiduidade; pontualidade
		20%		20%					
		Sala de aula (greijas de observação)	Testes	Sala de aula (greijas de observação)	Trabalhos ²⁾				
25%	15%	10%	10%	10%	10%	6%	10%	3%	1 %

- 1- Caso não seja possível ao professor realizar fichas ou trabalhos escritos, os 15% deste parâmetro reverterão para os testes;
- 2- 1% da avaliação reverterá para a avaliação das TIC;
- 3- Engloba o interesse, empenho, perseverança, autonomia e consciência cívica.

ANEXO nº 2 – Planificação Anual

<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 3 DE ÉVORA ESCOLA BÁSICA 2/3 DE SANTA CLARA Ano Letivo de 2012/2013</p>  <p>PLANIFICACIÓN ANUAL ESPAÑOL – 8º Curso Clases A, C y D</p> <p>AGRUPAMENTO Escola 3-Évora  Escola Básica Santa Clara</p>	
Metas a atingir – Nível de Desempenho A2.2 do QE/RL	
Compreensão Oral	O aluno compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, noticiários, reportagens, publicidade, canções, clips, entre outros) sobre experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da actualidade, sempre que sejam constituídos, essencialmente, por frases simples e vocabulário muito frequente e sejam articulados de forma clara e pausada.
Compreensão Escrita	O aluno compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, ementas, horários, avisos, artigos de imprensa, textos literários, entre outros) que descrevam e/ou narrem experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da actualidade, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário muito frequente.
Interação Oral	O aluno interage em conversas curtas bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Troca ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, interesses próprios e temas da actualidade, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando as estruturas gramaticais adequadas. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.
Interação Escrita	O aluno escreve cartas e mensagens diversas (70-90 palavras). Pedir e dá informações sobre o meio envolvente, situações do quotidiano, experiências pessoais, acontecimentos reais ou imaginários, preferências e opiniões. Respeita as convenções textuais e sociolingüísticas das mensagens e cartas, adequando-as ao destinatário. Utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.
Produção Oral	O aluno exprime-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente. Descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências sobre temas da actualidade. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando estruturas gramaticais elementares. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.
Produção escrita	O aluno escreve textos diversos (70-90 palavras). Descreve situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências. Respeita as convenções textuais e utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.



ESPAÑOL – 8º Curso

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS LEXICALES Y CULTURALES	CONTENIDOS GRAMÁTICOS	ACTIVIDADES	UNIDADES/TIEMPO
<p>COMPREENDER:</p> <ul style="list-style-type: none"> Oír y ver textos orales y escritos de naturaleza diversificada adecuados al desarrollo intelectual, social, afectivo y lingüístico del alumno. Leer textos escritos de naturaleza diversificada adecuados al desarrollo intelectual, social, afectivo y lingüístico del alumno. <p>INTERAGIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Oír y hablar en situaciones de comunicación diversificada. Leer y escribir en situaciones de comunicación diversificada. 	<p><u>UNIDAD 0:</u> PUNTO DE PARTIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Nombres y adjetivos básicos Identidad y presentación <p><u>UNIDAD 1:</u> ¿EN CASA O CON LOS AMIGOS?</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividades de tiempo libre Expresión de gustos y aficiones Vida en familia <p><u>UNIDAD 2:</u> EL TIEMPO ATMOSFÉRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> Tiempo atmosférico Fenómenos y desastres naturales Sugerencias y pedido de permiso Canarias: las islas afortunadas <p><u>UNIDAD 3:</u> BIOGRAFÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Acontecimientos de la vida Biografías de personajes de la cultura española Cristóbal Colón 	<ul style="list-style-type: none"> Presente de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> Presente de los verbos regulares e irregulares Presente continuo Gerundio regular e irregular Pronombres interrogativos: <i>¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Quién/quiénes?</i> <i>Me gusta + infinitivo</i> <i>Mucho/bastante/no mucho/nada</i> Adverbios de frecuencia Intenciones y predicciones: <i>Ir a + infinitivo</i> Pronombres de objeto directo 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de una prueba de diagnóstico; Lectura de textos; Resolución de cuestionarios; Resolución de hojas de trabajo; Resolución de ejercicios gramaticales y lexicales; Trabajos en parejas y/o en grupos; Actividades/juegos de expresión oral; Dramatizaciones de textos; Presentación oral de trabajos; Audición de canciones/registros audio; Visualización de películas o videos; Consulta de diccionarios y de gramáticas; 	<p>1º TRIMESTRE Evaluación escrita y oral: 4 clases</p> <p><u>UNIDAD 0:</u> 6 clases</p> <p><u>UNIDAD 1:</u> 9 clases</p> <p><u>UNIDAD 2:</u> 8 clases</p> <p><u>UNIDAD 3:</u> 9 clases</p>	



ESPAÑOL – 8º Curso

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS LEXICALES Y CULTURALES	CONTENIDOS GRAMÁTICOS	ACTIVIDADES	UNIDADES/TIEMPO
<p>PRODUCIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir / producir textos escritos, correspondiendo a las necesidades específicas de la comunicación. • Hablar / producir textos orales, correspondiendo a las necesidades específicas de la comunicación. 	<p><u>UNIDAD 4:</u> EN CASA Y EN EL COLEGIO</p> <p><u>UNIDAD 5:</u> EL TRÁFICO EN MI CIUDAD</p> <p><u>UNIDAD 6:</u> ¿QUÉ TE PASA?</p> <p><u>UNIDAD 7:</u> ¿A QUIÉN SE PARECE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material de clase • Partes del colegio • <i>Aulas del mundo</i> • Expresión de opinión, acuerdo y desacuerdo • Medios de transporte • En la ciudad • Direcciones • Ciudad de México • Adjetivos de ánimo • Salud • El camino de Santiago • Descripciones de personas: físico y carácter • Sugerencias • <i>Los jóvenes y las nuevas tecnologías</i> • <i>La tomatina</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfecto • Comparativos (regulares e irregulares) • Imperativo (afirmativo y negativo) • <i>Hay / Está / Están</i> • <i>Además/ también / y</i> • <i>Estar + adjetivos / tener + sed, hambre.../ me duele + la cabeza...</i> • Pretérito perfecto • Verbos con pronombres reflexivos • Pronombres de objeto indirecto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Taller de escritura; ✓ Interpretación de imágenes y mapas; ✓ Participación en <i>El Desafío</i>; ✓ Participación en otras actividades de la asignatura. 	<p>2º TRIMESTRE Evaluación escrita y oral: 4 clases</p> <p><u>UNIDAD 4:</u> 8 clases</p> <p><u>UNIDAD 5:</u> 8 clases</p> <p><u>UNIDAD 6:</u> 9 clases</p> <p>3º TRIMESTRE Evaluación escrita y oral: 2 clases</p> <p><u>UNIDAD 7:</u> 9 clases</p>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 3 DE ÉVORA
 ESCOLA BÁSICA 2/3 DE SANTA CLARA
 Ano Letivo de 2012/2013



ESPAÑOL – 8º Curso


COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS LÉXICOS Y CULTURALES	CONTENIDOS GRAMÁTICOS	ACTIVIDADES	UNIDADES/TIEMPO
	<p>UNIDAD 8: EL FUTURO DEL PLANETA</p> <p>UNIDAD 9: SUCESOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Medioambiente (verbos y nombres) Cómo ahorrar energía en casa Expresión de intenciones, predicciones y opiniones Animales en peligro Parque Nacional de Doñana Delitos Señales de prohibición, obligatoriedad y posibilidad Don Quijote y Sancho Panza 	<ul style="list-style-type: none"> Futuro (regulares e irregulares) Oraciones condicionales Pasado continuo: estaba + gerundio Oposición pretérito indefinido / estaba ...+ gerundio 		<p>UNIDAD 8: 9 clases</p> <p>UNIDAD 9: 9 clases</p>
RECURSOS					
Método Compañeros 2, Cuaderno de ejercicios Compañeros 2, cuaderno, pizarra, tiza, pizarra digital, ordenador, proyector, internet, hojas de trabajo o informativas, diccionarios, gramáticas, imágenes, CD audio/video, DVD, películas, revistas, periódicos.					
EVALUACIÓN					
Observación directa: comportamiento, interés, participación, asiduidad, puntualidad, creatividad, autonomía. Evaluación diagnóstica, formativa, sumativa; auto y hetero-evaluación.					

La profesora: Sónia da Conceição Barradas Oliveira

ANEXO nº 3 – Plano de Unidade

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 3 DE ÉVORA Escola Básica 2/3 de Évora Escola Básica 2/3 de Santa Clara Ano Letivo de 2012/2013		ESPAÑOL – 8º Curso – Planificación: UNIDAD 3 - BIOGRAFÍAS				
COMPETENCIAS	CONTENIDOS		ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	TIEMPO
	Gramaticales	Lexicales y socio-culturales				
<ul style="list-style-type: none"> • Interacciona en diferentes situaciones de comunicación; • Descubre el tema de la Unidad; • Conoce los objetivos de aprendizaje y los contenidos; • Conoce y usa correctamente el vocabulario sobre Biografías; • Comprende textos escritos y orales; • Se expresa oralmente de acuerdo con las necesidades específicas de la comunicación; • Comprende mensajes orales; • Lee correctamente; • Activa conocimientos sobre Cristóbal Colón; • Escribe una biografía de una persona; • Conoce y aplica las reglas del Pretérito Indefinido; • Conoce y usa correctamente los pronombres interrogativos; • Interacciona de forma simple por escrito y oralmente; • Comprende instrucciones y preguntas simples; • Aplica los conocimientos alcanzados; • Se autoevalúa; • Comprueba los objetivos de aprendizaje conseguidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Indefinido (verbos regulares e irregulares) • Marcadores temporales • Interrogativos: <i>¿Cuándo?</i>, <i>¿Con/a quién?</i>, <i>¿Cómo?</i>, <i>¿Por qué?</i>, <i>¿Para qué?</i>, <i>¿A qué hora?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimientos de la vida • Biografías de personajes de la cultura española • Cristóbal Colón 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de imágenes; • Comprensión de textos escritos; • Lectura de textos; • Ejercicio de verdadero falso; • Resolución de hojas de trabajo • Resolución de ejercicios gramaticales y lexicales • Completar frases; • Ejercicios de audición; • Taller de escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro Compañeros 2, SGEL; • Cuaderno de Ejercicios; • Imágenes; • Texto escrito: <i>Una Joven Promesa</i> • Textos orales: -Cristóbal Colón • Audición de una Canción: <i>La historia de Juan Juanes</i> • Hoja de trabajo; • Cd audio y Lector de cd; • Tiza y pizarra; • Ordenador y Proyector; • Pantalla de proyección; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa: comportamiento, interés, participación, puntualidad, creatividad y autonomía. • Evaluación formativa, continua; • Autoevaluación; • Prueba escrita realizada en clase; • Hoja de comprensión oral; • Hoja de trabajo; • Producción oral; • Expresión escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 Clases (3 clases de 45m y 3 clases de 90 m)

ANEXO nº 4 – Plano de aula

<p>AGRUPAMIENTO Escuelas 3 de Évora</p>  <p>Escola Básica Santa Clara</p>	<p>Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora – Escola Básica de Santa Clara Español – 8º Curso 2012 / 2013 Profesora- Sónia Oliveira</p>
<p>UNIDADE 3 - Biografías</p>	
<p>PLAN DE CLASE – 90 min.</p>	
<p>Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación de la Unidad 3 – <i>Biografías</i>; • Ronda de preguntas a los alumnos; • Ejercicios de vocabulario del libro del alumno; • Visualización de un <i>Powerpoint</i> sobre Shakira; • Audición del texto “<i>Una joven Promesa</i>” – ejercicio de comprensión oral y escrita.
<p>Competencias</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Interacciona oralmente en diferentes situaciones de comunicación; • Descubre el tema de la unidad; • Utiliza correctamente el vocabulario sobre <i>Biografías</i>; • Comprende textos escritos y orales; • Comprende instrucciones y preguntas simples. 	
<p>Materiales / recursos:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Tiza / pizarra; • Libro del alumno: <i>Compañeros 2</i>; • Cuaderno de los alumnos; • Ordenador y proyector; • Tiza / pizarra; • <i>PowerPoint</i>; • CD audio y Lector de CD. 	
<p>Evaluación:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos; • Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula. 	
<p>Procedimiento</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludar a los alumnos y registrar el número de la clase; 2. Hacer un resumen, con los alumnos, de la clase anterior; 3. Hacer una ronda de preguntas a los alumnos – interacción oral – descubierta del tema 4. Realizar ejercicios del libro del alumno; 5. Visualización del <i>Powerpoint</i> de Shakira; 6. Texto “<i>Una joven Promesa</i>” – ejercicio de comprensión oral (contestar a preguntas y ejercicio de verdadero o falso); 7. Los alumnos hacen su autoevaluación en su cuaderno de acuerdo con el desarrollo de sus aprendizajes en clase: <i>Muy buenos, Buenos, No muy buenos</i>. 8. Registrar los contenidos de la clase. 	

ANEXO nº 5 – Apresentação Powerpoint Shakira



- Haz las preguntas a esta cantante famosa y las respuestas irán apareciendo.

1. Pregúntale el nombre.

- Me llamo Shakira Isabel Mebarak Ripoll.

2. Pregúntale la edad.

- Tengo 30 años.

3. Pregúntale la nacionalidad.

- Soy de Colombia, soy colombiana.

4. Pregúntale cuál es su profesión.

- Soy cantante.

5. Pregúntale por su dirección.

- Vivo en Miami.

6. Pregúntale por el nombre de sus padres.

- Mi madre se llama Nidia del Carmen Ripoll y mi padre se llama Willian Mebarak Chadid.

7. Pregúntale por el número de sus hermanos.

- Tengo siete hermanos.

8. Pregúntale por su color de ojos.

- Tengo los ojos castaños.

9. Pregúntale por el color del pelo.

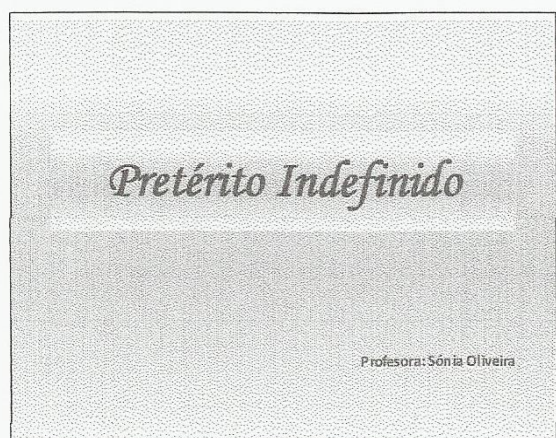
- Tengo el pelo rubio.

10. Pregúntale por su estatura y su peso.

- Mido 1,65 m. y peso 56 kg, por eso me considero no muy alta y delgada.

ANEXO nº 6 – Apresentação de *Powerpoint* Pretérito Indefinido

Diapositivo nº 1



Diapositivo nº 2

Usos:

- Usamos el pretérito indefinido para hablar de acciones o situaciones terminadas ocurridas, en un periodo de tiempo determinado y delimitado del pasado.
ej: *Ayer fui al cine.*
- Se puede usar en una secuencia de acciones, todas acabadas.
ej: *Cuando acabó la película, encendieron las luces.*
- Se usa mucho en narraciones y biografías.
ej: *Miguel nació en Madrid y estudió Derecho en Portugal.*

Diapositivo nº 3

Verbos Regulares

	-AR Trabajar	-ER Comer	-IR Vivir
Yo	trabaj - é	com - í	viv - í
Tú	trabaj - aste	com - iste	viv - iste
Él, Ella, Usted	trabaj - ó	com - ió	viv - ió
Nosotros (as)	trabaj - amos	com - imos	viv - imos
Vosotros (as)	trabaj - asteis	com - isteis	viv - isteis
Ellos, Ellas, Ustedes	trabaj - aron	com - ieron	viv - ieron

Diapositivo nº 4

Atención:

- D-ar – d-i, d-iste, d-io, d-imos, d-isteis, d-ieron
- Verbos en **-car**: sacar (yo) ~~sacó~~, (tú) sacaste, (él) sacó, (nosotros) sacamos, (vosotros) sacasteis, (ellos) sacaron
- Verbos en **-zar**: empezar (yo) ~~empezó~~, (tú) empezaste, (él) empezó, (nosotros) empezamos, (vosotros) empezasteis, (ellos) empezaron
- Verbos en **-gar**: llegar (yo) ~~llegó~~, (tú) llegaste, (él) llegó, (nosotros) llegamos, (vosotros) llegasteis, (ellos) llegaron

Diapositivo nº 5

Verbos Irregulares

➤ Tercera persona singular y plural:

- Verbos en e + consonante (s)+ ir
pedir, mentir, preferir, seguir, sentir, divertirse
ej: pedí, pediste, pidió, pedimos, pedisteis, pidieron
- Verbos en o + consonante + ir
dormir, morir
ej: dormí, dormiste, durmió, dormimos, dormisteis, durmieron
- Verbos en vocal + er / ir
leer, caer, construir, creer, destruir, huir, incluir, oír
leer – leí, leíste, leyó, leímos, leísteis, leyeron

Diapositivo nº 6


Otras Irregularidades:

	u	j	i
andar – anduve	conducir- conduje	hacer- hice	
caber- cupe	decir- dije	querer- quise	
estar- estuve	deducir- deduje	venir- vine	
poder- pude	distraer – distraje		
poner- puse	producir- produje		
saber- supe	reducir – reduje		
tener- tuve	traducir- traduje		
haber- hube	traer- traje		

Marcadores Temporales

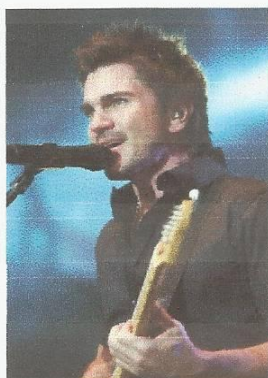
- Ayer (ayer por la mañana / al mediodía / por la tarde / por la noche)
- Anteayer o antes de ayer
- Anoche
- El otro día
- La semana pasada (el lunes pasado, el sábado pasado)
- El mes pasado
- Hace dos meses
- En enero / En enero del año pasado / En enero de hace dos años
- El 25 de septiembre de 1982

ANEXO nº 7 – Canción

 AGRUPAMENTO Escolas 3 de Évora Escola Básica Santa Clara	Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora – Escola Básica Santa Clara		
	Español – 8º Curso		
	Nombre: _____	Nº: _____	Clase: _____
	Fecha: ____/____/____	Profesora: Sónia Oliveira	

1- Escucha la canción y completa los huecos. Después canta la canción.

La historia de Juan Juanes




Esta es la historia de Juan
El niño que nadie (1) _____
Que por las calles creció
Buscando el amor bajo el sol
Su madre lo (2) _____
Su padre lo maltrató
Su casa fue un callejón
Su cama un cartón
Su amigo dios
Juan (3) _____ por amor
Y el mundo se lo negó
Juan preguntó por honor
Y el mundo le (4) _____ deshonor
Juan preguntó por perdón
Y el mundo lo (5) _____
Juan preguntó y preguntó Y el mundo jamás lo (6)

Él solo quiso jugar
Él solo quiso soñar
Él solo quiso amar
Pero el mundo lo (7) _____
Él solo quiso volar
Él solo quiso cantar
Él solo quiso amar
Pero el mundo lo olvidó



ANEXO nº 8 – Ficha Gramatical

 <p>Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora – Escola Básica de Santa Clara Ficha Gramatical– 9º Curso</p>
<p>Nombre: _____ Nº: _____ Clase: _____ Fecha: ____/____/____ Profesora: Sónia Oliveira</p>

1- Completa las frases con las formas correspondientes de los verbos entre paréntesis en Presente de Indicativo.

- Antonio (pensar) _____ mucho en su futuro.
- En verano (yo, regar) _____ las plantas todos los días.
- La clase (empezar) _____ a las ocho.
- Luis y Felipe siempre (perder) _____ al golf.
- Siempre (nosotros, perder) _____ el autobús.
- Elsa (probar) _____ la sopa antes de servirla.
- ¿Nunca te (doler) _____ las muelas, Juan?
- Mi perro no (dormir) _____ nunca en el sofá.
- Liliana (soñar) _____ con viajar a Italia.
- Estamos muy nerviosos. No (nosotros, poder) _____ dormir.

3- Rellena los huecos con las formas correctas de Ser o Estar.

- Las serpientes _____ peligrosas.
- Este libro _____ muy interesante.
- La nieve _____ blanca.
- No os sentéis en esas sillas. _____ sucias.
- Juan _____ muy guapo con uniforme.
- La sopa _____ fría. Caliéntala un poco.
- Los plátanos _____ amarillos.
- ¡Qué guapo _____ Francisco! Tiene unos ojos grandísimos.
- Flor Y María _____ muy guapas con el nuevo peinado.
- ¡Qué guapa _____ con ese sombrero, Lola!

9- Completa las frases con el Pretérito Indefinido de los verbos entre paréntesis.

- La primavera pasada, mi familia y yo __ (ir) a Chile.
- Amanda y Alba __ (estar) el sábado en el Museo del Prado.
- Pablo no me __ (decir) la fecha del examen de música.
- Nosotros __ (no poder) entrar en el teatro.

5- Forma el gerundio de los siguientes verbos.

- Escuchar / _____
- Perder / _____
- Vivir / _____
- Bailar / _____
- Leer / _____
- Dormir / _____

6- Completa las frases con el verbo en presente de indicativo o estar + gerundio.

- a. En el desierto de Atacama no (llover) _____ nunca.
- b. Este invierno no (hacer) _____ mucho frío, pero (llover) _____ mucho.
- c. ¿Dónde (tú, trabajar) _____? – Soy abogado, pero este verano (trabajar) _____ de camarero.
- d. ¿Tú (hablar) _____ portugués?
- e. -¿Está Rosa? – Sí, pero (dormir) _____.
- f. Los vegetarianos no (comer) _____ carne.
- g. - ¿(tú, tocar) _____ algún instrumento? – Sí, (tocar) _____ el violín.
- h. (yo, fumar) _____ diez cigarrillos al día, aunque últimamente _____ menos.
- i. Algunos bebés (llorar) _____ mucho.
- j. - ¿Qué (bailar) _____ Carlos? – Un tango.

8- Rellena los huecos con la forma correcta del verbo gustar.


- a. A mis padres _____ viajar.
- b. A mi madre no _____ montar en avión.
- c. A mí _____ leer.
- d. ¿A ti _____ el tenis?
- e. A mis amigos y a mí _____ las películas de aventuras.
- f. ¿A vosotros _____ jugar al ajedrez?
- g. A mi padre _____ mucho nadar.
- h. A mí no _____ la carne.
- i. A ellos no _____ las naranjas.



¡Qué te vaya bien!

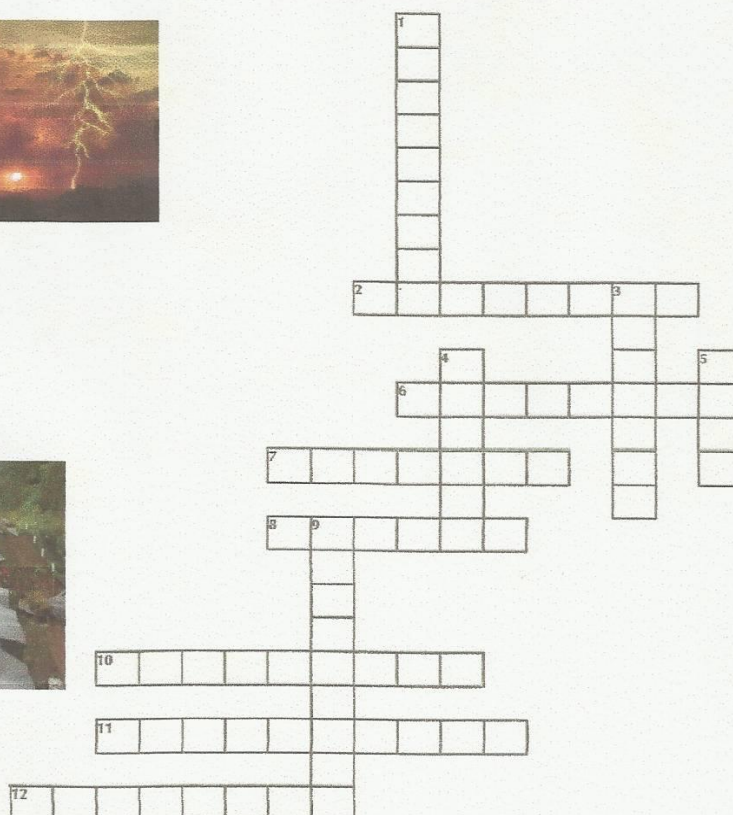
Profesora: Sónia Oliveira

ANEXO nº 9 – Ficha para diagnóstico do vocabulário da Unidade 2 – *Fenomenos Naturales*

AGRUPAMENTO Escolas 3 de Évora  Escola Básica Santa Clara	Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora – Escola Básica Santa Clara Español – 8º Curso		
	Nombre: _____ Nº: _____ Clase: _____ Fecha: ____/____/____ Profesora: Sónia Oliveira		

1- Resuelve el crucigrama.

Fenomenos Naturales




HORIZONTALES

2. Terremoto en el mar.
6. Lluvia fuerte con electricidad.
7. Viento muy fuerte. En América, tienen nombres.
8. Ruido que se produce en las tormentas y acompaña al rayo.
10. Movimiento de tierra.
11. Se produce cuando se cubren de agua los terrenos.
12. Fuego.


VERTICALES

1. Lluvia con granizo.
3. Viento fuerte a modo de torbellino.
4. Montaña que echa lava (piedras muy calientes).
5. Descarga eléctrica en las nubes
9. Luz de los rayos.

ANEXO nº 10- Ficha de Registo da Produção Oral



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 3 DE ÉVORA
ESCOLA BÁSICA 2/3 DE SANTA CLARA
 Ano Letivo de 2012/2013



Producción Oral

Parâmetros	Adequação comunicativa					Nível discursivo: coerência					Correção Formal / Vocabulário					Pronuncia / Fluência / Entoação					Total	Nota final
	25%					25%					25%					25%						
Alunos	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	100	100
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						

5- Fraco; 10- Não Satisfaz; 15- Satisfaz; 20- Satisfaz Bastante; 25 - Excelente

Clase:
Trimestre:
Fecha:

ANEXO nº 11 – Ficha e Registo diário

Mes: _____
Semana: _____

N.º	Alunos		Materias				Jueves				Martes				Jueves				Martes				Jueves				
			Material	Comportamiento	Participación	Deberes de casa	Material	Comportamiento	Participación	Deberes de casa	Material	Comportamiento	Participación	Deberes de casa	Material	Comportamiento	Participación	Deberes de casa	Material	Comportamiento	Participación	Deberes de casa	Material	Comportamiento	Participación	Deberes de casa	

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 3 DE Évora – Escola Básica de Santa Clara
 ESCOLA Nº 3 – Évora
Registro Diário
 Espanhol – 8º Curso 2012 / 2013
 Escola Básica de Santa Clara

Anexo nº 12- Ficha de registo de Apresentações Orais**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 3 DE ÉVORA**

2012 / 2013

8º Ano

ORIENTAÇÕES PARA APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS**INFORMAÇÕES GERAIS**

- ❖ Todos os períodos a tua professora irá solicitar-te um trabalho que terás de apresentar oralmente.
- ❖ O teu trabalho, para ser avaliado, *terá de ser apresentado na data indicada*. Apenas te será possível apresentar o trabalho noutra data por motivos que o justifiquem e mediante informação prestada pelo(a) encarregado(a) de educação.

TEMA(S)

- ❖ Ser-te-ão apresentados dois temas possíveis para desenvolveres o teu trabalho, sendo que *terás de escolher UM*.

	1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre	
Temas:						
Data:						

DURAÇÃO DA APRESENTAÇÃO

- ❖ A duração de cada apresentação é de, no mínimo, 3 minutos e, no máximo, de 5 minutos (tempo útil a falar). Trabalhos que não cumpram estes tempos poderão, eventualmente, ser penalizados.

SUGESTÃO PARA A APRESENTAÇÃO

- ❖ O melhor modo de apresentação é em slides em formato PowerPoint;
- ❖ Caso não te tenha sido possível realizar o trabalho em suporte informático, poderás usar outro formato (cartolina, desenho, etc.).

AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS ORAIS

- ❖ No conjunto, na apresentação oral, serão avaliados os seguintes aspectos:
 - postura adequada à apresentação de um trabalho;
 - clareza e objectividade das ideias (organização do discurso);
 - correção formal e riqueza lexical;
 - pronúncia e entoação;
 - impacto junto dos pares (capta a atenção dos colegas)
- Mas também:*
 - uso adequado do equipamento informático.

MATERIAL

- ❖ A sala de aula dispõe dos equipamentos que necessitas (datashow e computador) mas se precisares de outro equipamento terás de o solicitar à tua professora com antecedência (pelo menos 48 horas antes) para que esta possa requisitá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- ❖ Lembra-te que a quantidade de slides deve ser compatível com o tempo disponível;
- ❖ Serás avaliado pela oralidade e não pela leitura, pelo que *não poderás ler o trabalho*.

Metas intermédias até ao 8.º Ano

Nível de Desempenho - A2.1 (QECL) O aluno interage em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Pede e dá informações e troca opiniões sobre o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Pronúncia, geralmente, de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares.

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 3 DE ÉVORA
2012/2013
GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS ORAIS
8º ANO**

Turma: _____

Período: _____

ALUNO	TEMA	DATA	PARÂMETROS ^{1)/(2)}					GESTÃO DO TEMPO ³⁾	APRECIAÇÃO FINAL	UTILIZAÇÃO DAS TIC	OBSERVAÇÕES
			1	2	3	4	5				
			20%	20%	20%	20%	20%				


¹⁾ No conjunto, na apresentação oral, serão avaliados os seguintes aspectos:

- postura adequada à apresentação de um trabalho;
- clareza e objectividade das ideias (organização do discurso);
- correção formal e riqueza lexical;
- pronúncia e entoação;
- impacto junto dos pares (capta a atenção dos colegas).


²⁾ FR: 20%; NS: 25 a 40%; SP : 45%; SMin.: 50%; S: 55 a 60%; S+: 65%; SB: 70 a 75%; SB+: 80 a 85%; EXC: 90 a 100%.

³⁾ Gestão do tempo: descontar 40% quando o aluno fala durante menos de 1 min.; - descontar 30% - quando o aluno fala durante apenas 1 min.; - 20% quando o aluno está a falar durante 2 minutos; menos 5% - quando o aluno excede 1 minuto do tempo regulamentar; menos 15% quando excede em 2 min.; - 40% quando ultrapassa este limite (a partir daqui é-lhe cortada a palavra).

Anexo nº 13 – Ficha de Registo da Produção Escrita



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 3 DE ÉVORA
ESCOLA BÁSICA 2/3 DE SANTA CLARA
Ano Letivo de 2012/2013



Producción escrita

Parâmetros	Tema				Estrutura				Correção Linguística				Vocabulário				Total	Nota final					
	25%				25%				25%				25%						100%				
Alunos	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	5	10	15	20	25	100		
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							

5- Fraco; 10- Não Satisfaz; 15- Satisfaz; 20- Satisfaz Bastante; 25 - Excelente

Classe:
 Trimestre:
 Fecha:




Anexo nº 14 – Tabela de Avaliação

ANO LETIVO 2012/2013

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE ESPANHOL

8º A	AVALIAÇÃO ESCRITA 40%				AVALIAÇÃO ORAL 40%				ATTITUDES E VALORES 20%				TOTAL GLOBAL	2º Período		
	COMPREENSÃO ESCRITA (testes)		PRODUÇÃO ESCRITA		COMPREENSÃO ORAL		ORALIDADE		Comportamento		Assiduidade; pontualidade				TOTAL ATITUDES E VALORES	
	25%		15%		20%		20%		10%		3%					
	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	6%	10%	3%	1%				
1	92	72,5	34	72	74	15	65	66,6	13	80	80	90	95	16	78	4
2	72	67,5	28	60	78	14	60	0	6	60	80	70	95	15	63	3
3	85	91,5	35	90	94	18	80	69	15	75	75	90	90	16	84	4
4	70	51	25	62	63	13	60	54	11	70	65	75	90	14	63	3
5	70	51,5	25	55	68	12	55	63	12	75	85	65	95	16	65	3
7	58	55	23	60	55	12	58	60,6	12	70	80	80	95	16	62	3
8	68	52,5	25	58	52	11	56	59	12	60	80	70	95	15	62	3
9	91	83,5	35	85	92	18	80	72	15	75	80	75	95	16	84	4
10	68	46,5	24	53	63	12	52	59	11	55	65	65	90	13	59	3
11	62	52,5	23	58	86	14	60	0	6	60	65	75	90	13	57	3
12	62	57,5	24	65	74	14	60	68	13	85	85	70	90	17	67	3
13	95	93,5	38	95	89	18	95	77	17	85	80	90	95	17	90	5
14	70	61,5	27	62	67	13	60	66	13	68	75	75	95	15	67	3
17	70	64	27	60	93	15	58	68	13	60	65	75	85	13	68	3
18	80	63	29	60	98	16	60	53	11	65	60	65	90	13	69	3
19	82	69	31	80	89	17	72	73	15	85	75	85	95	16	78	4
19	87	86,5	35	85	79	16	77	78	16	75	80	85	92	16	83	4
20	74	70	29	75	96	17	78	66	14	75	70	80	90	15	75	4
21	75	62,5	28	67	67	13	65	67	13	80	85	85	95	17	72	4
22	96	97	39	95	60	16	95	80	18	95	85	95	95	18	90	5
23	89	85,5	35	90	83	17	78	76	15	95	90	95	95	19	86	4
24	80	76,5	31	64	87	15	63	72	14	75	75	85	90	15	76	4
25	94	92,5	37	98	99	20	95	83	18	98	100	98	99	20	95	5
26	48	52,5	20	54	65	12	55	54	11	65	80	75	90	15	58	3
27	87	82,5	34	67	63	13	70	74,6	14	80	85	80	95	17	78	4
28	67	57,5	25	65	65	13	62	65	13	75	75	75	95	15	66	3

Anexo nº 15 – Teste de Avaliação

 AGRUPAMENTO Escolas 3 de Évora	Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora – Escola Básica de Santa Clara	
 Escola Básica Santa Clara	PRUEBA DE ESPAÑOL – 8º Curso	
Nombre: _____	Nº: _____	Clase: _____
Fecha: ____/____/____	Profesora: Sónia Oliveira	

COMPRENSIÓN AUDITIVA

1-Escucha la historia de Adriana y di si las siguientes frases son verdadera (V) o falsas (F).

- 1.1-Adriana nació en Madrid.
- 1.2-Los padres de Adriana son médicos.
- 1.3-En Ronda, los padres de Adriana trabajaron en hospitales diferentes.
- 1.4-La madre y el padre de Adriana se separaron cuando vivían en Ronda.
- 1.5-Adriana vive con su madre y sus hermanos y visita a su padre en las vacaciones y en los fines de semana.

2. Escucha el texto sobre Valentino Rossi y contesta a las preguntas de forma completa.

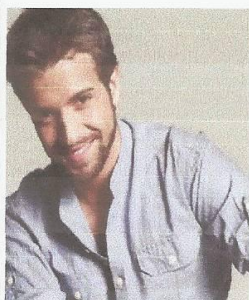
- 2.1-¿Dónde nació Valentino Rossi?
- 2.2-¿Cuándo empezó a participar en carreras de minimotos?
- 2.3-¿En qué mundial participó con 17 años?
- 2.4-¿Cuál fue el equipo de Valentino en la categoría de 550 cc?
- 2.5-¿Cuántos títulos mundiales consecutivos consiguió Valentino?

COMPRENSIÓN AUDITIVA

EVALUACIÓN: _____

COMPRENSIÓN ESCRITA

- Lee el siguiente texto atentamente.



Biografía de Pablo Alborán

Pablo Moreno de Alborán Ferrándiz (Málaga, 31 de mayo de 1989), popularmente conocido como Pablo Alborán, es un cantante español. De padre malagueño, el arquitecto Salvador Moreno de Alborán Peralta y madre francesa Elena Ferrándiz Martínez, desde muy joven empezó a interesarse por la música recibiendo formación en diversos instrumentos, como el piano o la guitarra clásica, flamenca y acústica y aprendiendo a cantar con músicos profesionales en Málaga y Madrid.

A partir de los doce años compone sus primeras canciones: 'Amor de Barrio' y 'Desencuentro', que se encuentra en su disco debut. Su andadura artística la empezó de la mano de una familia flamenca que actuaba en un restaurante de Málaga, quienes le bautizaron como "El blanco moreno". Es ahí donde actúa por primera vez en solitario. Finalmente y con el paso de los años, Pablo conoce al productor Manuel Illán y le presenta un total de cuarenta canciones compuestas por él para el proceso de selección de lo que sería su primer disco.

Durante ese proceso Pablo colgó alguna de sus canciones en YouTube para darse a conocer. A mediados del mes de octubre de 2010 salió en España su primer sencillo, "Solamente tú". El 1 de febrero de 2011 salió a la venta su primer disco "Pablo Alborán". En noviembre de ese mismo año publicó su segundo disco *Acústico*. Fue grabado en directo y en acústico y tenía las canciones de su primer álbum, incluyendo además temas nuevos como "Perdóname", que interpreta a dúo junto a la cantante portuguesa Carminho.

El 9 de diciembre de 2011 ganó su primer premio, el *40 Principales* como Artista Revelación de ese año. El 27 de diciembre fue ganador de la VII edición del Disco del año 2011 de TVE por su álbum de debut Pablo Alborán. En la primera semana de 2012, su álbum "En Acústico" es disco de oro en Portugal y alcanza el primer lugar del top de ventas nacional de ese país. En 2012, grabó también la canción "Puede Que" a dúo con el cantante español Miguel Bosé. Para febrero de 2013 se ha confirmado su participación como jurado del festival de *Viña del Mar* y dará comienzo a su gira por España en mayo de 2013.

<http://www.coveralia.com/biografias/Pablo-Alboran.php> (adaptado)



Vocabulario:

sencillo - single

a mediados de – a meio de

gira - tour

1. Dí si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Corrige las falsas.

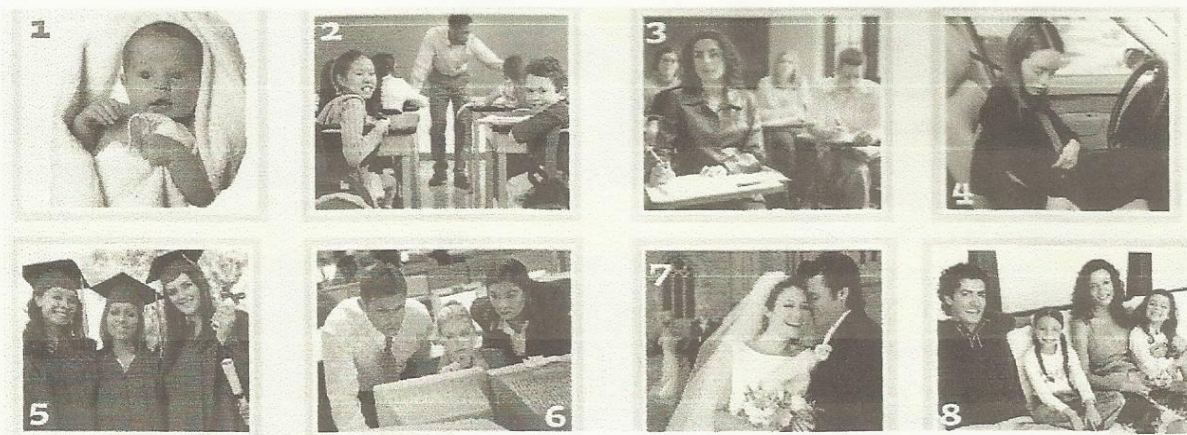
- 1.1-Los padres de Pablo Alborán son malagueños.
- 1.2-Desde muy joven Pablo se interesó por la música.
- 1.3-Con 12 años Pablo compuso las canciones: " Amor de barrio" y "Solamente tú".
- 1.4-Pablo presentó cuarenta canciones al productor Manuel Illán.
- 1.5-El 1 de febrero de 2012 salió a la venta el disco "Pablo Alborán".

2- Contesta a las siguientes preguntas de forma completa.

- 2.1-¿Cuándo y dónde nació Pablo Alborán?
- 2.2-¿Dónde actuó por primera vez Pablo?
- 2.3-¿Qué hizo Pablo para darse a conocer a las personas?
- 2.4-¿Cuál fue la fecha de publicación de su segundo disco?
- 2.5-¿Qué cantante portuguesa cantó con Pablo?
- 2.6-¿Cuándo va a empezar Pablo su gira por España?

VOCABULARIO Y GRAMÁTICA

1- Mira las imágenes y completa la biografía de Paloma. Utiliza los verbos en presente.



- | | |
|----------------|---|
| 1- 1969: _____ | 5- 1992: _____ |
| 2- 1974: _____ | 6- 1993: _____ de profesora. |
| 3- 1987: _____ | 7- 1995: Juan y ella _____. |
| 4- 1989: _____ | 8- 1998: Juan y ella _____ su primera hija. |

2- Completa las frases con los Pronombres de objeto directo.

- 1- Mis amigos son maravillosos, ___ quiero mucho.
- 2- Me gusta mucho este programa, ___ veo todos los días.
- 3- Alba es mi mejor amiga, ___ conocí cuando éramos pequeñas.
- 4- Me gustan mucho las películas de terror, siempre que puedo ___ voy a ver.
- 5- Nosotros ___ conocimos en Málaga.
- 6- No puedo usar el móvil. No ___ tengo aquí.
- 7- Paco, ___ esperamos en el parque a las cinco.
- 8- ¿A qué hora ___ llamo a vosotros?

3- Completa el texto con el Pretérito Indefinido de los verbos del recuadro.

.convertir .llamar .empezar .nacer .trabajar .ser (2x) .hacer

Jessica Alba [1] ___ el 26 de abril de 1981 en California. [2] ___ a recibir sus primeras clases de interpretación a los 12 años. Su primer papel en el cine [3] ___ en la comedia *Camp Nowhere*. La televisión también [4] ___ a su puerta y [5] ___ en la serie *Flipper*. Ella [6] ___ equitación, gimnasia, artes marciales para su aparición en películas de género fantástico. La primera de ellas, que la [7] ___ en una auténtica estrella de Hollywood, [8] ___ *Los 4 Fantásticos*.

4- Escribe frases con la forma correspondiente del Pretérito Indefinido.

- 1- El Príncipe Felipe / casarse / el 22 de mayo de 2004.
- 2- Mis padres / comprar / un coche el año pasado.
- 3- ¿(tú) / leer / Crepúsculo / en el verano?
- 4- Mis amigos y yo / ir / a Tenerife el verano pasado.
- 5- Jessica / trabajar / en París.
- 6- Yo / no estar / en la fiesta de Andrés.

5- Escribe frases con el verbo en Pretérito Indefinido y la expresión temporal hace.

- 1- Julio Iglesias / nacer / 1943. (años)
- 2- Nadal / ganar / la medalla olímpica en 2008. (años)
- 3- Yo / escribir / un email / esta mañana. (horas)
- 4- Mis amigos y yo / ir / al teatro / en mayo. (meses)

6- Haz preguntas para las siguientes respuestas. Utiliza los Pronombres Interrogativos.

- 1- ¿_____?
Mi madre nació en 1965.
- 2- ¿_____?
Fue de excursión a Madrid.
- 3- ¿_____?
Ana y Nacho salieron juntos.
- 4- ¿_____?
Llegué a casa a las once de la noche.
- 5- ¿_____?
Javier compró un diccionario para aprender portugués.

EXPRESIÓN ESCRITA

- Elige **uno** de los temas siguientes:

- ✓ **Tema 1** – Escribe tu biografía entre 80-100 palabras.
- ✓ **Tema 2** – Escribe la biografía de alguien de tu familia entre 80-100 palabras.

Tema 1- Utiliza los siguientes conectores:

- ❖ Cuando era niño (a)...
- ❖ Con ... años
- ❖ Después de ...
- ❖ Más adelante ...
- ❖ Actualmente...

Tema 2- Incluye la siguiente información:

- ❖ ¿Dónde y cuándo nació?
- ❖ ¿Qué hizo cuando era joven?
- ❖ ¿Cuál fue su primer trabajo?
- ❖ ¿Dónde vive y a que se dedica actualmente?



¡Qué te vaya bien!
Profesora: Sónia Oliveira

Anexo nº 16 – Fotografias da atividade da *Semana da Leitura*

Alunos da Escola Básica Santa Clara e Utentes do *Lar do Espinheiro* (Évora)

