



Universidade de Évora

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo 2010/2011 na
Escola Secundária André de Gouveia, em Évora.**

Habilitação para a docência em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Nádia Filipa da Silva Raposo
n.º 6128

Relatório orientado pelo
Professor Doutor António Ricardo Mira

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

2011

Universidade de Évora

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo 2010/2011 na escola Secundária André de Gouveia, em Évora.

Habilitação para a docência em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Nádia Filipa da Silva Raposo

n.º 6128

Relatório orientado pelo
Professor Doutor António Ricardo Mira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado por Nádia Raposo, sob a orientação de Prof. Doutor António Ricardo Mira, para a especialidade de grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, conforme despacho regulamentar n.º 3/2009.

Dedicatória

Dedico este relatório a todos os professores que pelo amor à profissão, lutam, diariamente, para formar e educar alunos, sujeitando-se, muitas vezes, à distância que os separa da sua casa e dos seus familiares, percorrendo centenas de quilómetros para chegar à escola e, no fim do dia, extenuados pelo dever cumprido, regressam ao lar e, ainda, preparam as aulas para o dia seguinte. Assim, dedico este trabalho a todos os que abraçam esta profissão com fervor e se mantêm inabaláveis com as demais alterações legislativas, contestando e reivindicando pelo direito a uma realização plena da sua actividade profissional.

Agradecimentos

Agora que chegámos ao cais, após tantos meses de viagem, apraz-me agradecer a todos os que tornaram possível a realização deste sonho e que me apoiaram científica e moralmente, contribuindo para o meu crescimento profissional e pessoal.

Ao Professor Doutor António Ricardo Mira, orientador da Prática de Ensino Supervisionada e do relatório que aqui se apresenta, o meu agradecimento especial por toda a sabedoria transmitida, pela sua ímpar orientação do núcleo de estágio, pelos seus paternais conselhos, pela sua compreensão incondicional, em suma, pelo seu humanismo.

Ao Doutor Paulo Tapadas, co-orientador da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da língua materna, agradeço a transmissão de todos os conhecimentos pedagógico-didáticos que fortaleceram a minha formação académica. Reconheço, também, a sua extrema dedicação no melhoramento da minha prática lectiva e a sua amável disponibilização de materiais para a preparação de aulas.

À Doutora Elsa Nunes, co-orientadora da Prática de Ensino Supervisionada no domínio da língua estrangeira, agradeço o seu precioso contributo para o aperfeiçoamento da minha formação, no que concerne à leccionação da língua espanhola, ressaltando a sua compreensão e disponibilidade ao longo desta caminhada.

Aos meus familiares e amigos, a minha eterna gratidão por todo o apoio prestado e pelo alento que me deram no decorrer desta etapa. São vocês os pilares da minha existência.

A todos os que foram mencionados, o meu sincero agradecimento por me ajudarem a escrever mais uma página da minha vida académica.

Índice

Resumo	V
Introdução	VI
A - Preparação científica, pedagógica e didáctica	1
B – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens	42
C – Análise da prática de ensino	72
D – Participação na escola	74
E – Desenvolvimento profissional.....	78
Conclusão	81
Referências Bibliográficas.....	82

Índice de Anexos

Anexo 1.....	85
Anexo 2.....	87
Anexo 3.....	95
Anexo 4.....	97
Anexo 5.....	99
Anexo 6.....	118
Anexo 7.....	122
Anexo 8.....	124
Anexo 9.....	126
Anexo 10.....	128
Anexo 11.....	130
Anexo 12.....	133
Anexo 13.....	135
Anexo 14.....	137
Anexo 15.....	139
Anexo 16.....	142
Anexo 17.....	144
Anexo 18.....	146
Anexo 19.....	149
Anexo 20.....	152

Anexo 21.....	155
Anexo 22.....	159
Anexo 23.....	161
Anexo 24.....	164
Anexo 25.....	166

Resumo: O presente relatório focaliza a prática lectiva exercida nas disciplinas de Português e de Espanhol, mediante uma análise que se pretende, simultaneamente, descritiva e reflexiva. Com o propósito de descrever as actividades realizadas nas aulas, os materiais produzidos, os recursos aplicados e as metodologias que norteiam a acção pedagógica, tornou-se imperativo reflectir sobre os aspectos de cariz cognitivo e sócio-afectivo que presidem à efectivação do processo de ensino-aprendizagem e potenciam a sua individualização. De acordo com esta constatação, comprometemo-nos, ainda, a reflectir sobre os objectivos e as finalidades que alicerçam a acção do professor. Neste sentido, desenvolvemos as cinco áreas que pautam a intervenção pedagógica – preparação científica, pedagógica e didáctica; planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, documentos curriculares, competências, individualização do ensino, aluno, professor, métodos de ensino, avaliação, formação contínua.

Report of Supervised Teaching Practice for the 2010/2011 school year in High School André de Gouveia, in Évora

Abstract: The present report focus on the school practice, developed in the classes of Portuguese and Spanish, through an analysis that is pretended to be, simultaneously, descriptive and reflexive. With the purpose of describing the activities taken through in class, the produced materials, the resources applied and the methodologies that guide the educational action, it has become substantially important to reflect on aspects of the cognitive, social and affective kind, that command the teaching-learning process and encourage its' individuality. According to this statement, we have a strong compromise, also, to reflect on the purposes and objectives that build the teacher's action. In this sense, we have developed the five areas that regulate the educational intervention – scientific, educational and teaching preparation; planning and conducting classes and evaluation of the learning process; analysis of the teaching practice; participation in school and professional development.

Keywords: *teaching-learning, curricular documents, skills, individualization of teaching, teacher, teaching methods, evaluation, continuous formation*

Introdução

A acção docente é, em primeira instância, uma resposta efectiva ao contexto histórico-político que a legitima e normaliza, sendo, posteriormente, uma prática pluridimensional, que actua em concordância com as exigências da sociedade. Neste sentido, afigura-se como inquestionável o contínuo desenvolvimento das destrezas pedagógico-didácticas do professor, tendo em vista a implementação de um ensino centrado nas reais necessidades que coabitam nas escolas.

Seguindo esta linha de pensamento, importa descrever e reflectir sobre a práxis pedagógica que desenvolvemos durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), a qual contribuiu para a construção da nossa identidade profissional, enquanto futuras professoras e, conseqüentemente, para compreender o papel que o aluno ocupa no processo de ensino-aprendizagem.

O presente relatório materializa a mobilização de saberes e competências que nós, na qualidade de alunas da PES, nos propusemos a desenvolver, de forma a otimizar as aulas de língua materna e de língua estrangeira. Todavia, o caminho percorrido exigiu uma constante aliança entre a teoria e a prática, como meio de potenciar aprendizagens assertivas, isto é, aprendizagens que articulassem os conteúdos a trabalhar e as necessidades e interesses dos aprendentes.

Deste modo, a nossa apreciação lectiva apresenta uma primeira parte direccionada para o conhecimento científico, pedagógico e didáctico que balizou a nossa acção, permitindo a fiel operacionalização dos distintos documentos curriculares que conduzem a actividade do professor. Seguidamente, debruçaremos a nossa atenção na planificação e condução de aulas e na avaliação das aprendizagens dos alunos, fundamentando as metodologias e estratégias de ensino que adoptámos e referindo os objectivos e as finalidades que definimos e que subjazeram à concepção dos planos a curto prazo. Também reflectiremos sobre os materiais produzidos e os recursos utilizados e comentaremos a relação pedagógica conseguida na sala de aula. Numa terceira parte, avaliaremos as nossas aulas, à luz de uma atitude reflexiva e meta-reflexiva, que nos possibilitará reconhecer os sucessos e os insucessos da nossa actividade. Posteriormente, abordaremos a posição que a Escola Secundária André de Gouveia ocupa na comunidade em que se insere e analisaremos as actividades extra-curriculares que organizámos. Para finalizar, meditaremos sobre o nosso

desenvolvimento profissional durante a PES, ao mesmo tempo que, perspectivaremos os nossos desejos futuros.

O relatório em análise consuma-se como um diário de bordo, onde anotámos as intempéries e os ventos favoráveis da nossa viagem, rumando para um porto seguro, onde atracámos felizes com os louros que alcançámos.

A – Preparação científica, pedagógica e didáctica

As actuais políticas educativas, assim como as reformas curriculares que lhes subjazem, só poderão ser criteriosamente interpretadas à luz dos acontecimentos de natureza histórico-política e social, que pautaram as vivências nacionais na segunda metade do século XX.

Portugal, durante a ditadura de António de Oliveira Salazar, fomentou um sistema de ensino selectivo, de cariz doutrinador e imobilista, castrador do acesso à informação e da autonomia das aprendizagens individuais, apologista da passividade dos alunos e promotor da exclusão escolar. As rígidas estruturas curriculares só se demoveram, a partir de 1974, momento em que se assistiu à massificação da educação não superior (Roldão, 1999).

A ampliação da educação perfilou-se no contexto político internacional do pós-guerra, advogando a premente necessidade de se desenhar uma instituição escolar, defensora da igualdade de oportunidades no campo educacional, de índole democrática e inclusiva, reconhecedora do direito de todos à educação. Impulsionou-se uma pedagogia que apadrinha a multiculturalidade. Este é o momento em que se procuram atenuar as assimetrias sociais (Roldão, 2000) e onde o aluno surge como o centro do processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista da sua formação cívica e científica (Roldão, 1999).

As mutações curriculares que se seguiram, tal como a formação dos professores, passaram pela adopção do modelo behaviorista, (Roldão, 1999) baseado no esquema *estímulo-resposta*, em que o aluno se encontra passivo e refém da situação, não se mostrando activo, nem construtor do seu próprio conhecimento (Oliveira, 2010). Também se aplicou uma *pedagogia por objectivos*, incorporada na taxonomia de Bloom (Roldão, 1999).

Todavia, a par de uma preocupação crescente pela autonomia do sujeito na aprendizagem, o *modelo interaccionista (construtivismo psicogenético – cognitivismo)*, corrente teórica encabeçada por Jean Piaget, assume contornos bastante expressivos nas práticas pedagógicas, atribuindo ao aluno um papel dinâmico na aprendizagem. Segundo a teoria psicogenética, o conhecimento é produto de uma construção autónoma do aprendente, que radica num processo interactivo entre o sujeito e o objecto que procura conhecer, mediante os processos de desequilíbrio, assimilação e acomodação,

como resposta aos estímulos exteriores. O sujeito edifica esquemas operatórios equilibrados que lhe permitem uma evolução ao nível físico, intelectual e social (Oliveira, 2010).

Seguindo a linha de pensamento anteriormente mencionada, a prática redutora da aprendizagem como aquisição de respostas, de raiz behaviorista, em que o aprendiz age condicionado por factores exteriores sobre os quais não tem controlo, deu lugar a uma aprendizagem caracterizada pela aquisição de saberes, por influência da teoria construtivista, em que o aprendiz deixa de ser um receptáculo de informação para se transformar num intérprete de todo o conhecimento fornecido pelo professor, assumindo-se como portador de capacidades metacognitivas (Oliveira, 2010). Este salto na aprendizagem, em que o aluno aprende “a aprender, a conhecer e a pensar” (Oliveira, 2010, p. 69) acentua-se, em Portugal, sobretudo nas décadas de 80 e 90, ainda que no quadro internacional, esta prática se emancipasse nos anos 60 (Roldão, 1999).

Retomando a questão da massificação da educação e da consequente heterogeneidade do tecido social escolar, Roldão (2000) aponta para a emergência de “tensões e clivagens sociais” (p. 125) numa sociedade que se auto-define como informada, esclarecida e inovadora na transmissão do saber (Roldão, 1999). Estas desigualdades sociais corporizam-se no seio de uma «globalização económica, cultural e política» (Roldão, 1999, p. 68) que acentua o diferenciado mosaico étnico, cultural e linguístico, albergado pela instituição escolar. Segundo Roldão (1999):

A generalização do acesso à educação escolar gera novos questionamentos ligados às questões da pertença socioeconómica e da diversidade de níveis culturais dos públicos escolares, questões em torno das quais se desenvolvem novas linhas de análise, geradas desta vez predominantemente no campo dos estudos sociológicos que assumem predominância crescente nas décadas de 70 e 80 no contexto das Ciências da Educação. É o tempo e o espaço privilegiado da análise dos mecanismos de reprodução social na escola, do impacto das teorias de Bernstein, Bourdieu, Passeron e tantos outros, do debate em torno das lógicas perversas pelas quais os sistemas educativos, ao garantirem o acesso de todos à educação, geram simultaneamente novos modos de exclusão social. É o tempo de investimento da escola

na tentativa de superação desta contradição [...] em busca de modos de organização da escola que enquadrem a diversidade social e esbatam a selectividade académica herdada de uma escola de outros públicos e tempos (p. 68).

A súbita mudança que deflagrou na instituição escolar semeou a preocupação dos alunos oriundos de classes sociais mais desfavorecidas serem prejudicados no seu percurso escolar, quando comparados com os alunos socialmente favorecidos, situação que agravou a possibilidade de se formarem guetos impeditivos do sucesso na aprendizagem. Como atesta Roldão (2000):

[...] por um lado, as medidas de *redução* de nível ou natureza da aprendizagem comportam quase inevitavelmente um risco de triagem social prematura no percurso de alunos já em desvantagem escolar; por outro, o alegado respeito dos interesses e ambientes sociais de partida dos alunos e o enfoque dominante em dimensões processuais na aprendizagem escolar, quando simplificados e desenquadrados de uma reorganização da escola [...] correm o risco de agravar o fosso que separa os alunos com níveis culturais diversos, em favor dos socialmente mais favorecidos [...] (p. 126).

Neste sentido, a operacionalização da educação nas escolas deve garantir a leccionação de conteúdos e o alcance de metas de aprendizagem comuns, respeitando a diversidade e a especificidade dos contextos que individualizam e perfilam as aprendizagens de cada aluno, tornando-os ímpares num processo de ensino que traça objectivos semelhantes (Roldão, 1999).

É reconhecendo a adequação curricular, definida por Roldão como o “[...] conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didácticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (1999, p. 58), que a actividade docente vê a sua prática norteada por um conjunto de documentos oficiais e, conseqüentemente normativos, que visam dar resposta ao cumprimento dos pressupostos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Assembleia da República, 1987), sofrendo,

posteriormente, alterações, e que foram objecto de reflexão e análise durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Desta forma, destacam-se o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), os Programas e Organização Curricular de Português e de Espanhol e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), como documentos basilares que integram o respeito por uma sociedade pluricultural e plurilinguística e pela formação cívica e científica do aluno.

Os documentos, anteriormente enumerados, denotam preocupações de cariz social, cívico e educacional na elaboração das suas finalidades, dos seus objectivos e conteúdos e na aquisição das suas competências.

O conceito de pedagogia por competências alcançou uma maior notoriedade no decorrer dos anos 90 e veio substituir a anterior pedagogia por objectivos (Roldão, 2004), passando a integrar a terminologia dos documentos escolares normativos (currículo, programas), sendo, por conseguinte, um conceito que foi devidamente explorado ao longo da PES, procurando fazer-se o seu uso efectivo e correcto na leccionação das aulas.

A ideia da competencialização dos alunos surgiu das exigências do mercado de trabalho, em recrutar profissionais competentes e capazes de contribuir para o crescimento económico dos países. Assim, é da responsabilidade da escola “ [...] garantir que se aprende aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável” (Roldão, 2004, p. 17). Philippe Perrenoud (1995) “define competência como um saber em uso” (Roldão, 2004, p. 20), isto é, como a capacidade para mobilizar saberes (conhecimentos) adquiridos, analisá-los, interpretá-los e aplicá-los na resolução de cada situação-problema. Trata-se do desenvolvimento da capacidade de saber-fazer, de saber agir num contexto específico. O conceito de competência corresponde à construção contínua do conhecimento pelo aprendiz, que reconstrói estruturas anteriores, integrando e confrontando novos elementos, como atesta a teoria construtivista de Piaget e dos seus seguidores (Roldão, 2004). Na óptica de Roldão:

A competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde (pense-se em coisas tão concretas como tocar piano ou conduzir...) – mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre. Os conhecimentos inertes perdem-se, esquecem-se, passam... Talvez, por isso, se diga

que a cultura é aquilo que sabemos depois de termos esquecido tudo ... Ou seja, a cultura é feita das competências construídas sobre alguma coisa (conhecimentos, experiências), mas vai muito para além desses elementos e transforma-os em alguma coisa nossa, actuante, que permanece «em uso» (2004, p. 21).

Apesar de já não se praticar uma pedagogia por objectivos, continuam a definir-se objectivos nos documentos curriculares, no entanto, estes são entendidos como aquilo que se pretende que um aluno aprenda, após a leccionação de um determinado conteúdo, enquanto que a competência corresponde à finalidade última que se pretende desenvolver com a sedimentação dos objectivos propostos, os quais são definidos em função da competência que se pretende trabalhar (Roldão, 2004).

A título de exemplo, salienta-se a leccionação de uma aula de Português, à turma do 10.º TD1, no dia 15 de Março do presente ano, cuja unidade temática residia na aprendizagem dos princípios reguladores da interacção discursiva: princípio de cooperação e princípio de cortesia. Um dos objectivos traçados para a aula era a compreensão dos conteúdos já referidos, mediante a leitura de uma ficha informativa, que os sistematizava.

No entanto, impunham-se as perguntas: - Com a definição deste objectivo que competência desejamos ver desenvolvida pelos nossos alunos?; Como saberemos se os aprendentes conseguirão mobilizar os saberes adquiridos num determinado contexto?; Serão eles competentes para resolver questões-problema relacionadas com esta unidade temática? Com a finalidade de alcançar respostas plausíveis para as inúmeras questões que se levantavam, recorreremos a um recurso áudio-visual, que permitisse aos alunos, interpretar os conteúdos em diferentes contextos. Assim, visualizaram-se alguns *sketches* (*Inspector que não sabe fazer perguntas; Falta por motivos profissionais; Filho do homem a quem parece que aconteceu não sei o quê; Bode Expiatório*) dos Gato Fedorento, em que um dos interlocutores do discurso infringia o princípio da cooperação, violando as máximas conversacionais, ou o princípio da cortesia.

Primeiramente, os alunos deliciaram-se com os *sketches*, uma vez que, o grupo de humoristas portugueses é bem conhecido do jovem público, motivando-os para a actividade pedida no guião de escuta/visionamento, que consistia em detectar qual das

máximas tinha sido infringida em cada situação contextualizada e explicar o seu porquê. (anexo 1).

Com esta actividade constatámos que os alunos se tornaram competentes, quer ao nível do Funcionamento da Língua, quer no que respeita à Compreensão Oral, porque se mostraram autónomos e capazes de interpretar os *sketches*, monitorizando conteúdos anteriormente adquiridos, analisando correctamente cada situação, discriminando as diferenças que radicavam entre cada uma das máximas aplicadas, explicando, criticamente, o porquê das suas escolhas e conjecturando novas hipóteses, que apesar de não estarem propostas na análise de um determinado *sketch* do guião, eram perfeitamente aceitáveis, o que denotou a aprimorada capacidade de saber-fazer dos alunos, de actuar, de “usar” determinados conhecimentos na resolução de uma situação-problema.

O conceito de competências está então presente nos diversos documentos normativos que regularam a prática lectiva.

No CNEB, por exemplo, o termo surge definido da seguinte forma:

Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. [...] As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos *acabados* e *fechados* em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores (Ministério da Educação, [ME], 2001a, p.9).

O documento privilegia um conjunto de *competências gerais* que “correspondem a um *perfil* à saída do ensino básico” ME (2001a, p.10), assim como é sugerido o seu modo de operacionalização transversal a todas as disciplinas, fomentando o uso do saber, do saber-ser e do saber-fazer (ME, 2001a).

Por outro lado, é apresentado um leque de *competências específicas* de cada área disciplinar, que também apresenta os seus processos peculiares de operacionalização, num momento em que possibilita uma maior abertura e flexibilidade para a diferenciação e adequação curricular: “as competências essenciais constantes do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico” (ME, 2001a, p. 11).

Relativamente ao conjunto de competências específicas delineadas para a Língua Portuguesa “no domínio do modo oral (**compreensão e expressão oral**), do modo escrito (**leitura e expressão escrita**) e do **conhecimento explícito** da língua” (ME, 2001a, p. 32) constatamos que estas apresentam uma abordagem equiparada, revelando uma profunda preocupação pela transversalidade desta disciplina, ao longo de todo o processo escolar, uma vez que, o seu uso correcto integra uma das dez competências gerais do currículo: “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (ME, 2001a, p. 15). Torna-se assim necessário, que os alunos desenvolvam uma competência linguística e metalinguística, que lhes permita um manejo correcto da língua materna, não só na aula de língua portuguesa, mas em todas as outras disciplinas (ME, 2001a).

O desenvolvimento das competências específicas por ciclo apresenta-se de forma gradativa, mediante a proposta de metas de aprendizagem para cada uma das competências que se pretendem explorar. Por fim, são ainda sugeridas algumas experiências de aprendizagem, consideradas cruciais para que os objectivos do currículo, no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, sejam cumpridos (ME, 2001a).

Qualquer percurso de aprendizagem formal, para além da instituição de um currículo definido como “ [...] *o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir.*” (Roldão, 1999, p. 41), prevê a concepção de um programa como “um instrumento a «usar» (entre outros possíveis), capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas. Ou seja: um meio, não o fim” (Roldão, 2004, p. 28).

O Programa a leccionar não se apresenta como um documento estritamente prescritivo e fechado, contemplador de um discurso normativo que o professor deve

cumprir religiosamente e inquestionavelmente, sem dele fazer uma leitura atenta e reflexiva. Os programas curriculares já não se destinam a um público homogéneo, daí que o modo de operacionalização dos seus conteúdos deva ser repensado e gerido de acordo com os interesses, experiências anteriores e necessidades das turmas. Apela-se, portanto, a uma gestão curricular partilhada entre professores e alunos, reflectora de uma operacionalização criativa e motivante (Ministério da Educação, [ME], 1991).

É na aula de língua materna (LM) que os alunos transformam o seu processo de aquisição da língua, numa actividade reflexiva, que resulta do processo de aprendizagem, em que se treina de modo intencional toda a actividade linguística, transformando-a num conhecimento explícito, sistematizado, estruturador das relações forma-sentido, que investe numa padronização da produção verbal (Amor, 2006).

Ao comparar o CNEB com o Programa de Língua Portuguesa para o 3.º Ciclo do Ensino Básico verificamos que existe uma substituição terminológica do conceito de *competências* para *domínios*, os quais se materializam em Ouvir/Falar, Ler e Escrever (ME, 1991).

O Programa de LM prevê, para o 3.º ciclo, uma panóplia de conteúdos e de processos de operacionalização que serão, posteriormente, retomados e alargados nos anos seguintes, consagrando uma projecção curricular em espiral (ME, 1991).

No que diz respeito à gestão dos conteúdos nucleares do Programa em análise, é fundamental compreender a sua ramificação, a qual se preconiza da seguinte forma:

Expressão Verbal em Interação, Comunicação Oral Regulada por Técnicas e Compreensão de Enunciados Oraís; Leitura Recreativa, Leitura Orientada, Leitura para Informação e Estudo; Escrita Expressiva e Lúdica, Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos e Aperfeiçoamento de Texto (ME, 1991, p.9).

Para um trabalho mais preciso da Comunicação Oral ressaltam-se as práticas da expressão verbal em interação, como forma de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, assim como a criação de actividades fornecedoras de técnicas que espelhem o uso das interações discursivas na sociedade. É ainda importante, a tomada de consciência para as especificidades do modo oral, para as formas

padronizadas ou não da LM, como forma de incentivar os alunos à reflexão crítica. (ME, 1991)

A Leitura, por seu lado, só extravasará os muros da escola, se esta instituição promover o encontro dos alunos com diversas obras literárias, despertando-lhes o gosto pela cultivação de uma leitura individual e recreativa. Só um professor, que seja um bom leitor, conseguirá que os seus alunos criem uma relação afectiva com o texto, permitindo-lhes a sua livre interpretação. O professor é o mediador entre os alunos leitores e a produção escrita, exercitando-os para uma interpretação, cada vez mais completa, das obras seleccionadas. É imperativo que se preparem os aprendentes para o uso regular de dicionários e outros materiais, que veiculam o alargamento cultural e linguístico de um bom leitor (ME, 1991).

Relativamente aos hábitos de escrita, é importante que se valorizem as preferências temáticas dos alunos e a leitura das suas produções, sem a constante sujeição à classificação. Os alunos devem escrever dentro e fora da sala de aula. Quanto à apropriação de técnicas e modelos, os escritos devem responder às necessidades futuras dos alunos (cartas, resumos, relatórios). Para o aperfeiçoamento dos textos, o Programa recomenda a correcção conjunta (professor e alunos) de algumas produções, dando à turma a oportunidade de reconhecer o erro e auto-corrigi-lo (ME, 1991).

Ao analisar esta forma de estruturar os conteúdos, constatamos que a sua natureza organizacional aponta para uma interacção de práticas na aula de língua, as quais comportam processos que incitam à criatividade, espontaneidade e fruição de saberes e outros de cariz mais regulado, que possibilitem a apropriação, desenvolvimento e consolidação de técnicas e métodos de trabalho (ME, 1991).

Quanto ao domínio do Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão, as directrizes do Programa defendem, que os procedimentos linguísticos se devem trabalhar a partir de enunciados orais e escritos e não de forma isolada e desprovida de contexto: “Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva [...] a gramática [...] permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escrita” (ME, 1991, p. 48). Neste sentido, podemos concluir que o Funcionamento da Língua é um domínio que está subjacente a todos os outros (ME, 1991).

No que se refere ao Programa de Língua Portuguesa do 10.º, 11.º e 12.º anos dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, observamos que a sua estrutura e organização se enfileiram para uma aprendizagem por competências: “A Língua Portuguesa é uma disciplina da formação geral comum [...] Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e uso da língua materna” (ME, 2002, p. 2), patenteando a interacção da competência de comunicação e da subcompetência estratégica (ME, 2002).

A competência de comunicação engloba as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica, as quais capacitam o aluno para ser um bom conhecedor da LM, polindo a sua consciência vocabular, morfológica, sintáctica, fonológica/ortográfica, dando-lhe conhecimento das convenções que estão implícitas nos textos, sejam eles orais ou escritos; das regras sociais para a fiel interpretação de textos e das estratégias que verbais e não verbais, que necessitam desenvolver para se aperfeiçoarem, enquanto comunicadores (ME, 2002).

O desenvolvimento da competência estratégica permitirá aos alunos uma maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem, advogando um percurso heurístico dos aprendentes, mediante a consulta e pesquisa de vários suportes de informação. Esta competência é transversal ao currículo, sendo da responsabilidade da escola fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para a construção do seu conhecimento (ME, 2002).

A formação da cidadania é também uma competência transversal do currículo, que assenta na transmissão de valores e atitudes. Trata-se de conduzir o aluno a saber-ser, numa sociedade globalizadora, sem esquecer a afirmação da sua identidade pessoal e social e a assertividade do seu espírito crítico. (ME, 2002). Este é um princípio defendido pela LBSE:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Assembleia da República, 1987, p. 12).

A importância dos pressupostos acima mencionados também é reafirmada nos princípios e valores orientadores do CNEB:

“A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (ME, 2001a, p. 15).

As finalidades, preconizados no Programa de Língua Portuguesa em análise, para o ensino secundário, direccionam-se para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metacognitiva dos jovens, dado que o uso da LM surge, simultaneamente, como objecto de estudo e instrumento de comunicação, tornando-se assim imperativo que os aprendentes aperfeiçoem as competências da Compreensão e da Expressão na vertente do modo oral e escrito, contribuindo para a sua plena integração na vida profissional e social (ME, 2002).

As finalidades incidem, também, na preparação de leitores reflexivos, apreciadores do património cultural e literário da língua em estudo, para além de promoverem o desenvolvimento das capacidades de pesquisa e organização da informação, com o recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (ME, 2002).

Em última instância, são mencionadas as práticas de relacionamento interpessoal, sobre as quais já reflectimos anteriormente (ME, 2002).

Os objectivos contemplam todos os pontos abordados nas Finalidades, mas de forma mais detalhada e incisiva, correspondendo ao seu micro desenvolvimento.

As competências essenciais da língua portuguesa traçadas para o ensino secundário abarcam: a Compreensão e a Expressão Oral, a Expressão Escrita, a Leitura e o Funcionamento da Língua (ME, 2002).

A transversalidade da Compreensão e Expressão Oral outorga à escola a responsabilidade de ajudar os jovens na construção do seu idiolecto, tendo em vista o alcance de uma clara expressão, que lhes permita reflectir, argumentar, fundamentar e expor aos seus interlocutores, discursos coerentes e coesos (ME, 2002).

A capitalização das competências do modo oral devem incluir “ [...] instrumentos exigidos pela vida escolar (relatos, exposições, diálogos, debates), social e profissional (entrevistas para um emprego, conferências...) ” (ME, 2002, p. 18).

No campo da compreensão devem ser propostos exercícios de escuta activa, que respeitem as fases de pré-escuta/visionamento; escuta/visionamento; pós-escuta/visionamento, em que o aluno se de sentir como um *co-construtor* de sentidos (ME, 2002). No âmbito da Expressão Oral, à escola compete auxiliar o aluno a programar os “ [...] géneros públicos e formais do oral, observando as fases de **planificação, execução e avaliação**, aplicando estratégias e instrumentos apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos” (ME, 2002, p.19).

Quanto à Expressão Escrita, é indispensável a apropriação de técnicas para a produção de textos “ [...] dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados” (ME, 2002, p.20). Salienta-se também a importância da interacção leitura-escrita, como forma de incentivar a escrita expressiva e criativa.

As produções escritas devem respeitar, do ponto de vista didáctico, as fases de planificação, textualização e revisão, devendo ser leccionadas na aula, mas, para isso, é necessário que sejam criadas, na sala de aula, situações que propiciem o seu treino (ME, 2002).

Por fim, o documento curricular menciona que as aulas de língua portuguesa devem criar momentos de oficina de escrita, para que o professor acompanhe, individualmente, cada aluno, procurando colmatar as suas dificuldades e agindo pedagogicamente na gestão do erro (ME, 2002).

A competência da leitura, por seu lado, privilegia um processo que se desenvolve em três etapas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, imprescindíveis para a mobilização de conhecimentos anteriores, para a construção de sentidos do texto e para uma reflexão, que visa a integração de novos conhecimentos (ME, 2002). Neste nível de aprendizagem é desejável que o aluno reflecta, criticamente, sobre o texto.

A escola deve ainda proporcionar várias modalidades de leitura, tais como: a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa, as quais possibilitarão a formação de um aluno-leitor competente, capaz de capitalizar saberes anteriores, actuando perspicazmente sobre eles, seleccionando a informação mais importante, conjecturando inferências, confrontando-as, reflectindo sobre o texto e, finalmente, compreendê-lo e apreciá-lo. Este programa apela, não só a leitura de textos literários, mas, também pressupõe a leitura iconográfica (ME, 2002).

O Funcionamento da Língua surge como uma componente autónoma, no entanto, inscreve-se em todas as outras, possibilitando o estudo reflexivo da língua, a fim de contribuir para uma comunicação mais eficaz. O tratamento desta competência, ao longo do Programa mostra que os conteúdos a trabalhar se dividem entre o que é *previsível* (dimensão semântica e pragmática da linguagem - gramática do texto) e o que é *potencial* (aspectos lexicais, morfológicos, sintácticos e fonológicos – gramática da frase) (ME, 2002).

A gestão do programa, que tem sido objecto de apreciação, difere dos restantes documentos curriculares ao apresentar uma organização para cada ano, em sequências de ensino aprendizagem, as quais funcionam apenas como uma sugestão e comportam um leque de competências que devem ser adquiridas pelos alunos (ME, 2002).

Todas as competências, que foram fruto de uma observação analítica, revelam uma abordagem equiparada (ME, 2002), tal como confirma o documento: “Para a aquisição equilibrada de todas as competências (compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua), é necessário que seja dado o mesmo relevo a cada uma das competências” (ME, 2002, p.49).

Relativamente à questão da avaliação, ambos os documentos curriculares destinados ao ensino da língua portuguesa nos ensinos básico e secundário são apologistas de uma avaliação qualitativa (diagnóstica e formativa) e quantitativa (sumativa), valorizadora do processo e do produto das aprendizagens dos alunos e utilizadora de instrumentos de avaliação diversificados, que permitam, orientar e regular as suas aprendizagens, diagnosticando, atempadamente, as dificuldades emergentes, para que o professor consiga (ME, 1991, 2002) dar *feedback* em tempo útil (ME, 2002).

Constitui uma prática categórica a avaliação dos modos de trabalho individual e colectivo, promovendo a auto-avaliação e a co-avaliação, as quais são fundamentais para a formulação de estratégias no percurso processual dos alunos, sendo, desta forma, imprescindível, que os aprendentes conheçam os objectivos e os critérios de avaliação. (ME, 1991, 2002)

Dada a diversidade dos domínios/competências que são objecto de avaliação, os documentos curriculares apresentam algumas técnicas e instrumentos que se podem aplicar nos momentos formais e informais de avaliação, ressaltando os registos abertos, as grelhas de observação, as listas de verificação e os questionários de natureza diversa. (ME, 1991, 2002)

No que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras, assumiu-se um novo rosto ao planificar-se o ensino, em função de uma Europa multilingue e multicultural.

O espaço europeu tornou-se palco de uma grande mobilidade populacional, com raízes étnicas, linguísticas e culturais diversificadas. Assim, perante a complexidade humana dos agentes sociais que nele figuram e com o intuito de eliminar os bloqueios comunicativos que dificultam o entendimento e a tolerância entre povos, numa Europa que se pretende interactiva e cooperante, o Conselho da Europa entendeu que todos os Estados-membros deveriam desenvolver uma política educativa nacional comum para a aprendizagem das línguas vivas, promotora do plurilinguismo, do intercâmbio e da exploração das Tecnologias da Informação, como forma de evitar a marginalização social e de valorizar o património linguístico e cultural que gravita na Europa. (Conselho da Europa, 2001)

Neste sentido, o Conselho da Europa elaborou o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* destinado aos aprendentes e aos inúmeros profissionais da Educação (professores, formadores, editores, etc.). Trata-se de um documento de cariz reflexivo, que fornece uma base de trabalho comum, assente nas necessidades, motivações, características do público-alvo, para a aprendizagem das línguas. É, portanto, um guia de referência, para a definição de objectivos e métodos de aprendizagem, de forma clara e incisiva, contribuindo para uma conformidade entre a construção dos programas de línguas, a definição de princípios curriculares, a elaboração de manuais, etc. (Conselho da Europa, 2001).

O QEQR descreve quais são conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver, por parte dos aprendentes, a fim de serem eficazes durante o acto comunicativo. Esta descrição é exposta de forma exhaustiva, definindo os níveis de proficiência que permitem equacionar os progressos dos aprendentes nas distintas etapas do seu processo de ensino-aprendizagem (Conselho da Europa, 2001).

Como forma de sintetizar a análise acima indicada atentemos na citação que se segue:

Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objectivos, conteúdos e métodos, o QEQR reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios

objectivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

O QECR defende critérios que dão primazia a uma estrutura “ [...] abrangente, transparente e coerente” (Conselho da Europa, 2001, p. 26), que especifique a amplitude dos conhecimentos linguísticos a adquirir e a desenvolver, assim como a consciência sócio e psico-linguística que está subjacente à proficiência comunicativa, através de um modo explícito e harmonioso, que dosei de forma equilibrada todas as componentes implícitas no sistema educativo (identificação de finalidades, definição de objectivos, fixação de conteúdos, escolha dos materiais, elaboração de programas, delineação de métodos, avaliação e experimentação) (Conselho da Europa, 2001).

A sua organização e estrutura não advogam um carácter prescritivo, nem uniforme, pelo contrário, o documento é passível de uma interpretação aberta e flexível, adaptável às necessidades de cada situação, tal como espelham os programas de línguas estrangeiras (Conselho da Europa, 2001).

O documento em análise defende que a aprendizagem do ensino das línguas deve ser orientada para a acção, para o *saber em uso*, que já foi referido num momento anterior. Deste modo, “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Por competências gerais, de índole individual, o documento aponta o *conhecimento declarativo (saber)*, que se refere a um saber que resulta, simultaneamente, da experiência vivida pelos aprendentes e do seu conhecimento científico; a *competência de realização (saber-fazer)*, a qual depende, sobretudo, da capacidade do aprendente pôr em prática o que lhe foi ensinado, de uma forma automática e espontânea; a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* refere-se aos traços de personalidade dos indivíduos, cujas percepções e atitudes denunciam a sua origem cultural, as quais, por vezes, são fruto de um desentendimento entre povos de diferentes culturas e a *competência de aprendizagem (saber aprender)*, que depende da predisposição do indivíduo para a aprender, mobilizando todas as outras competências

gerais. O aluno aumentará a sua vontade de aprender quanto mais estimulante for a actividade a realizar (Conselho da Europa, 2001).

No que concerne à competência comunicativa em língua, assistimos a uma integração das componentes linguística, sociolinguística e pragmática (Conselho da Europa, 2001).

Ao debruçarmos a nossa atenção, na forma como o CNEB escalpeliza a competencialização em línguas, constatámos que são seguidos os pressupostos, que fundamentam as competências gerais e específicas do QEER:

Tornar-se **competente em línguas** significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de utilizar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer, significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver (ME, 2001a, p. 40).

No CNEB, a aprendizagem das línguas estrangeiras irmana, conjuntamente com o QEER, o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (ME, 2001a).

O entendimento do conceito de *plurilinguismo* é mais complexo do que a mestria em duas ou mais línguas estrangeiras, porque a essa definição se associaria à noção de multilinguismo. O objectivo de formar um aluno plurilingue, significa capacitá-lo para a monitorização do uso das diferentes línguas e culturas, anteriormente conhecidas, quer através da sua escolarização, quer por conhecimento empírico, com a finalidade de construir uma competência comunicativa que lhe permita comunicar com um interlocutor de uma qualquer língua ou dialecto, ou seja, o plurilinguismo permite a um falante mobilizar os conhecimentos do seu repertório linguístico e com o recurso à

paralinguagem estabelecer comunicação com um outro falante de uma outra língua, ou até compreender um texto escrito, activando todos os seus conhecimentos anteriores (Conselho da Europa, 2001).

A reflexão anterior é confirmada pelo CNEB: “*Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas*” (ME, 2001a, p. 39).

No campo das competências gerais, as quais são transversais a todas as áreas disciplinares, o CNEB apresenta, para cada uma delas, uma proposta de operacionalização que se adapta à especificidade da língua estrangeira (ME, 2001a).

Com o intuito de explorar algumas das competências gerais traçadas pelo CNEB, aquando da leccionação da única aula de língua estrangeira (LE) à turma B do 8.º ano, cuja unidade temática incidia nas *actividades de ocio: música y cine*, integrada na unidade didáctica: *¡Vivan los artistas!* (anexo 2) a turma foi convidada a construir, colectivamente os conceitos de *música y cine*. Com a finalidade de se cumprir esse objectivo, questionaram-se os alunos sobre as representações prévias que tinham das duas temáticas em estudo, assim como a projecção que cada uma das referidas áreas de entretenimento ocupava na sua vida diária.

Primeiramente, houve a preocupação, ao longo da aula, de valorizar os interesses de cada aprendente, de mostrar curiosidade pelos seus gostos e preferências e de aceitar todas as opiniões. Procurámos transmitir-lhes que são eles, enquanto alunos ímpares e diferentes, o enfoque de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois é através da livre expressão das suas vivências e saberes que a aula se corporiza.

Neste sentido, a parte introdutória da aula foi monitorizada pelos aprendentes, o que implicou a mobilização do seu saber cultural, científico e empírico para a construção dos conceitos de *música y cine*, momento em que se accionou a primeira competência geral do CNEB: “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (ME, 2001a, p.43), isto porque, todas as questões de orientação do professor se direccionaram para o uso efectivo do repositório de conhecimentos de cada aluno: *¿Qué entendéis por actividades de ocio?; ¿Qué hacéis en vuestros tiempos libres?; ¿A vosotros, os gusta el cine?; ¿Cuál es vuestro género cinematográfico favorito?; ¿Alguna vez, habéis visto cine español?; Si sí, ¿cómo se nombraban las películas?; ¿Conocéis actores o actrices*

procedentes de España o de Hispanoamérica?; Decid el nombre de vuestro/a actor/actriz preferido/a; Y la música, ¿os encanta?; Referid los temas que más os gustan; ¿Para vosotros, cuál es el cantante español más reconocido entre los jóvenes de vuestra edad?; ¿En vuestra opinión, la música es un buen arte para difundir mensajes?; ¿Cuáles son los momentos del día, en que soléis oír música?; Decid cómo se llaman los que hacen de la música su profesión? (anexo 2).

Contudo, a aula, na qualidade de espaço propício para a partilha e expressão de conhecimento próprio é, também, o momento oportuno para a maturação e ampliação de saberes. Assim, adoptaram-se “metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados” (ME, 2001a, p. 43), com a finalidade de “mobilizar estratégias de apropriação de conhecimentos (nos plano linguístico e sociocultural), favorecendo a integração dos elementos novos nos já adquiridos” (ME, 2001a, p. 43).

A operacionalização desta competência geral foi materializada mediante o diálogo vertical e horizontal que se estabeleceu na aula, aquando da visualização de dois diapositivos, intitulados: *¡Vamos al cine!* e *¡Vamos al concierto!* (anexo3). Com o estabelecimento dos diálogos registou-se a prática da interação verbal entre o professor e os alunos e, posteriormente, só entre alunos, permitindo a operacionalização da competência geral que fomenta a cooperação “com outros em tarefas e projectos comuns” (ME, 2001a, p. 44).

A execução desta actividade permitiu aos alunos, tendo como ponto de partida as orientações do professor, trabalhar a aprendizagem indutiva e a competência específica da comunicação (compreender, interagir e produzir). Os aprendentes desenvolveram comportamentos linguísticos, uma vez que, os diapositivos continham animações, favorecendo o aparecimento oportuno das imagens e das legendas.

Neste momento de aprendizagem, os alunos também adoptaram “estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” (ME, 2001a, p. 44), porque seleccionaram “no reportório disponível, recursos que permitiram produzir textos adequados às situações de comunicação” (ME, 2001a, p. 44) e utilizaram “meios de compensação de insuficiência no uso da língua: gestos, definições, perífrases, paráfrases ... ” (DEB, 2001a, p. 44).

A actividade em questão, também contribuiu para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, preconizada no QECR e no CNEB: “mobilizar,

de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (ME, 2001a, p. 43).

A prática desta competência também se preconizou, a partir da leitura da sinopse do filme: *No tengas miedo*, de Montxo Armendáriz, cujo objectivo era a indução do tempo verbal que seria objecto de estudo. Os alunos, após a leitura, em voz alta da sinopse, conseguiram identificar, com alguma facilidade, que se tratava do Futuro Imperfeito do Indicativo, uma vez que, a formação dos verbos regulares segue o mesmo sentido que na LM, para além da terminação para a 3.^a pessoa do singular ser igual em ambas as línguas “á”. Desta forma, os verbos que apareceram conjugados e destacados na sinopse foram destramente reconhecidos: *rehará, enfrentará, convertirá* (anexo 4). Esta actividade constituiu um fiel exemplo de activação e transposição dos conhecimentos da LM para resolver problemas surgidos na LE.

A gestão equilibrada dos diversos momentos da aula contribuiu para “a criação, na sala de aula, de um clima de trabalho favorável” (ME, 2001a, p. 44), no que respeita à qualidade do material visual utilizado, à organização dos materiais, à gestão dos ritmos de aprendizagem e à higiene e segurança do espaço utilizado (ME, 2001a).

Quanto ao saber aprender, o CNEB define um conjunto de competências que favorecem uma aprendizagem pró-activa do aluno, capacitando-o para uma aprendizagem ao longo da vida, a qual exige a consciencialização da forma como se aprende, das opções que se tomam, dos objectivos, materiais e recursos que se aplicam, em suma, é necessário *aprender a aprender* (ME, 2001a e Conselho da Europa, 2001).

No âmbito das competências específicas, tal como se verifica no QECR, no CNEB e nos Programa de Espanhol utilizados para a gestão das aulas no 3.º ciclo e no ensino secundário, a macro competência é a comunicativa, apesar de adoptar terminologias diferentes em alguns documentos.

No CNEB, a competência da comunicação fragmenta-se nas sub-competências de *compreender, interagir e produzir*, apresentando a seguinte organização: *compreender*: “OUVIR/VER *textos orais e audiovisuais de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno*” (ME, 2001a, p.47) e “LER *textos escritos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno*” (ME, 2001a, p. 48); *interagir*: “OUVIR/FALAR *em situações de comunicação diversificadas*” (ME, 2001a,

p. 49) e “LER/ESCREVER *em situações de comunicação diversificadas*” (ME, 2001a, p. 50) e, finalmente, *produzir*: “FALAR/PRODUZIR *textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação*” (ME, 2001a, p. 51) e “ESCREVER/PRODUZIR *textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação*” (ME, 2001a, p. 52).

Dado que, o CNEB perspectiva uma visão integradora da aprendizagem das línguas ao longo da educação básica, as competências em uso denotam a preocupação por aspectos cognitivos, metacognitivos, de cariz afectivo e social, as quais se materializam ao longo de um percurso de aprendizagem tripartido (ME, 2001a), que visa, “1. Uso e aprendizagem das línguas; 2. Perfis de saída, desempenhos esperados no final da educação básica e processos de aprendizagem; 3. Percursos de aprendizagem” (ME, 2001a, p.39). Este percurso enfatiza a gestão de um processo de ensino-aprendizagem em espiral, favorável à ampliação e desenvolvimento das aprendizagens (ME, 2001a).

Quanto ao Programa de Espanhol destinado ao 3.º ciclo do ensino básico, verificamos que existe uma diferença terminológica do conceito de competência, para a noção de domínio, questão que é igualmente observável no programa de LM para o mesmo ciclo de escolaridade. Tal como no CNEB, O Programa do 3.º ciclo também atribui uma maior expressão ao paradigma metodológico comunicativo, o qual está patenteado nos domínios da Compreensão e Expressão Oral e da Compreensão e Expressão Escrita.

Para além do desenvolvimento da competência comunicativa, o Programa de Espanhol para o 3.º ciclo explora ainda os domínios da Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e os Aspectos socioculturais, em que o primeiro apela a uma atitude metacognitiva e metalinguística do aluno face aos conteúdos leccionados e o segundo enfatiza a exploração das componentes sociolinguística e sociocultural da realidade espanhola (Ministério da Educação, [ME], 1997).

O paradigma metodológico utilizado no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário viabiliza, também, um conjunto de subcompetências que integram a competência comunicativa e interagem entre si: a linguística, a pragmática, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica (ME, 1997, 2001b). Estas componentes são indissociáveis e contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa na

sala de aula, uma vez que, a língua é, essencialmente, um instrumento de comunicação (ME, 2001b).

A subcompetência linguística traduz-se na capacidade para aplicar as regras prosódicas, lexicais, morfossintáticas e semânticas do sistema da língua, ao passo que a componente pragmática procura desenvolver a capacidade para adequar os enunciados às intenções comunicativas do locutor, de forma a proporcionar o sucesso comunicativo. Regista-se uma preocupação pela cooperação comunicativa, pelo contexto e pelos efeitos que os actos verbais provocam nos interlocutores (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 2001b).

A subcompetência sociolinguística tem como objectivo alargar os conhecimentos do aluno sobre as convenções da língua em estudo, facultando informações sobre as normas de interacção entre os indivíduos, aludindo à relação entre o discurso verbal e os parâmetros situacionais e capacitando os aprendentes para a interpretação das referências culturais da língua em estudo (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 2001b).

Relativamente à componente discursiva, salientamos que esta incide na capacidade para interpretar e utilizar diferentes tipos de discurso, produzindo mensagens coerentes (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 2001b). E, por último, descrevemos a subcompetência estratégica, a qual habilita o aluno para superar as suas lacunas, compensando-as com estratégias verbais e não verbais, de forma a manter a comunicação, desenvolvendo no aprendente estratégias comunicativas e de aprendizagem, que o ajudam a completar com êxito o acto comunicativo (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 2001b).

Atentemos na teorização aplicada no QECR sobre o uso de estratégias comunicativas:

As estratégias de comunicação *não* devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação. Os falantes nativos empregam regularmente estratégias de comunicação de todas as espécies [...] quando adequadas às exigências comunicativas com que devem lidar. [...] O uso de estratégias pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos. [...] Neste

contexto, refere-se à adopção de uma linha específica de acção destinada a maximizar a eficácia (Conselho da Europa, 2001, p. 90).

Após a análise da função competencializadora do processo de ensino-aprendizagem, importa reflectir com particular atenção sobre os objectivos gerais que nos são apresentados, nos dois programas em estudo. Desta forma, destacamos que a pertinência da sua formulação advém, primeiramente, da necessidade de pautar o ensino, em concordância com os princípios de natureza sociopolítica enunciados na LBSE. Seguidamente, constatamos que a sua precisão clarifica o trabalho a desenvolver por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, figurando também como um percurso a desenvolver para atingir a meta proposta pelos documentos oficiais, isto é, para alcançar as finalidades catalogadas pelos Programas.

Os objectivos descritos preconizam o desenvolvimento dos domínios cognitivo, cultural e sócio-afectivo dos aprendentes, efectivando o seu saber, o saber-fazer e o saber-ser. Todavia, é fundamental que o professor tenha em atenção que nem todos os alunos conseguem alcançar os objectivos propostos ao mesmo ritmo, sendo necessário adoptar os métodos adequados para facilitar o processo de aquisições (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

De todos os objectivos apresentados, os de índole comunicativa são os que denotam uma maior expressão, em ambos os Programas de Espanhol (ME, 1997, 2001b).

Um outro ponto dos Programas escolares, que assume uma importância acrescida são os conteúdos, definidos como: “ [...] os elementos (prosódicos, lexicais, funcionais, nocionais, socioculturais, morfossintácticos, etc.) que em determinado momento da aprendizagem se actualizam na realização das actividades verbais da sala de aula e cujo domínio é pré-requisito para a consecução dos objectivos” (Andrade & Araújo e Sá, 1992, p. 117).

No Programa do 3.º ciclo, para cada um dos domínios já mencionados (Compreensão e Expressão Oral, Compreensão e Expressão Escrita, Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e os Aspectos socioculturais), foi estabelecido um conjunto de conteúdos, que se operacionalizam em conceitos, procedimentos e atitudes. Estes dois últimos foram estabelecidos para todo o ciclo, ao contrário dos conteúdos

gramaticais e nónio-funcionais que integram os conceitos, já que a sua abordagem foi definida por ano de escolaridade (ME, 1997).

Ao analisarmos o Programa de Espanhol para o ensino secundário, salientamos que a visão geral dos conteúdos também releva a competência comunicativa, promotora da capitalização da Compreensão Oral e Escrita e da Expressão Oral e Escrita, à qual acresce um conjunto de actividades, estratégias e atitudes, que seguem a linha pedagógica e didáctica do QECR (ME, 2001b).

A visão geral dos conteúdos contempla, ainda, a autonomia na aprendizagem, a qual fomenta no aluno o saber aprender; os conteúdos linguísticos, que estão ao serviço da competência comunicativa e os aspectos socioculturais, os quais reforçam a ideia da indissociabilidade entre a língua e a cultura e mantêm ao longo do ciclo (10.º, 11.º e 12.º anos) o estudo de dois temas transversais: a Educação para a cidadania e os Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, os quais são retomados em todas as unidades curriculares. Os restantes conteúdos temáticos são sempre aprofundados nos anos seguintes e contemplam temas de cariz pessoal, cultural e social, em suma, tratam temáticas de índole utilitária - o «eu» e os outros, as relações humanas, a escola, os serviços, o consumo, os tempos livres, os transportes, Espanha, Relações entre Espanha e Portugal (ME, 2001b).

Aquando da planificação a curto prazo, o professor deverá privilegiar a inter-relação que existe entre todos os domínios e entre os conteúdos, decidindo qual é a forma mais adequada para a sua abordagem na aula, sempre tendo como objectivo o desenvolvimento da competência comunicativa (ME, 1997, 2001b). Torna-se assim premente a consolidação da interacção comunicativa na sala de aula, no entanto, esta só florescerá se existir um ambiente pedagógico adequado, em que o aluno se sinta apoiado afectivamente pelo professor, o qual demonstra aceitar o erro, valorizando a participação do aluno e procedendo à concepção de estratégias que visem colmatar as lacunas apresentadas (Andrade & Araújo e Sá, 1992), tal como confirma o Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do ensino básico:

Ao professor caberá a decisão de como pôr os conteúdos em prática, de uma forma global, pois é necessário salientar que é através da integração dos mesmos que o aluno melhor desenvolve a sua competência comunicativa, sendo portanto necessário criar situações

comunicativas, facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos (ME, 1997, p. 29).

Em ambos os Programas de Espanhol, o erro é considerado inevitável e imprescindível para a progressão do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o aluno a confirmar ou infirmar hipóteses sobre o funcionamento da língua estrangeira, reflectindo sobre as suas falhas e procurando estratégias para as corrigir. Na actualidade, o erro é encarado como uma mais-valia para a acção pedagógica e não como o resultado fatalista de um desempenho deficitário numa dada competência, para além de ajudar o aluno a definir estratégias comunicativas e de aprendizagem, que lhe permitem desenvolver a sua autonomia (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 1997, 2001b).

A respeito da reflexão anterior, os Programas em análise referem que: “O reconhecimento da função indiciante do erro no processo de aprender possibilita a identificação dos pontos estratégicos onde é oportuno intervir” (ME, 1997, p. 33) e “Se os professores e alunos estiverem cientes que os erros são necessários e iniludíveis para aprender, perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir” (ME, 2001b, p. 23).

Segundo, o Artigo 10.º, do Decreto-Lei n.º286/89 de 29 de Agosto, que incide sobre a avaliação dos planos curriculares do ensino básico e secundário, “o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” (p.3640). Neste sentido, a avaliação, enquanto um instrumento inevitável de triagem no processo de ensino-aprendizagem, tem como pontos a atingir, os objectivos gerais definidos no respectivo plano curricular, assim como a leccionação dos conteúdos programáticos, para, em função deles, aplicar os instrumentos avaliativos que permitam detectar quais os obstáculos que devem ser superados, assim como as estratégias que se necessitam implementar, a fim de alcançar o sucesso escolar dos aprendentes (ME, 1997, 2001b).

Os Programas curriculares para o ensino do Espanhol visam uma avaliação individualizada, que potencialize o tipo de avaliação formativa e contínua, valorizadora do processo de aprendizagem, transformando-o e melhorando-o, ao mesmo tempo que procura consciencializar os alunos para as suas dificuldades, descobrindo caminhos alternativos, métodos e recursos adequados às necessidades educativas. Este tipo de

avaliação só será bem sucedido, se os alunos forem conhecedores dos aspectos em que serão observados, assim como dos respectivos critérios de avaliação. É imperativo informar o aluno sobre o produto final desejável, mediante um discurso pedagógico em que o professor informa o aluno sobre a sua *performance*, ajudando-o a organizar a sua aprendizagem, de forma a progredir na LE e incentivando-o a responder, competentemente, às directrizes do docente. (ME, 1997, 2001b).

Segundo Andrade e Araújo e Sá (1992):

Esta avaliação **contínua e continuada**, resultante da análise que o professor vai fazendo das interacções que se vão desenrolando, está, afinal, na base da estruturação da aula, das decisões metodológicas e linguísticas que se vão nela tomando [...] permitindo assim, a gestão *in loco* da planificação, o que implica a sua alteração em função dos feedbacks que se vão tendo dos alunos. (p. 238)

A avaliação formativa abre caminho para a auto e hetero-avaliação, as quais se materializam nas formas mais explícitas da autonomia na aprendizagem e da responsabilização dos alunos no processo de saber aprender (ME, 1997, 2001b).

Contudo, apesar das funções avaliativas do professor de língua contemplarem capacidades, atitudes e valores, as competências básicas de comunicação, que integram a Expressão Oral e Escrita, constituem a primazia do processo e do produto avaliativo em línguas estrangeiras, não permitindo aplicar com rigor e clareza os critérios a avaliar. Ao contrário de outras práticas avaliativas, a avaliação desta macro competência pressupõe outros objectivos e finalidades que passam pela capacidade do aluno em interagir comunicativamente de forma satisfatória (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 1997, 2001b).

Tendo em atenção as considerações anteriores, o Programa do 3.º Ciclo desenvolve alguns critérios para a avaliação desta competência, tais como: a inteligibilidade, a pertinência, a progressão, a correcção linguística e a fluidez. Por outro lado, o Programa para o ensino secundário define três critérios fulcrais para a avaliação da competência comunicativa: *Nível pragmático e Eficácia comunicativa, Nível discursivo, Uso da Língua e Correcção*, propondo, respectivamente, o grau de desempenho que deve ser atingido. Os Programas de língua descrevem ainda algumas

actividades que se podem implementar para a avaliação da referida competência (ME, 1997, 2001b).

O processo de ensino-aprendizagem da LM, por parte da instituição escolar, desenha-se como uma questão problemática e geradora de conflitos internos, que entravam o desenvolvimento de projectos interdisciplinares. A complexidade deste tema deve-se ao facto dos aprendentes, aquando da sua entrada no sistema escolar, já possuírem um conhecimento da língua em estudo, ainda que, adquirido de forma intuitiva, subconsciente, assistemática e fortemente marcado pelo meio social a que estiveram expostos desde o nascimento (Amor, 2006).

É, então, função da escola dar a conhecer aos alunos as estruturas da sua língua, explicitando o porquê do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, que funciona, simultaneamente, como objecto de estudo e como instrumento de comunicação. Cabe ao professor de LM inculcar nos seus alunos uma relação pessoal com a língua, a fim de lhes acicatar o prazer de a conhecer e de, através dela, criar novos enunciados, únicos e irrepetíveis, que serão o retrato fiel da sua afirmação individual (Reis & Adragão, 1992).

Todavia, não é só apanágio da aula de LM a prática intencional do uso correcto da língua portuguesa, em virtude da sua transversalidade. Esta característica remete para a presença da LM nas restantes áreas disciplinares, quer ao nível da Compreensão e Expressão Oral, quer no domínio da Compreensão e Expressão Escrita. A língua portuguesa integra os restantes saberes curriculares, ainda que, por vezes, se verifique uma postura amorfa, por parte de alguns docentes, que não dedicam tempo útil das suas aulas à aprendizagem da LM (Amor, 2006).

Contudo, todas as disciplinas avaliam as competências linguísticas dos alunos, daí a necessidade de estimular a interdisciplinaridade, promovendo um trabalho cooperativo entre os vários saberes, em que o aluno assume um papel reflexivo e crítico, ao mesmo tempo que desenvolve a sua autonomia. Os aprendentes só serão competentes nas diversas áreas disciplinares se conseguirem ler, interpretar e escrever de forma explícita. Deste modo, um aluno só resolverá um enunciado matemático se compreender o que nele se inscreve. De igual modo, só desenvolverá um texto coeso e coerente na disciplina de História se a sua formação linguística o permitir. Já a leitura correcta do enunciado de um teste, a qualquer disciplina, assim como a clareza das respostas

escritas só terá sucesso, se o aprendente estiver devidamente apetrechado para resolver as situações-problema com que se depara (Reis & Adragão, 1992).

Neste sentido, devem os professores de todas as disciplinas, em conjunto com o professor de língua materna promover um trabalho direccionada para a leitura de diversos tipos de texto, sejam eles definições, regras, descrições, fórmulas e para o polimento das manifestações escritas dos alunos, as quais são necessárias para a prossecução das aprendizagens ao longo dos diferentes ciclos de ensino e para o combate ao insucesso escolar (Amor, 2006; Reis & Adragão, 1992).

A metodologia interdisciplinar assenta numa competencialização dos alunos para a transferência de conhecimentos, para a detecção de oposições e paralelismos que se podem operar entre as diversas áreas do saber, a partir de uma reflexão linguística. O trilho desta prática pedagógica evitará a perpetuação de algumas lacunas e preparará os alunos para um crescimento da sua auto-formação, a qual se desenvolverá fora da escola e ao longo da vida, acentuando a característica transdisciplinar da língua portuguesa. Os aprendentes só serão bem sucedidos, futuramente, se lhe forem facultadas as ferramentas necessárias no tempo e espaço devidos (Reis & Adragão, 1992; Amor, 2006).

Relativamente ao trabalho interdisciplinar promovido na aula de LE, o CNEB apresenta uma visão híbrida, defendendo que é importante: “Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais” (ME, 2001a, p.20), devendo o professor “organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas” (ME, 2001a, p.20), promovendo “actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação” (ME, 2001a, p.20) e realizando “projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras” (ME, 2001a, p.20)

Do nosso ponto de vista, consideramos que as línguas estrangeiras não devem ser leccionadas enquanto sistemas linguísticos estanques e isolados, pelo contrário, os professores devem construir alianças, uma vez que, há vários conteúdos que se complementam nas línguas estrangeiras, como o vestuário, a saúde, a alimentação, os tempos livres, etc., permitindo aos alunos a percepção de uma visão global das línguas em estudo, comparando-as, descobrindo paralelismos e oposições entre elas, explorando os diferentes costumes, fazendo as suas próprias leituras das diversas realidades

culturais e, posteriormente, promover actividades que agudizem a beleza do cosmopolitismo e a aceitação da multiculturalidade e do multilinguismo.

O contacto com o desconhecido será a porta de abertura para a tolerância, esbatendo a triagem sócio-cultural, principio defendido nos diversos documentos curriculares que já foram objecto de apreciação, em pontos anteriores. Apesar, desta não ter sido uma prática efectivada no decorrer da PES, não invalida que dela estejamos conscientes e convictas da fiabilidade da sua realização.

Segundo a linha de pensamento de Cropley (1976) o sistema de ensino deve “educar para um mundo em mudança” (Domingos *et al.*, 1987, p.21) já que, evoluir é uma característica própria da sociedade. Neste sentido, a escola deverá agir, enquanto motor de mudança e de permanente actualização, transmitindo aos aprendentes uma visão de progresso, ao mesmo tempo, que os deve capacitar para adaptações futuras, como resposta a uma sociedade que se pretende inovadora, esclarecida e mutável (Domingos *et al.*, 1987).

Na nossa óptica, a tónica do ensino deve assentar na auto-formação dos alunos e no desenvolvimento de uma postura activa, reflectiva e interventiva, por parte de quem aprende. A escola deve formar alunos esclarecidos dos seus deveres e direitos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que sejam eles os fazedores do seu próprio saber, dentro e fora da escola. A preocupação pedagógica deve radicar em metodologias de ensino que fomentem, cada vez mais, o processo de auto-aprendizagem dos alunos, no qual se espera que estes cresçam como investigadores e construtores de conhecimento, corporizando-se como aprendizes que tudo questionam, experienciam e procuram solucionar.

Segundo Domingos, Neves e Galhardo (1987), o ensino deve ser:

[...] centrado no aluno que procura, que descobre, que põe problemas, que formula hipóteses [...] Contudo cada professor deve ter consciência disso; consciência de que o ensino expositivo, memorizante, leva a uma sociedade amorfa em que a única capacidade crítica se reduz a destruir o trabalho dos outros; consciência de que um ensino que parta da descoberta e da discussão leva a uma sociedade em que todos participam, em que a crítica é uma forma de progresso (p. 31-32).

Sendo a escola, a instituição que melhor espelha o retrato actual da sociedade, cabe-lhe o exigente papel de educar os alunos, em função dos interesses e necessidades dessa mesma falange social, ao nível económico, político e cultural, comprometendo-se com a contínua afirmação da identidade de cada aprendente e com uma preparação científica, que procure o equilíbrio entre as transformações exigidas pelo futuro e as questões mais práticas, que estão intimamente relacionadas com as suas vivências diárias, das quais se devem excluir a excessiva teorização (Domingos *et al.*, 1987). Como exemplo, salientamos alguns dos conteúdos propostos pelo Programa de Português, para o 10.º ano de escolaridade, que preconizam uma função utilitária do ensino, tais como: os textos informativos diversos dos domínios transaccional e educativo (declaração, requerimento, contrato, regulamento, relatório), assim como o trabalho debruçado sobre a entrevista, a crónica, o resumo e os artigos de apreciação crítica. No 7.º ano de escolaridade, no subdomínio *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos* é proposto o trabalho da construção da carta, do resumo, de um guião de entrevista (informal) e de um texto narrativo em prosa (narração, descrição, diálogo) (ME, 1991, 2002).

A premissa do sistema actual de ensino recai sobre a valorização de uma relação pedagógica de tipo humanista, em que o processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno, ocupando o professor a posição de mediador, de bordão humano que ajuda o aluno a saber aprender, a autonomizar-se e a participar activamente na construção da sua aprendizagem.

Na aplicação deste tipo de ensino, importa a singularidade de cada aluno, enquanto pessoa e, por conseguinte, interessa a sua história de vida, tornando-se imperativo que o professor tenha conhecimento dos seus afectos e das suas carências, do meio sociocultural em que cresceu e que lhe traçou a personalidade, das suas capacidades intelectuais, assim como dos seus interesses e motivações. Desta forma, a individualização do ensino promove uma educação personalizada, que atende à adaptação da acção pedagógica, às características individuais dos aprendentes (decisão de tarefas a realizar e de materiais a produzir), aos seus ritmos de aprendizagem, aos seus saberes já adquiridos, procurando reciclá-los e rentabilizá-los, de forma a que os alunos os instrumentalizem no alcance de novas aprendizagens. (Dias, 1989; Andrade & Araújo e Sá, 1992; Mira & Mira, 2002)

No plano das línguas estrangeiras, um ensino de tipo humanista é o único possível, em virtude do paradigma metodológico potenciado, ser o comunicativo (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Durante a PES, uma das preocupações basilares consistiu no respeito pela identidade de cada aluno. Deste modo, nas turmas onde ainda não se registava uma familiarização com o nome de todos eles, houve o cuidado de levarmos para a aula uma folha com os seus nomes e fotografias, para que, quando se requeresse a sua participação, não se registassem trocas de nomes. Na nossa perspectiva, o nome adquire uma importância incontornável na sala de aula, porque é a partir do seu uso que os alunos deixam de fazer parte de um todo e passam a individualizar-se, enquanto pessoas com características peculiares, com gostos e sonhos diferentes, com necessidades próprias. *Grosso modo*, chamar os alunos pelo seu nome é sinónimo do respeito pela sua dignidade humana e pela relevância que cada caso assume no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a promoção da posição fulcral que o aluno ocupa no sistema de ensino urge redesenhar a relação professor/aluno, na sala de aula. O ambiente pedagógico será produtivo se o aluno se sentir afectivamente protegido, ou seja, o diálogo vertical e horizontal que se procura efectivar no decorrer da aula só será positivo, se o professor transmitir aos alunos que aceita as suas hesitações, o seu silêncio, a sua inibição em participar nos temas propostos, mediante uma comunicação verbal ou não verbal, que os incentive, sem receios, a produzir e a interagir confortavelmente (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Mira & Mira, 2002).

A nova prática relacional que se impõe no sistema escolar exige que a avaliação não seja apenas classificativa, uma vez que, o aluno só limará as suas falhas e se tornará autónomo se o professor lhe der um *feedback* positivo de todo o processo em causa e se o consciencializar de que o erro não é sinónimo de perplexão, mas sim de reflexão. Neste sentido, há que valorizar a participação na aula, a cooperação com os colegas, a realização das tarefas propostas, o empenho demonstrado, o grau de consecução dos objectivos da disciplina, etc. (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Mira & Mira, 2002).

O ensino individualizado implica conhecer as expectativas e os interesses que os alunos revelam nas disciplinas a leccionar, neste caso preciso, nas disciplinas de Português e de Espanhol. Ao aplicar instrumentos pedagógico-didáticos que demonstrem a preocupação do professor em conhecer as peculiaridades dos seus alunos,

estes sentir-se-ão envolvidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem e, possivelmente, motivar-se-ão para aprender e colaborar nas aulas seguintes.

Como forma de ilustrar a reflexão anterior, importa fazer referência a um documento elaborado no início da PES para a disciplina de Português, que consistiu na caracterização das turmas do 7.º C e do 10.º TD1 (anexo 5), o qual resultou da aplicação de um questionário de avaliação de diagnóstico, produzido pelo co-orientador da PES e professor da disciplina de Português, o Dr. Paulo Tapadas, mediante o qual se analisaram e descreveram os *interesses*, as *expectativas* e as *necessidades* dos alunos, relativamente à disciplina de Língua Portuguesa. Foi da responsabilidade do núcleo da PES o tratamento dos dados obtidos, assim como o cruzamento destes com as/os competências/domínios que foram avaliadas/(os) pelo docente da disciplina, no início do ano lectivo. Este instrumento de avaliação permitiu estabelecer uma comparação, entre a auto-avaliação e a hetero-avaliação.

No grupo dos *interesses*, colocaram-se questões relacionadas com as actividades de ócio; as preferências gastronómicas, que não se encontram no documento por se considerar que não eram pertinentes para o objectivo último que a reflexão pretendia documentar; os hábitos e os interesses de leitura, assim como o género de livros preferido pelos alunos (contos, romances, poesia, teatro, aventura, ficção científica, banda desenhada, jornais/imprensa).

Na categoria das *expectativas*, as perguntas incidiam sobre a disciplina de Língua Portuguesa: *Consideras o estudo da língua portuguesa importante? Porquê; Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?; Na tua opinião que características deve ter um professor de Português?.* Ainda nesta categoria procurou-se saber quais as actividades que os alunos mais gostavam de realizar na aula de língua materna.

Por fim, atendeu-se à classe das *necessidades*, cujas questões se debruçavam sobre o nível de aprendizagem que os alunos consideravam ter da disciplina de Português, traduzido de uma forma qualitativa (Muito Insuficiente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom), assim como as competências/domínios onde sentiam mais dificuldades e a referência aos recursos materiais utilizados durante o estudo.

Segundo a nossa análise, a reflexão sobre a implementação deste tipo de avaliação traduziu-se numa mais-valia para a delineação de algumas estratégias de ensino-aprendizagem a aplicar durante a PES, para além de constituir uma preciosa

ajuda nos recursos utilizados para a produção de materiais na sala de aula, apostando-se nos meios audio-visuais. Tivemos em atenção a preferência pelo trabalho em grupo e pelas actividades de leitura, explorando, ainda, as dramatizações, que apesar de não serem do agrado de toda a turma, aquando da aplicação dos questionários, apresentaram um balanço muito positivo, registando-se muito empenho por parte dos aprendentes para a consecução dos objectivos traçados para estas actividades.

Relativamente à disciplina de Espanhol, não houve tempo para implementarmos um trabalho do mesmo género, dado que o contacto com as turmas só se realizou no segundo período. Todavia, a avaliação diagnóstica realizou-se com a feitura de um teste, no qual podemos intervir, através da correcção de alguns exemplares, o que nos permitiu um conhecimento, ainda que fragmentado, da tipologia dos alunos.

Em ambas as disciplinas, foi-nos dada a oportunidade de participar em alguns momentos de correcção de elementos de avaliação, de trabalhos de casa e ainda podemos colaborar em tarefas realizadas em grupo, tudo isto antes da leccionação das aulas assistidas. Estas actividades de interacção permitiram-nos criar empatia com os alunos, dar-lhes tempo para se familiarizarem com a nossa presença na sala de aula e para que, aos poucos, eles nos aceitassem, nos ouvissem e nos deixassem ensiná-los a aprender, a descobrir, a edificar conhecimento e a operacionalizar competências.

A criação destes pequenos laços e dos momentos em que ficamos apenas como observadoras das aulas, possibilitou-nos analisar cada aluno de uma forma mais detalhada, percebendo quais as necessidades que revelavam, denunciadas pelo seu comportamento e pela presença ou ausência das suas intervenções.

Desta forma, compreendemos como activar os factores motivacionais para a aprendizagem, quer baseando-nos na linha behaviorista, em que o reforço positivo estimula o interesse e conduz o aluno a dar as respostas desejadas, promovendo o bom comportamento, quer através da reflexão das teorias humanistas, que nos ajudaram a compreender que há alunos que pelo tom peremptório e assertivo com que intervêm na aula, mais característico das turmas de secundário, e pela sua insistência em contribuir para a dinâmica da interacção pedagógica, denotam que, tendo em conta a hierarquia das necessidades de Maslow, já alcançaram as necessidades que constituem motivações de crescimento, caminhando para o desejo de auto-realização. Este comportamento, também se poderá dever às curiosidades e expectativas que os alunos depositam na disciplina, como advogam os cognitivistas. Por outro lado, observámos alunos que pela

insegurança que apresentavam, sempre que fosse solicitado o seu contributo para a aula, e, muitas vezes, pela recusa em participar, dizendo repetitivamente “eu não sei” ou “eu não sou capaz”, deixavam transparecer que a insatisfação das suas necessidades básicas (fisiológicas, de relação e de ser) não lhes permitia subir esse degrau no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2010).

A predisposição para a aprendizagem poderá residir numa motivação intrínseca, em que o aluno se manifesta interessado pelo prazer que tem em aprender, pelo gosto em estudar determinado conteúdo, ou até mesmo pela forma como a actividade foi concebida, despertando a sua curiosidade ou motivado por factores extrínsecos, como a avaliação (Oliveira, 2010).

Como um exemplo plausível da teoria behaviorista, salientamos um aluno do 8.º ano de escolaridade que apresentava acentuadas dificuldades na aprendizagem da LE. Era um aluno que evidenciava alguma apatia em relação ao desenvolvimento da aula, não participava, não questionava, não se interessava, no entanto, nas aulas em que estivemos presentes, levou sempre o material solicitado. Este aluno estava perfeitamente integrado na turma, portanto o seu alheamento aos conteúdos leccionados dever-se-ia à acumulação de dificuldades que ainda não tinham sido colmatadas. No âmbito da leccionação da aula, que explorava a temática das *actividades de ocio: música y cine*, já referida anteriormente, este aprendente empenhou-se em perceber a construção do Futuro Imperfeito do Indicativo, solicitando uma explicação individual, insistindo em fazer todos os exercícios propostos e chamando, constantemente, a aluna da PES para lhe dar feedback sobre a execução da sua tarefa, oferecendo-se, posteriormente, para resolver os exercícios no quadro, sem medo de errar, num momento de exposição perante a turma.

Esta aula foi uma vitória para nós, pois, o esforço que este aluno revelou em compreender aquele conteúdo deveu-se a um reforço positivo constante, a um incentivo para completar a tarefa, o qual foi desencadeado pelo seu entusiasmo, pelas tentativas consecutivas que evidenciaram o seu desejo de aprender, destacando-se de todos os alunos naquela aula.

No período de tempo que dedicámos à observação de aulas constatámos que a entrega que o aluno depositava numa determinada actividade, o tempo que demorava a concretizá-la, assim como a frequência de um determinado comportamento indiciavam o seu interesse ou desinteresse pela tarefa (Oliveira, 2010).

Neste sentido, verificámos que os alunos de nacionalidade brasileira que ingressavam a turma de LE, do 8.º ano, evidenciavam um desinteresse completo pela disciplina. Não realizavam as tarefas propostas, não se empenhavam, algumas vezes nem levavam o material requerido. Dois desses alunos produziam frequentemente conversas marginais à aula, comportamento que prejudicava os seus pares. Um outro aluno que se encontrava na mesma situação era muito tímido, não tinha um comportamento indisciplinado, contudo, estava completamente relutante em aprender. As suas deficiências linguísticas estavam tão acentuadas, que o aluno nem conseguia produzir uma frase simples em Espanhol. Este conjunto de alunos não conseguiu obter classificações positivas.

Por outro lado, existiam alguns alunos um pouco desintegrados da turma porque tinham mudado de escola e outros, que por razões que desconhecemos, não eram aceites pela turma. Como um caso particular, salientamos uma aluna do 7.º ano de escolaridade, que faltava com frequência às aulas e, quando aparecia, era motivo de chacota por parte dos colegas. O clima sócio-afectivo na sala de aula não favorecia a motivação e o rendimento desta aprendiz. Em actividades realizadas em grupo, os colegas recusavam-se em cooperar com ela, no entanto, quando participava na aula, houve sempre o cuidado de valorizar a sua intervenção, mesmo que o seu raciocínio não fosse totalmente correcto, procurávamos, juntamente com a aluna, reformular o seu discurso.

Ainda na turma de 7.º ano, existiam alguns alunos que pelos seus traços de personalidade, só participavam se fossem solicitados, no entanto, estavam integrados na turma. O retrato deste grupo de alunos era, na sua generalidade, muito dramático, em virtude de histórias familiares problemáticas. Muitos dos aprendentes revelavam acentuadas carências afectivas, transparecidas pelo seu comportamento. Apontamos o caso de uma aluna, que foi transferida para a escola onde realizámos a PES, só no 2.º período e, em que todas as vezes que terminávamos a aula ia ao nosso encontro para se despedir, com um toque no braço. Esta aluna para além de viver uma situação familiar complicada, ainda padecia de um grave problema de saúde, que implicava tratamentos continuados e faltas às aulas.

As apreciações que têm sido registadas deveram-se não só à observação directa desta realidade, mas também, em virtude de algumas informações dadas pelos co-orientadores das disciplinas, dado que nós nunca participámos em reuniões de Conselho de Turma.

Com o intuito de enfatizar a atenção para com os interesses e necessidades individuais dos alunos, aquando de uma actividade de Expressão Oral proposta para avaliação, na turma do 7.º ano, durante a leccionação da unidade didáctica do texto dramático, que consistia na dramatização a pares de excertos das *Lições do Tonecas*, da autoria de José Oliveira Cosme, da obra *Vanessa Vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes e das cenas dramáticas de *Aquilo que os olhos vêem ou o Adamastor*, de Manuel António Pina, tivemos o cuidado de formar os grupos, respeitando as cumplicidades que existiam na turma e procurámos distribuir os excertos para dramatizar, tendo em conta a sua dimensão, assim como um grau de dificuldade equilibrado, para que ninguém se sentisse penalizado. Os excertos que exigiam um comportamento mais extrovertido por parte de quem o interpretava foram entregues aos alunos mais desinibidos. Esta actividade foi consumada com um grande êxito para a turma. Num momento posterior deste relatório preconizar-se-á uma análise mais minuciosa da aula mencionada.

No que respeita à produção de materiais e à escolha dos suportes didácticos utilizados na aula, tivemos em consideração o nível etário dos aprendentes, o sexo, o grau de conhecimento que possuíam da língua em estudo (língua materna ou língua estrangeira, o seu estatuto social, para além de todos os factores sócio-afectivos anteriormente apontados, evitando, desta forma, ferir susceptibilidades e promover uma aprendizagem desfasada.

Não obstante, de entre o leque de aulas leccionadas, destacamos uma aula de língua materna, preparada para a turma do 7.º ano, que aludia à unidade didáctica do texto dramático e cuja temática escolhida foi a análise de algumas cenas da obra, *Aquilo que os olhos vêem ou o Adamastor*, de Manuel António Pina (anexo 6). A escolha deste material obedeceu a alguns critérios considerados de extrema importância. Primeiramente, porque se inseria na unidade didáctica em estudo e reunia um conjunto de características essenciais que permitia analisar todos os traços que distinguem o texto dramático do texto narrativo, depois, porque se reportava para a época de ouro dos Descobrimentos Portugueses, transmitindo um misto de realidade e de ficção e, posteriormente, porque era da autoria de um escritor contemporâneo, que no dia 12 de Maio do presente ano tinha sido galardoado com o prémio Camões e, a aula que privilegiou a análise de algumas cenas da sua obra, foi no dia 24 de Maio.

Todavia, esta aula foi considerada um pouco exigente para o nível da competência leitora dos aprendentes, dada a dimensão histórico-cultural da obra e tendo em atenção o nível de conhecimentos dos alunos.

No que concerne às aulas leccionadas na disciplina de Espanhol, uma das nossas ambições residia na exploração de diversas competências numa mesma aula. Esta metodologia de trabalho tinha como enfoque a consumação de vários objectivos, tais como: fomentar a dinâmica na aula; envolver os alunos na aprendizagem, a fim de evitar a dispersão de atenções e o cansaço produzido por um trabalho linear; edificar a construção conjunta de saberes; promover a interacção entre professor/ alunos e só entre alunos para que a abordagem dos conteúdos se tornasse mais aliciante e menos expositiva; conhecer melhor as necessidades dos aprendentes nos diferentes domínios e poder contribuir para a sua supressão; criar um ambiente propício ao fortalecimento das relações pedagógicas.

No caso particular das aulas de LM, não foi possível cristalizar a mesma metodologia de trabalho, dado o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam e o grau de complexidade que exigem os conteúdos programáticos da disciplina em questão. Ao contrário do que se regista no nível II da LE, em que os temas abordados se operacionalizam de uma forma mais pragmática, porque na sua maioria retratam acontecimentos do quotidiano, como foi o caso do *consumo e consumismo*, da *gastronomia espanhola* e da *educação rodoviária*.

Quanto às dificuldades mais acentuadas entre os alunos, destacamos no caso da LE, as necessidades comunicativas. As lacunas mais expressivas registavam-se ao nível da Compreensão e Expressão Oral.

Os aprendentes tinham dificuldade em produzir um discurso fluente, tendo em linha de consideração o nível de aprendizagem da LE. Esta constatação permite-nos concluir que a produção de enunciados orais da LE causa uma sensação de impotência ou frustração porque ainda não se alcançou o seu domínio e, por isso mesmo, se torna numa experiência dolorosa para o aprendente (Alonso, 2007). Um outro ponto a considerar nas dificuldades de expressão, centrava-se na realização de frases simples, onde era notória a fuga para o uso da LM, sendo frequente o recurso às expressões estrangeiradas, como meio de não quebrar a comunicação. As estratégias comunicativas dos alunos também se evidenciavam no uso de perífrases, quando não sabiam nomear determinado objecto.

Contudo, para além dos problemas afectivos dos alunos (personalidade) linguísticos (dificuldade de pronúncia, desconhecimento de vocabulário e de estruturas da LE) e comunicativos (inadequação discursiva), sabemos que o imediatismo e a imprevisibilidade do modo oral são factores constrangedores para os interlocutores (Alonso, 2007).

Todavia, sagrou-se uma evolução na interacção verbal, assim como na produção de enunciados mais complexos, a partir do momento em apostámos nos drills de repetição das várias estruturas linguísticas, que se enquadravam nos conteúdos programáticos da aula, sempre produzidos em contexto. A consumação deste exercício didáctico foi mais demorada, uma vez que, nós ainda não tínhamos interiorizado a instrumentalização correcta desta prática.

A turma do 11.º H1, por ser mais participativa na aula de LE, aderiu com maior afinco à produção dos drills, no entanto, os alunos com mais dificuldades não conduziam as frases com fluidez, acabando mesmo por não as concluírem. Para resolver esta situação, foi necessário dividir as frases complexas dos enunciados orais, nas diversas frases simples que as constituem, obtendo-se uma produção faseada, mas correcta, das estruturas desejadas.

Relativamente à Compreensão e Expressão Escritas, a turma, à excepção de três alunos, realizava as actividades propostas a um ritmo rápido, tinha facilidade na compreensão de textos e resolvia com alguma assertividade a parte interpretativa.

No que concerne à leitura, os erros mais frequentes incidiam na uniformização do fonema interdental fricativo surdo /θ/ e do fonema ápicoalveolar fricativo surdo /s/. Em palavras como *cero* e *solo*, os aprendentes produziam o mesmo som inicial.

Na turma do 8.ºB, os alunos eram menos participativos e menos colaborantes na aula, contudo, também se entusiasmaram com a produção dos drills de repetição, os quais resultaram melhor numa perspectiva conjunta do que individual, talvez porque a exposição em grupo é menos expressiva das fragilidades linguísticas individuais. Nesta turma, as dificuldades trespassavam por todos os domínios da competência comunicativa (Compreensão e Expressão Oral e Compreensão e Expressão Escrita). Os aprendentes, por vezes, tinham dificuldade em perceber o que lhes era pedido oralmente, situação que dificultava a interacção verbal, no entanto, a presença da paralinguagem constituíam uma mais-valia, a fim de evitar a violação do princípio da cooperação discursiva.

Os comportamentos linguísticos nesta turma eram, maioritariamente, impulsionados por nós, uma vez que, os alunos deste nível etário revelam alguma falta de autonomia.

A abordagem dos conteúdos linguísticos era sempre uma prática mais desmotivante para os alunos de ambas as turmas de Espanhol, porque, para além da compreensão dos seus usos e formação, muitas vezes, este tipo de matérias exigia um trabalho de exercitação das mnemónicas, prática que reúne poucos simpatizantes entre o público estudantil, a qual acabava por ser constatada na avaliação sumativa.

Relativamente às aulas de LM, os alunos revelavam algumas deficiências ao nível da Expressão Escrita. As incongruências que gravitam nesta modalidade apontam para um desinvestimento na promoção da competência da leitura. Por exemplo, aquando da vinculação do Contrato de Leitura, estabelecido entre os alunos da turma do 10.º TD1 (primeiros outorgantes) e o professor Paulo Tapadas, juntamente com as alunas da PES (segundos outorgantes), os aprendentes demonstraram algum desinteresse pela tarefa proposta, alegando, alguns deles, que nunca tinham lido um livro e, por conseguinte, não gostavam de ler.

A única actividade de Expressão Escrita, partilhada por todas as alunas da PES inseriu-se na unidade temática dos textos de carácter autobiográfico, patente no Programa de Português de 10.º ano e consistia na elaboração a pares da página de um diário, a partir da observação de algumas imagens (anexo 7). Esta tarefa corporizou-se na primeira aula leccionada por nós, e, por este motivo, reconhecemos a insipiência da sua aplicação, já que os alunos foram aconselhados a elaborar um plano do texto a produzir, mas não receberam instruções didácticas para a sua concepção. Após a correcção dos textos, constatámos que existiam algumas incoerências na organização das ideias, para além de erros de ortografia, sintaxe e pontuação.

Ao reflectirmos sobre a execução desta tarefa compreendemos a necessidade da valorização dos aspectos processuais da escrita - planificação, textualização e revisão, para que o produto textual seja satisfatório. Ao privilegiar estas actividades na sala de aula, os alunos apropriam-se de técnicas de escrita, ao mesmo tempo que os professores conseguem, atempadamente, detectar quais são as dificuldades dos alunos e proporcionar-lhes a descoberta e a auto-correcção do erro.

A tendência em aproximar o discurso oral da produção escrita é uma característica de muitos aprendentes, a qual tivemos oportunidade de observar durante a correcção dos testes sumativos, nas turmas do 10.º TD1 e do 7.ºC.

Importa ainda fazer uma breve alusão ao contributo que as Ciências da Linguagem e da Comunicação proporcionaram para o ensino-aprendizagem da língua materna, como meio de melhor compreendermos as metodologias aplicadas.

A Linguística Estruturalista de Bloomfield introduziu a noção de distribuição e estudo das relações no plano sintagmático e paradigmático, valorizando a sintaxe em detrimento da semântica, no entanto, rapidamente se constatou que a aplicação desta teoria potenciava uma aprendizagem redutora. A sua fundamentação ancorava-se ainda no pressuposto teórico de Skinner, representado através do esquema estímulo-resposta-reforço (Amor, 2006).

No campo da teoria generativista, de origem chomskiana, defendia-se a criatividade do sujeito, que a partir de um número finito de regras gramáticas conseguiria produzir um número infinito de construções sintácticas, no entanto este fundamento teórico foi acusado pela crítica de radicar num profundo idealismo, não se demorando na explicação da *performance* do indivíduo nas diferentes situações de comunicação (Amor, 2006).

Na linha das teorias enunciativas, edificadas na década de 70, destacamos a estrita relação que esta estabeleceu com a pragmática, ao analisar os discursos como *acontecimentos sociais*, produzidos por falantes que ocupam uma determinada posição social e que adequando o seu discurso à situação comunicativa em que se encontram e mediante um jogo de interactividade dialógico conferem à palavra o poder de transformação social (Amor, 2006).

Referente ao contributo da Psicolinguística podemos afirmar que este se reporta ao desempenho dos locutores num determinado contexto real, já a Sociolinguística forneceu importantes contributos numa perspectiva sócio-semântica, através da análise do papel social que os interlocutores ocupam no acto comunicativo e da sua relação com as características do discurso, assim como das respectivas situações de comunicação (Amor, 2006).

Para além das teorias já referidas, aponta-se a corrente do interaccionismo social de Vygotsky, em que a linguagem humana é entendida como um *acontecimento social*,

que monitoriza o desenvolvimento cognitivo do sujeito, determina os seus comportamentos motores e planifica a sua acção (Amor, 2006).

No que respeita às teorias de aquisição/aprendizagem que se implementaram como condutas a seguir nas aulas de LE, tentaremos fazer uma sùmula das suas intenções pedagógico-didáticas, para que melhor se compreenda a tomada de decisões no decorrer da PES.

Desta feita, a teoria associacionista que irradiou no início do século XX reivindicava uma prática de ensino homogénea porque considerava que todos os alunos aprendiam da mesma forma, conduta que anulava a individualização do ensino. O seu didactismo passava pelo uso exclusivo da LE na sala de aula e pela recusa de possíveis associações com as formas da LM; apostava-se na aprendizagem de um léxico relacionado com as vivências dos alunos (saúde, alimentação, vestuário) com o recurso a imagens; insistia-se na repetição de estruturas fixas e estimulava-se a prática indutiva das regras de funcionamento da língua (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

As concepções behavioristas aplicadas ao estudo da LE defendia a importância temporal do reforço e da resposta como caminho para o sucesso e da fomentação de hábitos linguísticos só mediante comportamentos observáveis. Esta teoria regulava meticulosamente o ensino de todos os conteúdos da aula e procurava evitar o erro, já que este era considerado um entrave para o êxito escolar; investia na imitação e na repetição, proibindo uma atitude reflexiva dos conteúdos; recusava a o uso da LM na sala de aula e insistia na prática do saber-fazer. Esta atitude pedagógica inibe o mentalismo, uma atitude cognitiva e metacognitiva sobre a língua em estudo, o que faz com que o sujeito não seja construtor da sua aprendizagem, mas sim um mero espectador, para além de castrar a criatividade linguística (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Quanto ao movimento teórico do estruturo-globalismo, desenvolvido a partir dos anos 50, os seus seguidores patenteiam como objectivo primordial da aprendizagem a estruturação de uma linguagem própria que reflecta a estruturação do próprio sujeito, através do diálogo. Desta teoria releva a crescente importância dada à comunicação oral e à introdução da imagem, como meio de compreender o significante e de aproximar a realidade do sujeito; a recusa pela metalinguagem e pela metacognição; treino de exercícios estruturais linguísticos em contexto; confrontação do aluno com material

diversificado e de qualidade, para que o aprendiz possa seleccioná-lo e estruturá-lo, colmatando as estruturas rígidas de ensino (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Apesar dos estruturo-globalistas admitiriam a importância do sujeito no processo de aprendizagem, este só ocupa um lugar de verdadeiro destaque com a ascensão da psicologia cognitivista, em que a aprendizagem depende, exclusivamente, das operações cognitivas que o sujeito consegue realizar, assim como dos conhecimentos verbais que já possui. Só com o advento desta corrente é que o erro é visto como pedagogicamente necessário para a activação de estratégias de aprendizagem, formuladas pelo próprio aprendiz. Investe-se na mobilização de saberes anteriores para a resolução das actuais situações-problema, para além da conjecturação de hipóteses sobre o conteúdo que ainda não foi revelado, tendo como base títulos ou imagens (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

No domínio do sociocognitivismo destaca-se a capacidade do sujeito em produzir enunciados adequados às situações comunicativas em que se encontra, fomentando-se as metodologias sócio-interaccionistas, valorizadoras do trabalho baseado em documentos autênticos, recreadores de situações reais; no recurso à LM para emitir explicações do domínio semântico ou morfossintáctico; adequar o conteúdo às necessidades dos alunos e promover exercícios que treinem as diversas componentes da competência comunicativa (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Desta primeira abordagem, em que efectivamos a análise das teorias da aprendizagem, dos Programas e da sua organização curricular, reflectindo sobre a sua natureza conteudística e remetendo, sempre que possível, para a prática pedagógica exercida durante a PES, defendemos que a gestão equilibrada da aprendizagem só se materializará, alicerçada num processo cooperativo entre professores e alunos, que trabalham em prol de um objectivo comum: educar e formar não para um tempo e espaço concretos, mas para um crescimento pessoal e intelectual que se lapidará ao longo da vida e que, segundo a lei da natureza, tenderá a transmitir-se de pais para filhos, construindo assim o tecido social futuro, que será, tanto melhor, quanto mais instruído for o tempo presente.

B – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Partindo do princípio que toda a aprendizagem deve ser significativa e estimulante, possibilitando o desenvolvimento intelectual, moral e social dos aprendentes activaram-se, durante a leccionação das aulas, vários modelos pedagógicos que justificam a prática de distintos métodos de ensino até à adopção de um ecletismo metodológico, exponencialmente utilizado para pôr em evidência a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem, assim como todas as técnicas que favoreçam, a supressão das suas dificuldades, a resposta às suas necessidades e a competencialização dos seus saberes.

No que respeita à optimização das aulas de LM, apostámos na rentabilização de uma metodologia pedagógica que proporciona-se situações de aprendizagem conducentes às experiências individuais dos alunos, de modo a potenciar a sua integração num contexto real, motivando-os para a promoção da competência da comunicação.

Como exemplo da aplicação desta prática salientamos, aquando da unidade temática dos textos de carácter autobiográfico, a construção do conceito de texto diarístico, o qual foi concebido mediante inferências dos alunos, após a leitura e interpretação de duas tiras de Banda Desenhada, de *O Mundo de Mafalda*, de Quino (anexo 8). Escolhemos, então, introduzir a temática com o recurso a uma personagem intemporal, bastante conhecida do público juvenil pelo tom contestatário e irónico com que analisa o mundo, apesar da sua tenra idade e, para além disso, aproveitámos, o facto de os alunos pertencerem ao Curso Tecnológico de Desporto, uma vez que, a personagem refere que, na sequência de jogar ping-pong com o amigo Filipe, aquele é “o único diário quotidiano com suplemento desportivo” (anexo 8). Esta estratégia reflectiu-se como motivadora da interacção verbal, pois, os alunos colaboraram activamente na identificação das características do diário, respeitando o primado do modelo cognitivista, através da estimulação de um ambiente que favoreceu a aprendizagem por descoberta e promoveu a construção colectiva de um conceito, que foi discutido em grupo (Marques, 1999).

É ponto assente que a escola tem descurado o investimento no modo oral, a par de uma insistência nas práticas de leitura e de escrita. Neste sentido, outro dos nossos princípios metodológicos residiu em contribuir para o aperfeiçoamento da Expressão

Oral dos alunos, elevando o poder significativo da palavra, assim como o emaranhado de emoções e sentimentos que esta pode expressar. A promoção desta metodologia visava consciencializar os alunos para a correcta produção discursiva, atendendo a alguns critérios, como: a colocação da voz, a intensidade, duração, entoação e pausas discursivas. A potenciação do referido conteúdo chegou aos alunos por via de uma actividade de visionamento e escuta activa (actividade de Compreensão Oral) de duas interpretações do poema *Cântico Negro*, de José Régio, materializado pelo actor Marco d'Almeida e pela voz incontornável de João Villaret, tendo sido entregue aos aprendentes um guião, que activava a percepção da intencionalidade discursiva dos declamadores (anexo 9). A actividade realizada pretendia desbloquear os alunos para a exteriorização da componente afectiva da linguagem, através do plano estético da poesia, uma vez que, alguns alunos escoltam a sua sensibilidade, com receio de serem ridicularizados pelos seus pares.

A leccionação dos elementos prosódicos possibilitou um trabalho complexo, no qual se cruzou a mobilização de diferentes competências (Compreensão Oral, Funcionamento da Língua e Expressão Oral) a atingir a médio prazo, já que a actividade de Expressão Oral, integradora deste trabalho sequencial, só se operacionalizou numa aula posterior, através da leitura expressiva de poemas.

A palavra tem, na realidade, um poder de transformação social, como atestam as teorias enunciativas, mediante a interacção discursiva. Tendo em linha de conta, os contributos dados pela Sociolinguística e pela Pscolinguística à aprendizagem da LM e à função da escola, em preparar os indivíduos para a vida profissional. Importa referir as diligências didáctico-pedagógicas que se efectivaram na tentativa de familiarizar os alunos com técnicas discursivas específicas, assentes no aperfeiçoamento das trocas comunicativas e, conseqüentemente, na reciprocidade do exercício de escuta, da qual relevam os interlocutores, o contexto situacional, a mensagem produzida e a intenção comunicativa dos falantes.

Tornou-se, assim, premente conduzir os alunos ao conceito de adequação discursiva, através da audição de uma entrevista de emprego, para que os alunos atentassem que, para além do uso correcto da língua, a comunicação só terá sucesso se o discurso se adequar à situação de comunicação. A potenciação desta actividade operacionalizou-se com o recurso a um guião de escuta (anexo 10), em que os alunos puderam mobilizar conhecimentos anteriormente adquiridos sobre as formas de

tratamento (estatuto e papéis dos interlocutores), os recursos linguísticos utilizados no apoio à argumentação, assim como a pertinência e a clareza das respostas, induzindo, ainda que implicitamente, os princípios reguladores da interacção discursiva: princípio de cooperação e princípio de cortesia. Esta tarefa permitiu consciencializar os alunos sobre a pertinência dos registos de língua e sobre a importância de construir um discurso adequado ao contexto de comunicação. As estratégias pedagógicas utilizadas foram, mais uma vez, o trabalho conjunto de várias competências (Compreensão Oral e Funcionamento da Língua), a inserção do conteúdo leccionado num contexto real de comunicação e a preparação dos aprendentes para a participação na vida social, já que, dado o nível de escolaridade em que se encontram, brevemente poderão ser convocados para uma entrevista de emprego.

Outra prática adoptada nas aulas de Português consistiu na selecção de documentos autênticos, para que os alunos se apercebessem de todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que condicionam o acto comunicativo, os quais permitem um contacto mais fidedigno com o funcionamento sintáctico, semântico, sociocultural e discursivo da língua, onde avultam as expressões populares e os trocadilhos. Neste sentido e, ainda como meio de privilegiar o trabalho sobre os textos dos *media*, os alunos ouviram uma entrevista radiofónica de Carlos Vaz Marques à banda Deolinda, produzida no programa da TSF, *Pessoal & Transmissível*, de 15 de Outubro de 2008. Pensou-se que seria um recurso interessante, dada a faixa etária dos alunos (15 a 17 anos) e a actual projecção da banda no contexto nacional e europeu. A actividade de escuta não activa, exclusivamente, as capacidades de recepção, pois é um meio de os alunos melhorarem a sua expressão oral (Amor, 2006).

Após a exploração deste recurso, os alunos recordaram a tipologia dos actos ilocutórios e ouviram a música *Movimento Perpétuo Associativo*, do álbum *Canção ao Lado*, como forma de trabalhar, mais entusiasticamente, a intenção comunicativa que cada um expressa (anexo 11). Esta tarefa mobilizou o interesse geral da turma, envolvendo os alunos na aprendizagem, incitando à discussão das conclusões a que tinham chegado, ao mesmo tempo que permitiu a consecução dos objectivos propostos para a aula (interpretar uma entrevista radiofónica e compreender a tipologia dos actos ilocutórios) e a operacionalização das competências de Compreensão Oral e de Funcionamento da Língua.

A Leitura, enquanto “fazer interpretativo” (Amor, 2006, p. 82) foi um dos requisitos a aplicar na aula de Língua Portuguesa, cujas metodologias de ensino transcendiam uma decifração elementar das palavras, de cariz estruturalista, que permitia aos alunos prever o seu significado no contexto em que estas surgiam, alargando-se para uma visão interactiva entre o aluno leitor e o texto, permitindo-lhe activar os seus esquemas cognitivos, confrontando aquilo que lê com as representações que tem do mundo, não só na área do conhecimento literário mas, também, no plano dos afectos e das suas experiências pessoais. Para além da interacção entre o aluno leitor e o texto, ambicionou-se que o aluno fosse capaz de interpretar as intenções do autor com fidelidade, as quais nem sempre são claras, em virtude da presença de figuras de estilo que entorpecem uma leitura explícita, consolidando-se a relação aluno leitor-autor, respeitando o modelo reconstrutor do texto (Amor, 2006).

Todavia, estávamos conscientes de que o êxito da leitura também estaria dependente da maturidade dos alunos, enquanto leitores, da complexidade do texto apresentado e do objectivo da leitura (Amor, 2006).

No plano didáctico efectivamos a competencialização da leitura através da promoção de uma leitura orientada, aquando da unidade didáctica do texto dramático, na turma do 7.º C. Como já fora mencionado num ponto anterior, as cenas analisadas (1,2 e 6) pertenciam à obra, *Aquilo que os olhos vêem ou o Adamastor*, de Manuel António Pina.

A escolha desta obra permitiu, num primeiro momento, sensibilizar os alunos para a função do texto literário, enquanto espelho de uma época e de uma cultura, dos modos de vida da sociedade, das suas crenças e princípios morais. Foi partindo do pressuposto que aprender a língua materna é descortinar a herança cultural do seu povo, possibilitando ao aluno um contacto com as suas origens, que realizámos uma actividade de pré-leitura, através da projecção da capa da referida obra (anexo 12), comentado os seus aspectos exteriores (título, autor, colecção, editora, companhia de teatro que dramatizou a obra e ilustração) e avaliando o nível de interesse de todos os aspectos observados para a unidade em estudo.

Posteriormente, os alunos foram estimulados para a activação de conhecimentos anteriores que lhes permitiram contextualizar a obra. A partir de questões de orientação enunciadas pela aluna da PES, os alunos chegaram à resolução de algumas situações-problema, relacionadas com a identificação do modo dramático em que se inseria a obra

e com a época em que se protagonizaram os acontecimentos narrados. Seguidamente, passou-se para a formulação de hipóteses sobre o possível sentido do texto, através do visionamento de algumas imagens da figura de *Adamastor* (anexo 12), a qual era desconhecida para os alunos. Os diapositivos visualizados apresentavam uma coerência, dado que a sua visualização foi acompanhada por uma história, contada pela aluna da PES, de forma a cativar a atenção da turma para a descoberta do enigmático *Adamastor* (a história contada foi inspirada na leitura da obra, *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às Crianças e Lembrados ao povo*, da autoria de João de Barros), estimulando, simultaneamente, o imaginário dos aprendentes.

Os alunos mostraram-se muito interessados, ao ponto de estabelecerem paralelismos com outras obras já estudadas pela turma, destacando-se a alusão à *Nau Catrineta*, poema incluído no *Romanceiro* de Almeida Garrett e às constantes demonstrações de cultura geral, relacionadas com a temática dos Descobrimentos Portugueses (Bartolomeu Dias, Cabo da Boa Esperança, caravela, naufrágio, séculos XV e XVI, etc.). Esta foi a fase de despertar o interesse pela obra e de aumentar as expectativas dos alunos.

Após as reflexões anteriores, consumou-se a fase da leitura, propriamente dita, que consistiu na análise pormenorizada das cenas, enquanto textos de carácter dramático, para, num momento final se tecerem algumas reflexões críticas sobre a obra e de se elaborar uma síntese, ainda que parcelar, sobre o conteúdo da mesma, uma vez que, não se analisaram todas as cenas que a integram.

As fases da leitura em que se estratificou a aula enquadram-se nos modos de ler e promoção da leitura defendidos por Emília Amor, na sua obra *Didáctica do Português – fundamentos e metodologias*.

Sagrou-se como finalidade desta aula desenvolver nos alunos a ideia de que o acto de ler não se encerra em si mesmo, pois apela ao exorcismo do imaginário, à sua função libertadora, à capacidade de ler para além das palavras, possibilitando ao leitor uma recreação do texto. Consideramos que só se potenciarmos nos nossos alunos estas capacidades, a leitura não se encerrará no espaço contíguo da escola, acicatando-lhes o desejo de ler pelo seu prazer.

No que diz respeito à aula de LE, foi desenvolvida a prática de diferentes metodologias de ensino, com o objectivo primeiro de capitalizar a competência comunicativa dos alunos, alicerçada no respeito pela diversidade dos aprendentes,

procurando desmistificar representações negativas que tivessem sobre o estudo da língua, em virtude de experiências anteriores, e motivando-os para um progresso na aprendizagem.

A importância dada ao modo oral iniciou-se com o método directo, no início do século XX, adquirindo contornos, cada vez mais expressivos com o aparecimento posterior dos métodos audio-oral, seguindo-se-lhe o audio-visual e o método situacional, até chegar à era da competência comunicativa, afirmada pelo método nocional/funcional (Mira & Mira, 2002).

Foi no seguimento da psicologia humanista que procurámos fundamentar as estratégias operadas durante o processo de ensino-aprendizagem da LE, adaptando os diferentes métodos à realidade vivida na sala de aula e accionando, sempre que os alunos participassem, o reforço positivo das suas respostas, com base na teoria behaviorista.

Da teoria associacionista aproveitámos o legado de que é imperativo que a aprendizagem dos conteúdos resida na abordagem de temáticas realistas, que estejam à mercê da vivência da turma, para que o seu estudo não pareça desarticulado e despropositado. No sentido de comprovar a efectivação desta prática, integrada no método nocional/funcional indicamos o estudo da temática: *Viajes y transportes: seguridad vial*.

Primeiramente, informámos os alunos de que, na presente aula, se iria trabalhar um conteúdo programático alusivo aos comportamentos de risco, solicitando a opinião da turma sobre o entendimento pessoal que tinham do tema proposto. Neste sentido, formularam-se algumas questões de orientação, com o propósito de conduzir os alunos à descoberta da aula: *¿Qué entendéis por comportamientos de riesgo?; ¿Qué contenidos temáticos les asocian?; ¿En qué momentos de la vida, el hombre puede sentir miedo?; Enumerad situaciones que constituyen peligro para la vida humana, etc.* Foram inúmeras as respostas apresentadas, desde a prática de desportos de aventura, ao consumo de estupefacientes, aos acidentes de viação, à doença, ao medo perante a eminência da morte. Contudo, este momento teve como objectivo aguçar a curiosidade dos alunos para a temática que seria objecto de estudo, introduzindo, na aula, o conhecimento e as experiências prévias que os alunos têm do mundo, encaminhando-os para a formulação de hipóteses sobre a matéria em estudo.

De seguida, aplicámos o método situacional para potenciar a exploração da temática. Assim, recorreu-se à visualização de um diapositivo que privilegiava distintas imagens referentes à segurança rodoviária (anexo 13), no entanto, a animação do documento visual possibilitou o aparecimento isolado das imagens, como meio de fomentar o diálogo vertical e horizontal, praticando os drills de repetição. As imagens apareceram assim contextualizadas, denunciadoras do enquadramento situacional e das intenções comunicativas, que estariam subjacentes às trocas verbais na aula.

Com base no método audio-oral e na Linguística Estruturalista insistiu-se na repetição de algumas frases-modelo, não no sentido de bloquear a expressão livre dos alunos, mas com o intuito de estes melhorarem a sua pronúncia e de lhes fortalecer uma base linguística, impulsionadora da construção de estruturas cada vez mais complexas, isto porque, os alunos se mostravam muito reticentes para a prática comunicativa. Desta forma, foi importante que interiorizassem primeiro uma estrutura, que funcionasse como um modelo de pronúncia, para depois a reproduzirem correctamente e, também, para aprenderem a descrever as imagens, já que existiam termos linguísticos explícitos ou implícitos que desconheciam, como: *cinturón de seguridad, auto-pista, atasco, hora punta o hora pico, paso de peatones o paso de cebra e adelantamiento*.

A actividade proposta visava não só o desenvolvimento das várias subcompetências que integram a competência comunicativa (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica), mas também uma reflexão metacognitiva e metalinguística, dado que a interpretação das imagens se encaminhou para uma exploração das suas mensagens implícitas, as quais se corporizam quando nos demoramos a pensar sobre elas. Assim, a compreensão do sinal de trânsito: *stop*, de leitura universal, que implica a obrigatoriedade de um condutor deter a marcha, alargou-se para outros campos da vida doméstica, relacionando-se com os electrodomésticos, por exemplo. Relativamente à mensagem inscrita no cinto de segurança *abróchate a la vida*, os alunos reconheceram que o ajustamento do cinto ao corpo do condutor preconiza o abraço à vida, assim como a responsabilidade que cada um tem de conduzir com segurança, protegendo a sua vida e a dos restantes cidadãos. Desta tarefa, podemos concluir que os aprendentes foram competentes na abordagem funcional, ao desenvolverem estratégias de ensino que destacaram o significado, porque conseguiram expressar a sua opinião sobre um acontecimento, relacionando com a situação real em que este se registava.

Após um momento em que os alunos trabalharam a Expressão Oral, corporizaram-se outras actividades que se apoiaram no método audio-visual, em que a imagem aliada ao som monopoliza os sentidos, permitindo uma compreensão mais efectiva da mensagem transmitida. Contudo, os documentos utilizados não denotavam artificialidade, já que eram autênticos e, por conseguinte, recreadores de situações reais, respeitando a teoria sócio-interaccionista.

Em primeiro lugar, projectou-se um vídeo pertencente ao programa de TV *Sobre Ruedas*, o qual materializava a importância do uso do cinto de segurança, possibilitando aos alunos a resposta a um guião de escuta/visionamento (anexo 14). Posteriormente, reproduziram-se algumas campanhas de segurança rodoviária, produzidas pela DGT do governo de Espanha, propiciadoras da prática da Expressão Oral dos alunos, a qual se sedimentou na caracterização dos vídeos e na reflexão sobre o impacto que as cenas apresentadas causaram nos aluno-espectadores, momento que favoreceu a livre expressão dos sentimentos e, conseqüentemente, a afirmação da individualidade de cada aprendiz.

Ainda no que concerne à adopção de métodos de ensino, salientamos uma actividade de Compreensão Escrita, tendo em consideração o método nocional-funcional.

No contexto da unidade didáctica, *El consumo: alimentación y otros aspectos a considerar*, tomámos como indispensável a compreensão do costume espanhol *ir de tapas*, concretizado na leitura do texto: *A comerse el mundo com la tapa – La Fundación Alicia, Estrella Damm y Turespaña se alían para «internacionalizar una forma española de comer»*, notícia retirada do jornal, *EL País* (anexo 15), denotando, mais uma vez, a sensibilidade para o uso de documentos autênticos, que tornam a aprendizagem da LE o mais natural possível, enquadrada no seu uso real, visando a ampliação do conhecimento cultural do aluno, relativamente ao país estrangeiro, ao mesmo tempo, que permite a mobilização de outras áreas do saber (até mesmo do saber empírico) para compreender o tema em questão.

Como o título do texto era bastante sugestivo pensámos que a sua exploração pormenorizada seria uma estratégia positiva, para que os alunos inferissem algumas hipóteses sobre o conteúdo do texto. Deste modo, foi necessário que os aprendentes activassem o conhecimento que possuíam sobre o costume *ir de tapas*, para além de compreenderem o que era a *Fundación Alicia*, a marca *Estrella Damm* e o significado

de *Turespaña*. Tornou-se ainda imprescindível, recordar os conceitos de exportação e internacionalização. A concepção deste trabalho ajudou os alunos a aproximarem-se do texto, tornando a sua leitura menos estranha.

Conscientes de que o texto autêntico tem algum vocabulário e expressões desconhecidos para os alunos, considerámos pertinente trabalhá-los de antemão, a fim de facilitar a sua posterior compreensão.

Após estas actividades preparatórias, os alunos consideraram que os exercícios de interpretação eram de resposta fácil, o que tornou a actividade mais motivadora para toda a turma, já que, muitas vezes, o desinteresse dos alunos na realização das tarefas, advém de possíveis dificuldades que bloqueiam a compreensão.

A realização desta actividade de Compreensão Escrita possibilitou um trabalho complexo, das diferentes subcompetências, que alicerçam o feliz desempenho da competência comunicativa dos aprendentes.

Apropriando-nos da aplicação de um ecletismo metodológico e respeitando o modelo pedagógico pós-moderno e o modelo multicultural cosmopolita, os quais defendem uma perspectiva humanista da educação, respeitadora do pluralismo e das diferenças sociais, de cariz cultural e étnico (Marques, 1999), concebemos a necessidade de imprimir na leccionação das aulas a exploração de uma temática que abordasse o respeito pelas diferenças sociais e assim elegemos o racismo, a xenofobia e a imigração ilegal, por serem realidades com as quais convivemos diariamente, inclusive, dentro do espaço escolar, onde existem alunos de diferentes nacionalidades e etnias e que são vítimas da indiferença e da aversão dos próprios colegas.

Desta maneira, recorreremos à observação de tiras de banda desenhada, assim como de outras gravuras, simuladoras de acções contextualizadas, prática fundamentada pelo método situacional, para, a partir delas, potenciarmos o diálogo vertical e horizontal na aula.

De acordo com esta linha pedagógica, projectámos uma tira de BD, onde apareceu a personagem Mafalda e a sua amiga Susanita e cujo tema abordado tratava o racismo (note-se que a tira preconizava a variante do Espanhol falada na América Latina, representada na forma verbal “tenés”), de seguida, explorou-se a temática da imigração e, posteriormente, da xenofobia, que, curiosamente, se desenrolava no recreio de uma escola (anexo 16). Contudo, a descoberta dos temas a trabalhar na aula pautou-

se de forma indutiva, pois foram os alunos que analisam as imagens e fizeram as suas próprias leituras, com o apoio das questões orientadoras da aluna da PES.

Num primeiro contacto visual com as gravuras trabalharam-se os drills de repetição, para depois os alunos usarem a língua de forma criativa, seguindo a linha generativista de Noam Chomsky, protagonizada através do método nocional/funcional.

O tratamento de um tema de interesse social tornou-se numa actividade bastante aliciante, dada a pertinência e a actualidade da informação e, o facto de os alunos tomarem posições, relativamente aos seus pontos de vista, estruturando pensamento próprio, como enuncia a teoria dos estruturo-globalistas.

Seguidamente, corporizou-se mais uma actividade fundamentada no método audio-visual, mas mediante a utilização de um documento autêntico, pois tratava-se de um vídeo retirado de um programa informativo da televisão espanhola intitulado *Especial noticias cuatro*, que explorava o tema da imigração ilegal, permitindo a inclusão de novos vocábulos, que ampliaram a subcompetência linguística dos alunos, tais como: *pistolero* e *negrero*. Esta também poderá constituir-se como uma forma proveitosa de aprender vocabulário, já que surgiu na aula por ser necessário para a compreensão do conteúdo apresentado e, por isso, demorámos a nossa atenção na sua correcta interiorização. Ensinar vocabulário apenas para sobrecarregar os nossos alunos com palavras inúteis sobre as quais nunca trabalharemos é, decididamente, uma insensatez (Alonso, 2007).

O trabalho sobre a Compreensão Oral do vídeo materializou-se na resposta a um guião de escuta que foi motivo de avaliação (anexo 17).

Para finalizar a aula, explorámos a Compreensão Escrita, mediante a análise de um texto, retirado do jornal *El País*, da autoria de Vicente Verdú, denominado *La vida es mestizaje* (anexo 18), sobre o qual se dedicou o mesmo trabalho heurístico sobre o texto.

A escolha deste documento textual baseou-se no facto de os alunos contactarem com outros tipos de texto e reconhecerem a sua estrutura particular, assim decidimos estudar um texto de opinião, denotador de uma forte componente histórico-social, que possibilitou um olhar mais detalhado sobre a realidade sociocultural que fervilha no país da língua em estudo, ao explicitar alguns estereótipos sociais que traçam a representação que um determinado povo, possuidor de uma cultura própria tem perante

outro, ao mesmo tempo que aludia ao período da ditadura Franquista, apelando à mobilização da cultura geral dos alunos.

Com o objectivo de desenvolver uma estratégia para a compreensão do texto, promovemos uma leitura funcional e selectiva, a qual permitiu que a partir de um léxico limitado, os aprendentes compreendessem a produção textual na sua globalidade e enriqueceram a sua competência linguística. A leitura silenciosa e posteriormente, em voz alta, também permitiu a identificação de algumas lacunas ao nível da pronúncia, que foram reconhecidas pelos alunos, porque estes se auto-corrigeram.

No texto seleccionado avultavam as construções imagéticas da linguagem, as quais permitiram aos alunos contactar como uso estético da LE, através da exploração lúdica das palavras, impelindo os alunos para a sua capacidade de compreensão, de análise e de relacionamento entre as diferentes unidades do discurso, assim como a constatação da dependência que estas estabelecem entre si, percebendo a forma como as ideias se articulam e reflectindo sobre a sua lógica estrutural. Para além do aperfeiçoamento da subcompetência discursiva, os alunos também activaram a sua subcompetência estratégica, no processo de descodificação de palavras, segundo uma perspectiva contrastiva com a LM, que possibilitou uma atitude de antecipação semântica na compreensão global do texto (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Nas aulas de LE houve sempre a preocupação de contextualizar as aprendizagens, como patenteiam os métodos situacional e nocional/funcional. Trata-se, portanto, de uma mais-valia para evitar o uso excessivo da tradução, já que da sua prática abusiva podem incorrer situações problemáticas e viciantes. Por exemplo, numa aula em que se recorre à tradução para explicar o significado de um vocábulo, este pode ser esquecido rapidamente, já que os alunos não se preocupam em associar o seu significado ao contexto em que se inscreve. Todavia, o uso recorrente à LM para a clarificação de significados também pode incutir uma prática pedagógica de comodidade, para além de criar traduções incorrectas, dado que existem palavras e expressões, que pela sua conotação cultural não têm o termo correspondente na LM (Alonso, 2007).

Uma estratégia que foi sempre utilizada quer nas aulas de LM, quer nas aulas de LE foi a aprendizagem indutiva, característica metodológica do método nocional/funcional, à qual já fizemos referência, aquando da reflexão sobre alguns momentos de aprendizagem.

Desta forma, daremos exemplos mais precisos desta metodologia de aprendizagem no decorrer da PES, sobretudo no que concerne ao ensino da gramática, pois, considerámos que este nunca se deve promover de forma explícita. Devem ser os alunos a descobrir e a ditar as regras, contudo, a leccionação de conteúdos linguísticos também pode ocorrer de forma não planeada, momento em que o professor deve ter muita confiança em si mesmo.

Neste sentido, destacamos a explicação dos usos do adjetivo *solo* e do advérbio *sólo*, a qual decorreu na sequência da leitura de uma reportagem sobre uma peça de teatro musical produzida pela DGT: *133.6. FM. En el espacio interior* (anexo 19), a qual se inseria, ainda, na unidade didáctica da segurança rodoviária, actividade proposta pelo manual do aluno. Quando se registou a necessidade desta explicação, dado a existência de duas palavras foneticamente iguais, cuja única diferença reside no acento gráfico, escreveram-se no quadro duas frases onde apareciam os respectivos vocábulos e os alunos conseguiram decifrar que *solo* se utiliza no sentido de alguém estar só, sem companhia, como por exemplo: *Juan vive solo* e, por outro lado; o advérbio *sólo* emprega-se com o sentido de exclusividade, como se pode comprovar através do exemplo: *Los niños sólo compraron golosinas*.

No seguimento desta aula, sagraram-se outros momentos que contemplaram o ensino indutivo da gramática. A tarefa pedida aos alunos consistiu em sublinhar no texto os tempos verbais do passado e, a partir dessa identificação, promoverem a explicação dos seus usos. Só depois deste momento, em que os aprendentes construíram a sua aprendizagem, sempre com o auxílio da aluna da PES, é que se projectou um diapositivo com a sistematização dos usos e dos marcadores temporais respeitantes ao Pretérito Perfeito, ao Pretérito Imperfeito e ao Pretérito Indefinido do Indicativo (anexo 20).

Já na aula de LM, se adoptou o mesmo princípio indutivo no estudo da gramática. No momento em que se leccionaram as orações subordinadas adverbiais causais e temporais, foram os alunos que, a partir de frases escritas no quadro, que sintetizavam alguns acontecimentos da obra *Aquilo que os olhos vêem ou o Adamastor*, de Manuel António Pina, indicaram o sentido referencial a que se reportavam as frases, ou seja, conseguiram explicar quais indicavam a ideia de tempo e quais se referiam a um motivo causal. A aprendizagem deste conteúdo não ofereceu muita dificuldade porque, em aulas anteriores, os aprendentes tinham estudado o processo de

coordenação, conhecendo já os termos conjunção e locução, para além de saberem distinguir uma frase simples e de uma frase complexa.

Todas as opções metodológicas implementadas na leccionação das aulas tiveram como objectivo motivar os alunos, não em função do imediatismo das actividades, mas ao longo de todo o ano lectivo. Desta forma, procurámos leccionar temas que lhes interessassem, adaptando a nossa metodologia de trabalho aos seus ritmos de aprendizagem, explicando qual era o objectivo da introdução de determinados conteúdos, para que os aprendentes soubessem o que estavam a fazer, assim como o motivo da execução de certa tarefa, a fim de não lhes causarmos a sensação de perda de tempo. Tentámos dar-lhes *feedback* positivo em tempo útil, de forma a incentivar a sua participação na aula, concebendo um ambiente seguro e estimulante, ao mesmo tempo que variámos os recursos utilizados e as competências a trabalhar (Alonso, 2007)

Foi nossa intenção formar, à luz de um método eclético, alunos autónomos e activos no papel de ensino-aprendizagem, dando-lhe a possibilidade de errar e de se auto-corrigir, promovendo na aula a auto-regulação do seu próprio saber.

Contudo, o processo de individualização do ensino, centrado no aluno, nas suas dificuldades, necessidades, motivações, idade, personalidade e estatuto social, pressupõe a aplicação de uma pedagogia diferenciada, defendida pelos planos de organização curricular do ensino-aprendizagem, onde importa o que a escola deve ensinar e o modo como o deve fazer, dando, desta feita, mais importância à experimentação de vários processos, que atestam uma forma enriquecedora de estruturar a aprendizagem, do que à obtenção de um só produto (Amor, 2006).

Planificar uma aula implica: estabelecer percursos variados, conjugando as diferentes competências/domínios a trabalhar, aprofundando-as, controlando o seu desenvolvimento e, sempre que necessário, reajustar as opções tomadas ao perfil dos aprendentes, tendo em vista a eficácia da acção pedagógica. O processo de operacionalização dos planos de aula assenta num conhecimento concreto da realidade, nos domínios individual, institucional e social, assumindo, por isso, um carácter flexível que contraria a anterior rigidez atribuída às planificações (Amor, 2006).

Os planos de aula que elaborámos obedeceram a critérios de coerência, dado que os conteúdos a trabalhar e as competências/domínios a desenvolver tendem para uma progressão, assim planificámos com o propósito de reflectir, atempadamente, sobre a aula. Construímos os planos como um documento prático e detalhado, para que pudesse

ser consultado durante a leccionação da mesma e, também, como forma de melhorar o plano da próxima lição, porque através da sua experimentação meditámos nos aspectos que deveriam ser limados, nos problemas que ressaltaram e que precisavam de uma rápida actuação, na necessidade de gerir o tempo, de forma a equilibrar a actuação dos diferentes momentos de aprendizagem, sempre conscientes de que o plano poderia não ser cumprido, uma vez que, a aula não é um fim em si mesmo, podendo existir a necessidade de improvisar, de remar para outras margens do conhecimento, de acordo com as necessidades que os alunos demonstrassem ou atendendo às suas preferências. Todavia, esta era uma situação que nos causava um pouco de receio, dada a nossa inexperiência e à situação de avaliação em que nos encontrávamos.

A preparação de aulas exigiu a convergência de diferentes atenções, que passaram pela contemplação das orientações curriculares patentes nos documentos normativos, na coerência entre os objectivos e finalidades traçados em aulas anteriores, de forma a promover uma aprendizagem equilibrada, na pertinência dos saberes já adquiridos pelos alunos e na eficaz potenciação dos mesmos, dado que a aprendizagem se protagoniza em espiral, sempre sendo necessário recorrer a determinados conteúdos, de forma a ampliá-los e a monitorizá-los para outros momentos de ensino.

De forma a tornar mais clara a reflexão sobre os planos a curto prazo, atenderemos à explicitação da sua concepção. Primeiramente, definíamos a unidade didáctica e a unidade temática a trabalhar, cujo afunilamento se mostrava importante para definir objectivos, finalidades, conteúdos, actividades, recursos materiais e estratégias de ensino, para depois pensar no modo como toda esta panóplia de variáveis se operacionalizaria na sala de aula.

A aula, enquanto tempo e espaço de encontro diário, apela ao estreitamento de relações entre todos os actores do processo de ensino-aprendizagem, pelo que, se tornou premente corporizar um momento de *acolhimento* aos alunos, que entram na sala de aula repletos de vivências e que, em poucos minutos, têm que automatizar a sua atenção para uma outra disciplina, leccionada por um outro professor, com outros conteúdos a trabalhar. Tal como os professores, os aprendentes também têm uma vida para além da escola, matizada com sabores e dissabores, sendo necessário saber gerir o impacto que tais acontecimentos têm no seu comportamento. Neste sentido, o acolhimento desenhou-se como um momento de boas-vindas à turma, de catarse das experiências vividas no recreio, na aula anterior, com os seus pares ou com outros intervenientes

neste processo. Este era também o tempo de apropriação do espaço e da toma de lugares. No entanto, confessamos que este ponto nunca foi concebido na sua acepção plena, talvez motivado pelo receio de criarmos um discurso artificial, pelo que optámos para que fossem os alunos a monopolizar os acontecimentos e a definir o momento de avançar para a abertura da lição. Após a estabilização da turma, a aluna da PES advertia sobre os materiais que seriam necessários utilizar (caderno diário, manual, caderno de actividades) e ratificava a abertura dos cadernos diários. A este ponto do plano de aula coube a denominação de *preliminares iniciais*.

Seguidamente, tornava-se necessário envolver os alunos na aula, de forma a motivá-los para a aprendizagem, o que não era uma tarefa fácil, quer por motivos extrínsecos à aula (cansaço, problemas sócio-afectivos) quer por causas intrínsecas (preferência por outra matéria, por outras disciplinas ou até mesmo por outro professor). Este momento denominava-se de *motivação inicial* e verificámos que a sua optimização, dependia da forma de operacionalizar a *preparação psicológica* e a *pedagógica*. Aquando da preparação psicológica procurava-se despertar nos alunos o interesse e a curiosidade, relativamente aos conteúdos que seriam leccionados, já a preparação pedagógica indiciava a mobilização de competências e saberes necessários para a efectivação das aprendizagens.

Na concepção dos planos de aula era importante delinear quais as representações prévias que os alunos tinham, em relação a determinados conceitos que seriam objecto de estudo e quais já faziam parte do seu campo de conhecimentos, acelerando a operacionalização das tarefas, ao mesmo tempo que contribuía para uma gestão temporal mais eficaz. A reflexão sobre este ponto rentabilizava a condução da aula, pois já sabíamos se os alunos dominavam ou não os termos aplicados, propiciando a interacção verbal e a partilha de conhecimentos, o que obrigava a uma maior perspicácia, da nossa parte, em gerir os conteúdos da aula e os contributos dos alunos, sem provocar fragmentações no seu fio condutor.

Quanto à formulação das *questões de orientação*, condutoras do raciocínio dos alunos, de forma a solucionar alguns momentos da aula, em que as aprendizagens oferecessem um maior grau de complexidade, aprendemos que estas deveriam ser claras e directas, pois, o objectivo era conduzir os alunos a soluções plausíveis e não entorpecer o seu processo de construção de conhecimento. Esta estratégia sagrou-se como um meio de direccionar os alunos para as aprendizagens planeadas, harmonizando

objectivos e finalidades. No entanto, nem sempre os alunos davam as respostas pretendidas, o que implicava que aproveitássemos a parte mais assertiva do seu contributo e, a partir dele, déssemos seguimento ao nosso plano. Na nossa opinião, este momento constituía a chave de toda a aula, quer pelo preciosismo e minúcia das questões orientadoras, quer pela antevisão das possíveis dificuldades da turma.

Todos os pontos abordados até agora constituíam os alicerces do plano de aula, para que, posteriormente, escarpelizássemos as competências, os conteúdos, os objectivos, identificados como indicadores de aprendizagem, as experiências de aprendizagem e o tipo de avaliação implementado.

Relativamente à escolha das competências a desenvolver, uma das nossas premissas, como aliás já foi referido, tratava-se de promover um trabalho complexo (mobilizando-se para a mesma actividade mais do que uma competência), que imprimisse dinamismo à aula, traduzindo-se num crescimento pessoal dos alunos, que pelo sucesso que alcançavam em determinados momentos, recebendo o *feedback* do seu crescimento seja ele científico ou moral, se empenhavam na consecução dos objectivos propostos.

As competências só se activavam mediante o desdobramento dos conteúdos programáticos, que no caso da LM se dividiam entre *processuais* e *declarativos*. Este ponto obrigava a uma leitura pormenorizada dos Programas das respectivas disciplinas, de forma a ponderar, cuidadosamente, os objectivos a atingir, desenvolvendo as capacidades linguísticas, cognitivas e metacognitivas dos aprendentes. Posteriormente, numa tentativa da prossecução dos objectivos, estruturavam-se a sequência das actividades (experiências de aprendizagem). Procuraram-se sempre adaptar as tarefas ao nível de aprendizagem dos alunos e à sua faixa etária, análise que era imprescindível para a selecção de materiais. Nunca se verificou a necessidade de se adaptar uma actividade, no momento da sua aplicação, por motivos de desadequação ou de incompreensão por parte da turma, uma vez que, os planos de aula eram concebidos ao pormenor. As turmas de 7.º e 8.º ano eram as que exigiam um maior apoio da aluna da PES, na realização das suas tarefas, em virtude da sua falta de autonomia. Contudo, estas solicitações mostravam-se benéficas porque proporcionavam um ensino mais individualizado, reconhecedor das carências dos alunos e potenciador do reforço positivo das aprendizagens.

O plano a curto prazo integrava ainda o ponto da avaliação a implementar na aula, a qual poderia ser directa não sistematizada, em que se tinha em linha de conta a participação, a motivação, o interesse, o comportamento, a assiduidade, a pontualidade, assim como o desempenho das competências a desenvolver na aula ou uma avaliação directa sistematizada, de cariz classificativo.

A concepção dos planos obrigava, ainda, a uma parte mais descritiva do desenvolvimento da aula. Neste ponto, descrevíamos, detalhadamente, todos os momentos da aula, desde a abertura da lição até à elaboração colectiva do sumário, reflectindo sobre as competências que queríamos potencializar no desdobramento dos conteúdos. Ideávamos também um sumário previsível para a aula, no entanto, este apenas facultava uma visão geral das aprendizagens, já que seriam os alunos que construiriam o sumário. Para finalizar, mencionávamos as referências bibliográficas que tinham servido de suporte para a preparação de todos os materiais.

No que respeita à utilização de suportes didácticos implementados na leccionação das aulas, enfatizamos que, raramente, recorremos ao manual do aluno porque defendemos que, cada uma das unidades programáticas que o integra não foi concebida para se adequar às necessidades de um aluno em particular e, muitas vezes, não atendem às preferências dos aprendentes. Neste sentido, foi necessário produzir materiais direccionados para os interesses das turmas com as quais trabalhámos, caminhando na busca do sucesso das aprendizagens.

Todavia, estivemos sempre sensíveis ao facto de os alunos comprarem o manual e, por isso mesmo, o quererem utilizar não só na aula, mas como consolidação do seu estudo em casa, dando-lhes alguma segurança, uma vez que, o material policopiado era mais fácil de se perder (Alonso, 2007). Desta forma, em algumas aulas de LM remetemos para quadros sistematizadores da componente teórica abordada na aula e clarificada através de fichas informativas. No que respeita às aulas de LE, o manual e o livro de actividades foram utilizados para a prática de exercícios de Compreensão Oral, para a leitura de textos e para a feitura de exercícios gramaticais (anexo 21).

Nos exercícios de Compreensão Oral utilizámos os cd's do manual, no entanto, antes da aula testávamos o aparelho, para ter a certeza que a gravação estava em condições de ser reproduzida. Assim, colocávamos previamente o número da faixa a utilizar e procurávamos ajustar o volume do som, assegurando que a sua reprodução seria perceptível por toda a turma.

Ainda no domínio da capitalização da Compreensão Oral, por vezes cruzado com o trabalho do Funcionamento da Língua, usámos o projector e o computador para a projecção de vídeos. A escolha dos materiais a observar foi retirada de programas de TV espanhola (*Sobre Ruedas, Especial Noticias Cuatro*), com o intuito de privilegiar documentos autênticos e fontes credíveis. Os vídeos também eram sempre projectados antes da aula, de forma a avaliar a qualidade da imagem e do som, garantido que todos os alunos desfrutariam de uma boa visibilidade. Nestes momentos, tínhamos de ter particular atenção aos efeitos da luz dentro da sala de aula, de forma a que esta não interferisse na visualização das imagens.

O recurso ao material audio-visual foi exponencialmente requerido nas aulas de LE, já que os nossos alunos vivem imersos num mundo da tecnologia e, portanto, aderem facilmente a este tipo de actividades, para além do currículo ser apologista do uso crescente das TIC. A projecção de vídeos permitiu aproximar os alunos da realidade linguística e sócio-cultural da LE porque, para além da observação da linguagem não verbal dos interlocutores, os alunos ainda contactaram com um leque variado de situações que lhes permitiu o aprofundamento do seu conhecimento pragmático sobre a língua em estudo, aprendendo de forma espontânea e contextualizada. Por vezes, recorremos, exclusivamente, à observação de imagens para a introdução dos conteúdos a explorar na aula, sendo a banda desenhada o material mais potenciado, dando a possibilidade de colocar vários alunos em interacção, pois cada um encarnava a sua personagem (anexo 16).

Quanto ao uso do quadro, aprendemos a forma correcta da sua utilização. Deste modo, dividíamo-lo em duas partes, se o que fossemos escrever assim o justificasse, para que a construção das matérias a copiar surgisse de forma ordenada, evitando possíveis confusões dos alunos, no momento de copiar o que fora escrito. Esta organização também ressaltava o cuidado de se apagarem notas parasitas, isto é, se os conceitos escritos no quadro fossem prescindíveis para as actividades seguintes eram eliminados, para que os aprendentes não se distraíssem e compreendessem que tínhamos transitado para outro momento da aula. A utilização da luz do quadro também constituía uma mais-valia para a cópia correcta da matéria, no entanto, no início da leccionação das aulas, esta atenção foi um pouco descurada, mas, aos poucos, traduziu-se numa acção rotineira e automática. Durante as aulas, o quadro foi utilizado para a abertura da lição e, conseqüente, realização do sumário, para a correcção de exercícios,

para a anotação de vocabulário ou expressões novas, para a explicitação de regras gramaticais e para a escritura das frases que seriam usadas para drills de repetição, no caso da LE, na turma do 8.ºB.

No que concerne à gestão dos momentos de trabalho operados na aula, concedemos particular atenção ao trabalho a pares ou em grupo, em detrimento da promoção de um trabalho individual, porque considerámos que alguns alunos rentabilizavam melhor o tempo, cooperavam, discutiam ideias e o produto final das suas tarefas era bastante positivo. Contudo, toda a excepção tem regra, por isso, também verificámos que outros aprendentes, quando trabalhavam em grupo, não se empenhavam como lhes era solicitado, depositando nos colegas toda a responsabilidade da concepção da tarefa proposta. Os alunos que evidenciavam este perfil exigiam que a aluna da PES estivesse mais atenta ao seu comportamento e os procurasse envolver nas actividades, explicando-lhes os benefícios que poderiam alcançar se nela participassem activamente. Um outro ponto que motivou as assimetrias na produção dos trabalhos de grupo, foi o facto da escolha dos seus elementos partir do critério das preferências dos alunos e, às vezes, da disposição dos lugares que estes ocupavam na sala de aula.

Durante as actividades práticas, deambulámos pela sala, inteirando-nos do ritmo de trabalho dos alunos e das suas dificuldades. Ajudámo-los sempre que estes requererem a nossa atenção e evitámos ficar imóveis junto dos aprendentes, porque sabemos que essa postura lhes causa algum desconforto. A realização de actividades práticas revelou-se fundamental para que os alunos tivessem a oportunidade de formular hipóteses e de errar. A correcção do erro, por vezes, foi feita pelos pares e noutras situações deveu-se a uma observação da aluna da PES que conduziu os alunos a reflectir sobre a adopção de determinada estrutura frásica, sobre a posição dos acentos, sobre o uso da pontuação e da correcção ortográfica, entre outras advertências. As tarefas em grupo realizaram-se no domínio da Expressão Escrita (anexo7) e da Expressão Oral. Esta última foi motivo de avaliação, na turma do 7.º C, aquando da dramatização de textos.

A promoção de actividades individuais registou-se nos momentos em que se consumaram actividades de Funcionamento da língua, realização de exercícios gramaticais e de Compreensão Oral, competência efectivada com o recurso a um guião de escuta/visionamento, ou a exercícios, cujo objectivo consistia em identificar imagens, associar ideias e preencher lacunas em diálogos. O trabalho individualizado

foi mais oportuno para conhecer os ritmos de trabalho de cada aluno, as suas facilidades e dificuldades, o seu empenho ou desinteresse. As actividades individuais também permitiram identificar, de forma mais precisa, o tipo de carências que os alunos ainda não tinham colmatado, de acordo com a pirâmide de Maslow.

Durante a operacionalização das diferentes formas de trabalho, nunca se incutiu nos alunos a pressão do término rápido dos exercícios e só se passava para a sua correcção quando todos os alunos já tivessem concluído a tarefa, porque ao tomarmos uma atitude contrária, estaríamos a desvalorizar o aluno que ainda não tivesse terminado, levando-o, possivelmente, a desistir da consumação do exercício e corrompendo os princípios de uma acção pedagógica diferenciada e respeitadora da personalização do ensino.

Seguindo esta linha de pensamento, a gestão temporal da aula não dependia, exclusivamente, da aluna da PES, no entanto, os alunos pouco condicionaram a optimização do tempo. A sua gestão deficitária foi mais notória na leccionação das aulas partilhadas, dado que existia uma maior dificuldade em abordar todos os conteúdos previstos, ficando sempre algum ponto por leccionar. Ao contrário do que se verificava aquando das leccionações individuais porque, mesmo que se demorasse mais tempo na abordagem de uma matéria ou na mobilização de determinadas competências, num momento posterior da aula esse tempo seria recuperado e o plano era cumprido.

A gestão menos proveitosa ocorreu durante a leccionação da primeira aula partilhada em LM e também na primeira prestação de LE, dada a intenção de explorar, da melhor forma possível, os conteúdos a trabalhar e as competências a desenvolver e, também, tomando como base o nosso conhecimento empírico, de que o professor será visto como um modelo a seguir quanto melhor souber rentabilizar os conteúdos a leccionar, envolvendo os alunos na aprendizagem, mostrando-se firme nas decisões que toma, dando-lhes segurança sobre o seu conhecimento científico, elucidando os aprendentes que é uma pessoa informada com a qual podem esclarecer dúvidas, crescendo intelectualmente. Esta necessidade de conquistar a confiança dos alunos reconhecemo-la como uma insegurança própria de um professor inexperiente, convicto de que, se a primeira impressão não for positiva, a conquista dos seus alunos será uma batalha a travar até que lhes mostremos o contrário.

No decorrer das aulas procurámos criar uma atmosfera que propiciasse a livre expressão dos alunos, desmistificando o medo do silêncio. Transmitindo-lhe que todos

necessitamos de tempo para pensar, para estruturar o nosso raciocínio, para meditar no que queremos dizer e, acima de tudo, no modo como queremos dizê-lo, uma vez que, nos exporemos perante outras pessoas (Alonso, 2007) Assim, tentámos que os alunos interiorizassem que o silêncio não deve ser sinónimo nem de angústia, nem de desespero, pois a nossa experiência enquanto alunas ensinou-nos que a exigência de respostas imediatas não conduz à sua rápida formulação, mas sim a um monólogo do professor, que na pressa de obtê-las acaba por dar as soluções, anulando a posição fulcral que o aluno ocupa no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, quando um aluno se mostrava inseguro relativamente à elaboração da sua resposta ou demonstrava falta de conhecimento sobre o tema em estudo, rapidamente colocávamos a questão para a turma, perguntando quem se oferecia para ajudar o colega.

Todavia, com a correcção de algumas atitudes aprendemos que deveríamos fazer o inverso, ou seja, as questões, primeiramente, colocar-se-iam para a turma, mostrando que a todos se dirige o processo de ensino-aprendizagem e que o professor quer que todos reflectam sobre as perguntas que se impõem e, só depois, se chamaria a atenção de um aluno em particular, caso contrário, os aprendentes poder-se-iam dispersar dos objectivos da aula.

Quando os alunos participavam na aula, outro dos princípios adoptados consistia na valorização de todas as opiniões, para que todos se sentissem afectivamente reconhecidos, enquanto pessoas e alunos, intervenientes na aula. Não obstante, reconhecemos que a defesa desta prática nem sempre teve uma execução feliz. Ainda que de forma impensada, o nosso olhar nem sempre abarcou toda a turma e, no início da PES, refugiávamos a nossa atenção nos alunos mais colaborantes. A atitude de total abertura para a turma foi-se alterando progressivamente.

Os aprendentes constataram que as actividades promovidas espelhavam os seus interesses, que se adequavam aos seus gostos, o que gerava um maior entusiasmo em participar na aula, motivando-os para as lições seguintes.

Tendo em conta as nossas descontinuadas aparições na leccionação das aulas, indagámos qual seria a melhor forma de nos aproximarmos dos alunos e concluímos que a edificação de uma conduta de compreensão, valorização e respeito pelo outro, enraizariam atitudes de reciprocidade por parte dos alunos e, desta forma, podemos dizer que o reforço positivo condiz com respostas desejáveis, propiciadoras de um ambiente de aprendizagem estimulante e favorecedor do aproveitamento escolar.

Com o intuito de garantirmos o funcionamento de todos os equipamentos a utilizar durante a aula, preocupávamo-nos em chegar mais cedo à sala, assim, quando os alunos chegavam já nos encontrávamos à sua espera. A entrada dos aprendentes processava-se de forma natural: diálogos entre os pares, risos, boa disposição, à excepção das aulas que se realizavam no primeiro tempo da manhã, uma vez que, ainda vinham sonolentos. Enquanto os alunos entravam, nós colocávamo-nos de pé, em frente ao quadro e, à medida que estes chegavam, dávamos-lhe as boas-vindas. Se fosse na aula de LE, cumprimentávamo-los sempre em Espanhol e os diálogos travados durante o acolhimento também se efectuavam na língua em estudo, dado que o aperfeiçoamento da competência comunicativa sempre foi a nossa meta. Nas turmas do ensino básico, 7.ºC e 8.ºB, os aprendentes entravam na sala sempre mais agitados, sendo necessário chamá-los à atenção para que se sentassem e comesçassem a abrir os cadernos. Por vezes, tivemos que mudar de sala, porque a que era de uso habitual não reunia os equipamentos necessários para a aula (como o projector), no entanto, os alunos respeitavam a ordem de lugares que tinha na sua sala.

No momento de participar na aula, os aprendentes ou levantavam o dedo ou, se ninguém estava a falar, davam o seu contributo sem pedir permissão, atitude que, do nosso ponto de vista, era perfeitamente aceitável. A abertura da lição era feita por um aluno que se voluntariasse e o sumário só se realizava no final da aula, seguindo o mesmo pressuposto, já que nós nunca sabemos se conseguiremos cumprir o plano que temos delineado, pois a aula pode tomar outros contornos, dado que são os alunos os construtores da aprendizagem.

Segundo Mira & Moreira (2007):

[...] o sumário pedagógico-didáctico é um segmento discursivo, em linguagem verbal escrita, que se elabora, em contexto de ensino-aprendizagem, para, após a realização de uma síntese final da aula, se fazer registo sintético e estruturado daquilo que nela se realizou, respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais (p. 297).

A realização do sumário concebía-se colectivamente, requerendo-se a participação activa dos seus intervenientes. Este momento sagrou-se como uma tarefa

mobilizadora dos saberes e competências que os alunos apreendiam ao longo da aula, passando-os da indução à dedução e desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e sistematização. A elaboração do sumário tinha em vista a optimização da Expressão Escrita dos alunos, ao transferir os conteúdos da linguagem verbal oral para a linguagem verbal escrita, ao mesmo tempo que promovia o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa, impulsionando a participação dos aprendentes na aula. Esta prática aguçava-lhes o espírito crítico, assim como a aceitação das ideias dos seus pares, para além de se constituir como um suporte de orientação para o estudo dos aprendentes (Mira & Moreira 2007).

Todavia, reconhecemos que, a construção do sumário, como um momento de aprendizagem, foi evoluindo ao longo da PES, isto porque nas primeiras aulas, a nossa posição não era apenas de mediadoras e, algumas vezes, acabámos por elaborá-lo sozinhas. Esta situação, de todo incorrecta, deveu-se ao facto de deixarmos pouco tempo para a sua elaboração, quase sobreposta ao momento de saída para o recreio e, como é óbvio, os alunos interiorizavam que a concepção do sumário deveria ser rápida para não ocupar o tempo do intervalo. Ao longo das aulas, tanto nós como os alunos compreendemos o verdadeiro objectivo do valor formativo do sumário e aproveitámos as suas potencialidades. O registo do mesmo passou a conceber-se, tendencialmente, dez minutos antes do término da aula, com o contributo de todos os que nele desejassem participar. Esta prática foi bastante proveitosa para as aulas de LE porque os alunos contactavam com uma maior variedade de conectores discursivos, aprendiam mais vocabulário e usavam adequadamente os tempos verbais.

Na óptica da linha pedagógica de Maria Montessori (Marques, 1999), o espaço físico das salas pressupõe a existência de equipamentos adequados, não só ao desenvolvimento das crianças, mas também à estimulação das suas actividades cognitivas.

Relativamente às condições das infra-estruturas das salas onde leccionámos não podemos dizer que ficámos desagradadas, já que tínhamos vários equipamentos ao nosso dispor para implementar actividades variadas (computador, projector, quadro negro, giz, apagador, quadro interactivo, rádio e colunas, sempre que necessitássemos), as janelas também estavam em condições de se abrirem e fecharem sem dificuldade e o mobiliário não estava danificado. A nossa crítica apenas se dirige para o frio que se fez

sentir nos meses de Inverno e que acaba por entorpecer a predisposição dos alunos para as tarefas a realizar.

A gestão do espaço foi equacionada de forma a manter os aprendentes sempre interessados nas actividades. Deste modo, tínhamos muito cuidado com a posição física que ocupávamos na sala de aula. Assim, quando pretendíamos que a turma estivesse atenta às questões de orientação e mobilizasse o seu saber para construir as aprendizagens desejadas, colocávamo-nos em frente ao quadro, num ponto central, assegurando que todos os alunos nos viam e ouviam bem, conseguindo, desta forma, monopolizar a atenção de todos. Quando escrevíamos no quadro, procurávamos não ficar totalmente de costas para a turma, transmitindo-lhes que a sua presença não estava esquecida. Se solicitávamos a realização de trabalhos individuais, pedíamos silêncio para que todos se concentrassem e dirigíamo-nos junto dos alunos, sempre que estes pedissem. Aquando da realização de tarefas a pares ou em grupo, existia, naturalmente, mais bulício na sala e nós aproveitávamos para deambular pelo espaço, verificando como funcionavam os grupos e aproximávamo-nos da sua presença, quando sentíamos que existiam dúvidas ou sempre que éramos solicitadas. Nos momentos de correcção das tarefas propostas, voltávamos a ocupar o centro da sala. Durante a realização do sumário destituíamo-nos da nossa postura monopolizadora e colocávamo-nos junto à secretária, para que relevasse não só a posição do aluno que estava a escrever, mas também a importância que toda a turma adquiria neste momento de interacção e discussão.

A gestão do tempo, inicialmente, não correspondia com o previsto, ficando algum conteúdo por leccionar ou o sumário por realizar, mas ao fim de poucas aulas registou-se uma melhoria na efectivação do tempo da aula, no entanto, os minutos que ocupávamos a mais na abordagem de alguns conteúdos não era sinónimo de perda de tempo, mas de necessidade em afiançar que todos os alunos compreendiam os objectivos da aprendizagem e se encontravam capazes de accionar as competências requeridas.

A relação pedagógica que se estabeleceu com os aprendentes foi sempre a desejável. Nunca nos sentimos excluídas pela turma e reconhecemos que todos foram benevolentes ao deixarem que três pessoas estranhas se aproximassem deles e assumissem as rédeas da aula. Escutavam-nos, questionavam-nos e depositavam confiança no nosso trabalho. Esta postura revelou-se muito gratificante para nós, pois

motivou-nos para continuar a fazer mais e melhor, já que eles se renderam à nossa posição e fizeram sentir-nos suas professoras, em todas as acepções da palavra.

A comunicação pedagógica nunca nos trouxe dissabores, pois todos honrámos os valores morais que devem cimentar a actuação de cada uma das partes intervenientes. cremos que nunca postulámos tratamentos diferenciados e, a todos, acolhemos de igual modo. Se, por vezes, nos demorámos mais no diálogo com determinado aluno era porque as suas características pessoais, assim o propiciavam. Procurámos, acima de tudo, enobrecer a posição fulcral que cada aprendente ocupa no processo de ensino-aprendizagem.

No que respeita às aulas de LE notámos uma melhoria na competência comunicativa de alguns alunos, em virtude do treino de drills de repetição, prática que acabou por colocar os aprendentes mais à vontade, estimulando-os para a interacção verbal. Também começámos a ouvir menos estruturas fráscas, em que se adoptavam vocábulos da LM, contudo, estamos conscientes que a proficiência linguística dos alunos ainda não se encontra no patamar desejável, mas o registo de pequenos progressos foi, sem dúvida, uma vitória. Nas aulas de LM, os alunos interagiam com uma maior frequência, dado o conhecimento linguístico que detinham. Na disciplina de Português constatámos que a Expressão Escrita era a competência/domínio onde os aprendentes tinham mais dificuldades, preferindo a realização de actividades de Compreensão e Expressão Oral e de Funcionamento da Língua.

Como em todas as disciplinas existiam alunos mais curiosos e interessados que outros, mais colaborantes e atentos ou mais insatisfeitos intelectualmente. Alguns, participavam espontaneamente, enquanto que outros, só se pronunciavam se fossem conduzidos para esse efeito. Todavia, respeitámos a personalidade de cada um, não sendo nossa intenção instaurar um ambiente de desconforto e de relutância na sala de aula. De entre todas as turmas que tivemos, destacamos a turma do 7.ºC, como sendo a mais participativa. Os alunos colaboravam na aula sem receio de errar e, às vezes, queriam falar todos ao mesmo tempo. Era frequente, vários alunos se oferecerem para abrir a lição ou escrever o sumário, situação que não se verificou noutras turmas. Por exemplo, na turma do 8.ºB eram sempre os mesmos alunos que cooperavam na aula, para além de se constatar o elevado nível de apatia de alguns elementos desta turma, relativamente à disciplina.

Contudo, procurámos que as intervenções na aula fossem rentabilizadas da melhor forma, a fim de estimular posteriores desempenhos.

Durante a leccionação das aulas, nunca aconteceu a necessidade de reformular o plano de aula, uma vez que, os contributos dos alunos se direccionavam na linha que estava programada, dado que nós também os conduzíamos para esse efeito. Algumas das dúvidas que surgiram, nunca se afastaram da temática em estudo, sendo sempre possível retomar os assuntos que ficavam pendentes.

Não obstante, os esforços consagrados às aprendizagens almejam, por parte de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a obtenção de um produto final desejável, contudo, as práticas avaliativas actuais contrariam o seu anterior pendor, exclusivamente classificativo (Reis & Adragão, 1992).

À luz dos documentos normativos, a avaliação pelo seu carácter sistemático e contínuo, pressupõe a aplicação de técnicas quantitativas e qualitativas, em que a importância dada ao processo das aprendizagens é equiparada ao seu produto final. Este novo olhar sobre a avaliação deveu-se à notoriedade que a avaliação formativa adquiriu como prática de observação contínua, em que o aluno está consciente do objectivo das competências a avaliar, conhecendo, atempadamente, todos os pontos em que será avaliado, assim como os critérios que lhe subjazem. Este tipo de avaliação possibilita-lhe a detecção dos seus erros e insiste na sua correcção formativa, permitindo ao professor a formulação de estratégias que orientem a supressão das dificuldades registadas, adequando os objectivos avaliativos ao reajustamento que o processo de ensino vai sofrendo (Amor, 2007; Ministério da Educação, 1991, 1997, 2001; Reis & Adragão, 1992).

É no seguimento desta linha de pensamento, que individualiza o aluno, durante o processo e no produto final das suas aprendizagens, preconizando três modalidades avaliativas: diagnóstica, formativa e sumativa, que se avalia por competências. Segundo Roldão (2004):

Ensinar para desenvolver competências *não reduz*, antes *aumenta*, a necessidade de exigência de domínio consistente de conteúdos. O que vai requerer é algo mais: não bastará apenas que o aluno demonstre que conhece, ou memorizou uns quantos conteúdos, respondendo a um teste ou ficha em mecanismo pergunta-resposta: ele terá de

demonstrar, em situação de avaliação, não só que os conhece e evoca, mas que os domina e sabe usar para alguma coisa – no plano da cognição e/da acção. (p. 69)

Importa assim pensar em quem vamos avaliar, como devemos fazê-lo, em função do seu porquê e para quê (Reis & Adragão, 1992; Roldão, 2004). Foi respeitando a personalização do ensino que, no início do ano lectivo elaborámos um documento reflexivo sobre os alunos das turmas de LM, 7.ºC e 10.ºTD1 (anexo 5), respeitante ao questionário de avaliação diagnóstica aplicado pelo professor da disciplina, elemento que nos forneceu dados preciosos para compreender se as/os competências/domínios, onde os alunos admitiram ter mais dificuldades se comprovavam.

Relativamente à implementação da avaliação formativa em LM, decidimos avaliar o domínio Ouvir/Falar: Comunicação Oral, como prática conclusiva da leccionação da unidade didáctica do texto dramático, a qual se potenciou ao longo de nove blocos de 90 minutos. A actividade realizada consistiu na dramatização de textos escolhidos pela aluna da PES, que seriam trabalhados em grupo. No sentido de potenciar as destrezas comunicativas dos alunos, foi-lhes entregue um guião com orientações relativas ao modo de preparação e produção da actividade, elucidando-os para a correcta materialização do texto dramático, tendo em vista as indicações cénicas, os modos de expressão, as personagens, etc. (anexo 22). O guião funcionou como um apoio para os aprendentes planificarem a sua prestação, consciencializando-os das características que o produto final das suas exposições deveria focalizar. A sua leitura foi feita na sala de aula e comentada, de forma a esclarecer todas as especificidades pedidas para a execução da tarefa.

A promoção desta actividade também foi planeada com o sentido estratégico de efectivar algumas das competências gerais pautadas pelo CNEB, assim promoveu-se “o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa” (ME, 2001a, p.19), organizaram-se “actividades cooperativas de aprendizagem” (ME, 2001a, p.20), em que os alunos planificaram e organizaram a sua actividade, “de forma autónoma, responsável e criativa” (ME, 2001a, p.24) e cooperaram “com os colegas em tarefas e projectos comuns” (ME, 2001a, p.25).

Antes da avaliação da actividade, registou-se um momento em que a turma foi clarificada sobre os objectivos de ensino-aprendizagem contidos na avaliação, assim como os parâmetros de observação que seriam objecto de avaliação, os quais incidiam no uso adequado dos elementos prosódicos, no domínio fónico dos alunos, no seu conhecimento textual, na dramatização da leitura, no uso da paralinguagem e na planificação da produção oral (anexo 23). Na concepção da grelha de avaliação, retirámos a valorização de um suporte musical, visual ou cénico para acompanhar a dramatização, em virtude do nível de aproveitamento da turma ser muito baixo. Apesar da participação dos aprendentes nas aulas, a maior parte da turma não se empenhava na execução das tarefas propostas. Faltavam às aulas com regularidade e raramente faziam os trabalhos de casa, para além de todas as carências afectivas que entorpeciam a perspectivação de dias melhores.

Todavia, o resultado desta actividade de avaliação superou todas as expectativas, registando-se um empenho e uma entrega na consumação da prestação oral como nunca tínhamos constatado. Os alunos preocuparam-se com o cenário, levando objectos que ilustravam a dramatização do texto, importaram-se com o figurino, levando roupa conducente à interpretação da sua personagem, tiveram atenção aos aspectos prosódicos, paralinguísticos e às indicações cénicas, denotadoras de informações imprescindíveis para a correcta interpretação dos excertos. Alguns alunos, até se empenharam em saber de cor as falas das suas personagens. Este foi, sem dúvida, um momento delicioso, em que os alunos trabalharam em equipa e se motivaram para a consecução dos objectivos propostos. A actividade contribuiu para aumentar a auto-estima dos alunos, dado ao êxito das suas exposições e porque, após a prestação de cada grupo, preocupámo-nos em valorizar os aspectos positivos das suas apresentações.

No final da actividade, os alunos assumiram o papel de protagonistas e avaliadores dos seus próprios desempenhos, assim como das realizações dos colegas. Este momento de auto e hetero-avaliação permitiu-lhes, de forma distanciada, comparar o seu trabalho com o dos outros elementos da turma, referir quais os grupos que reuniram todos os critérios para uma boa apresentação e evidenciar os aspectos que podiam ter sido melhorados. Esta reflexão ajudou-os na auto-regulação do seu saber, assim como na concepção de estratégias, para, futuramente, aplicarem às suas actividades de Expressão Oral.

A nossa avaliação, para além de atentar, na pertinência da produção oral, no respeito pelos descritores avaliativos e na mobilização das competências exigidas, ainda teve em linha de conta a apreciação dos aprendentes.

Quanto à avaliação na aula de LE, baseámo-nos nos tipos de avaliação enunciados no QECR, elegendo a avaliação contínua e a avaliação formativa, dado que o nosso objectivo incidiu na recolha de informações sobre o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam, na efectivação de determinada competência. Assim, na turma do 11.º H1 avaliámos a Compreensão Oral dos alunos, mediante a projecção de um vídeo que se intitulava *La nueva esclavitud*, direccionado para a problemática da imigração ilegal na cidade de Madrid. Como instrumento de avaliação utilizámos um guião de escuta/visionamento (anexo 17), recurso a que os alunos já estavam habituados a explorar em aulas anteriores, percebendo todo o seu mecanicismo. O guião foi elaborado com o intuito de promover uma atitude cognitiva e metacognitiva sobre a LE e, também, com o objectivo de enriquecer a competência comunicativa dos alunos, dada a riqueza sociocultural e linguística do vídeo. Antes de iniciarmos a sua visualização, fez-se a leitura conjunta do guião, de forma a nos certificarmos que não existiam dúvidas sobre a compreensão dos enunciados. O vídeo foi passado três vezes, para que nenhum aluno deixasse respostas em branco por falta de oportunidade. Após a recolha dos guiões, os alunos mostraram-se satisfeitos com o didactismo do vídeo.

As estratégias adoptadas com vista ao sucesso da actividade apontaram para uma elaboração clara dos enunciados, através do emprego de verbos de acção, correspondentes às solicitações desejadas.

O ponto mais surpreendente desta tarefa avaliativa residiu, no facto de os alunos com mais dificuldades obterem classificações superiores aos alunos que, habitualmente, tinham melhores notas.

Nas aulas de LE colocámos em prática uma grelha de observação directa sistematizada, como meio de potenciar a avaliação contínua dos alunos, valorizando aspectos importantes para o sucesso do ensino, tais como: a pontualidade, a cooperação com os colegas, a realização dos trabalhos de casa, a execução das tarefas propostas na aula, os avisos na caderneta, a presença de todo o material requerido, o nível de motivação e autonomia demonstrado e o comportamento. Esta observação realizava-se de forma individualizada, onde cada parâmetro tinha um peso de 10%, à excepção do comportamento, que representava 20% no lançamento da nota final (anexo 24). A

efectivação deste instrumento de avaliação possibilitou um conhecimento mais aprofundado dos alunos, já que estávamos atentas a todos os seus movimentos. No entanto, nas aulas em que leccionávamos, as conclusões a que chegávamos não eram tão amplas, uma vez que, tínhamos como foco vários objectivos: monitorizar a aula, atentar na competência comunicativa dos alunos, mediá-los na construção da aprendizagem, estar atentas às suas dificuldades, interesses e motivações e dar-lhes *feedback* no momento preciso, sobre o seu desempenho.

No final do ano lectivo concebemos um elemento de avaliação sumativa, o teste para a turma do 8.ºB e ainda elaborámos a sua matriz e os seus critérios de correcção (anexo 25). Com a implementação deste tipo de avaliação, também explicitado no QEER, conseguimos recolher informações pertinentes sobre o grau de consumação dos objectivos propostos, sobre o nível de sucesso das aprendizagens dos alunos, bem como das dificuldades que permaneceram. Este momento de índole classificativa é o mais ansiado pelos alunos com melhores notas, dado que trabalham com essa motivação, ambicionando esse reconhecimento, seja por um desejo pessoal ou por influência familiar. Quanto aos alunos com mais dificuldades, a avaliação sumativa regista-se como uma das etapas mais desmotivantes do processo de ensino-aprendizagem, porque põe a descoberto as suas falhas de forma mais notória.

No sentido de motivar os alunos mais apreensivos com as consequências da avaliação sumativa, desde que seja por dificuldade e não por indolência, é nossa obrigação enquanto educadores elucidá-los de que a avaliação, não deve, única e exclusivamente, ser compreendida como uma prática com um fim classificativo, certificativo e regulador. É importante olhar para a avaliação como um método de ensinar o aluno a aprender, a construir o seu caminho de aprendente, porque as competências avaliadas não constituem um fim em si mesmas, pelo contrário, são a janela para reflexão, para o questionamento, para a transformação, em suma, são uma ferramenta para a acção, a qual não deve figurar como um sentido repressivo de aprender (Roldão, 2004).

C – Análise da prática de ensino

A PES foi o início de uma etapa muito desejada, quer por motivos de crescimento profissional, quer por questões de ordem pessoal. Este foi um percurso balizado por dois objectivos muito importantes: aprender a aprender e aprender a ensinar. Aprender a aprender no sentido lato da palavra, dada a complexidade de práticas pedagógico-didácticas que urgiam ser aperfeiçoadas, respeitantes ao domínio das metodologias de ensino a aplicar e dos objectivos, finalidades e estratégias que eram prementes conceber para a arborização de uma acção pedagógica equilibrada. Aprender a ensinar, mediante uma análise detalhada do perfil dos alunos, atenta às suas dificuldades e interesses, potenciando a concepção de actividades motivacionais, expressivas de um processo de ensino-aprendizagem, que responsabiliza alunos e professores na tomada de decisões e na partilha de saberes, tornando-os cúmplices no êxito e nos contratempos desta imprevisível viagem.

Hoje, quando olhamos para trás, reconhecemo-nos como profissionais mais capazes de reflectir sobre as nossas práticas, apontando as destrezas alcançadas e as incongruências a melhor e admitindo que a melhor forma de traçar novos rumos assenta no diálogo e na discussão em grupo, pois, só assim agiremos lucidamente, em prol do progresso dos alunos e da harmonia entre todos os intervenientes do sistema de ensino.

Desta forma, admitimos que necessitamos melhorar a condução da aula, no sentido de aproveitar todos os contributos dos alunos e possibilitar que sejam eles a conduzir-nos, permitindo a livre fruição da aula, enquanto espaço e tempo construído para os alunos e pelos alunos. Contudo, estamos conscientes que esta flexibilidade pedagógica só se concretizará com o aumento da confiança no nosso próprio desempenho, sem que a adopção de determinadas atitudes prejudiquem a optimização da aprendizagem. De igual modo, sentimos que necessitamos de fazer uma leitura mais atenta dos nossos alunos para não incorrerem em situações de anulação dos seus contributos, isto porque, ainda que escassas vezes, não reparámos que determinado aluno tinha o dedo no ar para participar, facto que exige, da nossa parte, um olhar mais abrangente perante a turma.

Relativamente à leccionação da LM, na turma do 7.º C, confessamos que recorremos à promoção de alguns materiais que exigiram uma grande mobilização de

saberes e competências, por parte dos aprendentes. Neste sentido, atestamos a necessidade de aproximar o discurso pedagógico do seu nível de conhecimentos.

Na promoção das aulas de LE, apontamos o aperfeiçoamento dos drills de repetição, como um ponto a melhorar e, também, para que os alunos compreendam a pertinência deste tipo de exercícios, sobretudo nos níveis elementares - A1 e A2, a fim de aperfeiçoarem a sua competência comunicativa.

Na sala de aula construímos um ambiente propício à interacção verbal e à livre expressão de ideias e nunca formulámos observações desprestigiantes sobre a participação dos alunos. Todavia, gostaríamos de trabalhar de forma a incentivar a participação dos alunos mais reservados, de lhe transmitir a segurança que necessitam para exporem as suas dúvidas e cooperarem abertamente no progresso da sua aprendizagem.

Grosso modo, julgamos que contribuímos para a maturação do leque de saberes dos aprendentes e os ajudámos a tornarem-se competentes na mobilização de competências, evitando criar guetos de insucesso escolar. Esta conclusão alicerça-se no empenho da maior parte dos alunos durante a realização das tarefas, no interesse imprimido às suas intervenções, no entusiasmo demonstrado na concepção das actividades, no agrado e simpatia com que nos receberam, assim como na nostalgia de alguns pela nossa partida.

Não obstante, assumimos que para a positividade da nossa prática lectiva contribuíram o profissionalismo e o humanismo dos orientadores que conosco trabalharam. Foram eles, que nos transmitiram o legado dos valores morais e práticas pedagógico-didácticas que devem presidir à actuação de um bom professor. Foram eles, que nos sensibilizaram para as consequências de terminadas decisões e para as potencialidades de outras. Foram eles que, igualmente, nos elucidaram que antes de ensinar alunos que vão à escola para aprender, nós trabalhamos com pessoas singulares, detentoras de receios, de carências, de necessidades, de interesses e de curiosidades que se reflectem no seu modo de estar e de aprender. Assim, consideramos que o amadurecimento da nossa acção pedagógica só se fortaleceu, porque os orientadores acompanharam assiduamente as nossas intervenções e criaram um ambiente de transparência e abertura, aquando das reuniões da PES, momento em que reflectíamos sobre as nossa práticas e, conjuntamente, procurávamos estratégias para a melhoria do nosso trabalho.

Deste modo, as nossas deficiências didáticas não se arrastaram, tendo sido colmatadas no tempo devido. A apreciação efectuada, em tempo útil, sobre a produção dos materiais e a concepção dos planos de aula, foi indispensável para limiar algumas imperfeições e contribuir para a potenciação de aulas que rentabilizassem as aprendizagens dos alunos.

Sumariamente ressaltamos que só na equidade de forças reside o aproveitamento dos nossos alunos e só através de um trabalho cooperativo podemos trilhar caminhos de sucesso.

D – Participação na escola

A PES, que é objecto de descrição e reflexão ao longo do presente relatório, foi realizada na Escola Secundária André de Gouveia, situada na Praça Angra do Heroísmo, próxima do Bairro da Malagueira, na cidade de Évora. Esta escola comporta turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º, 9.º e Cursos de Educação Formação) e do Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos, Profissionais e o Curso Tecnológico de Desporto)

A fundação desta instituição escolar reporta-se ao ano de 1841, recebendo, primeiramente, o nome de Liceu Nacional de Évora, o qual foi depois substituído por Liceu Central André de Gouveia, passando a designar-se por Liceu Nacional André de Gouveia, cuja anterior localização permaneceu no Colégio Espírito Santo, até à data de 1979. Actualmente, a escola ainda conserva o nome do seu patrono, o ilustre humanista e pedagogo, André de Gouveia (1497-1548), sendo reconhecida, pelo seu legado histórico, como um ícone de referência e prestígio a nível nacional (Escola Secundária André de Gouveia, [s/d]).

A afirmação da identidade da Escola Secundária André de Gouveia, face à comunidade em que se insere, pauta-se pela promoção do sucesso escolar e educativo, pela sua postura competente e interventiva, cultivando “o trabalho, o rigor e a exigência” (Escola Secundária André de Gouveia, [s/d], p.3), como forma de honrar o passado áureo da instituição. Neste sentido, desenvolveram-se objectivos e estratégias de ensino que visam potenciar os pontos positivos e atenuar os negativos, envolvendo a

escola em projectos de interesse nacional e internacional e, assumindo a difusão dos mesmos, através dos *media* (Escola Secundária André de Gouveia, [s/d]).

Anteriormente, o Liceu, como é saudosamente conhecido, era uma instituição, marcadamente elitista, formando inúmeras personalidades de projecção nacional, no entanto, dado ao contexto em que se insere, na actualidade, a sua realidade escolar é bastante diferente. Esta escola alberga um elevado número de alunos com carências sociais, culturais e económicas, quadro que tem vindo a fomentar o aumento dos casos de indisciplina na escola, como atestam os dados recolhidos pela CAI, no ano lectivo de 2009-2010, daí que um dos objectivos gerais do Plano Educativo seja *Melhorar o sucesso educativo da Escola – qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional*. A esta situação acresce o elevado número de famílias monoparentais, a débil participação dos Encarregados de Educação na vida escolar, a atitude comodista da Associação de Estudantes e a inactividade da Associação de Pais (Escola Secundária André de Gouveia, [s/d])

É, na expectativa de enobrecer o nome da escola, tornando-a numa instituição de referência, mediante o sucesso escolar dos seus alunos, que se delineiam todos os objectivos e estratégias a implementar (Escola Secundária André de Gouveia, [s/d]).

Quanto à nossa perspectiva sobre o papel que os diferentes órgãos ocupam na escola - Conselho Geral Conselho Administrativo, Direcção, Conselho Pedagógico, Coordenadores dos Directores de Turma, Associação de Pais e Associação de Estudantes – confessamos que das suas práticas não temos uma visão efectiva, dado que o exercício das nossas funções nunca passou pelo contacto directo com os seus agentes. O nosso envolvimento na cultura escolar, nunca foi para além da leccionação de aulas e da preparação de actividades extra-curriculares, por isso, nunca contactámos com a realidade das reuniões de Conselho de Turma, nem de Departamento. Apenas participámos, informalmente, numa reunião de Grupo, com a anterior docente que leccionava a disciplina de Espanhol, a fim de nos informarmos sobre o nível de aprendizagem e domínio dos conteúdos e das competências em que se encontravam os alunos, das turmas do 8.ºB e 11.º H1.

Na condição de alunas da PES foi-nos solicitada a realização de actividades extra-lectivas no âmbito das disciplinas de Português e de Espanhol, como forma de dinamizar, não só a acção da escola, mas também de proporcionar novas experiências que contribuíssem para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, desta feita,

aproveitámos, no caso da LM, na turma do 10.ºTD1 (Curso Tecnológico de Desporto), o estudo de textos dos media - entrevista, crónica, resumo e artigos de apreciação crítica – para organizar uma visita de estudo à redacção do jornal *Record*, em Lisboa, a qual se consumou no dia 29 de Março de 2011, com partida prevista às 08:00h e chegada às 16:30h, tendo como objectivos gerais “melhorar o sucesso escolar dos alunos, assim como melhorar o sucesso educativo da Escola – qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional” (Escola Secundária André de Gouveia, [s/d], p.4). No que respeita aos objectivos específicos definiram-se os seguintes: despertar o interesse dos alunos para os textos informativos; melhorar o sucesso dos alunos na disciplina de Português; compreender o funcionamento da redacção de um jornal diário; adquirir um conhecimento prático acerca da elaboração de uma entrevista.

A notícia da realização desta actividade foi recebida entusiasticamente pela turma. A comparência à visita de estudo exigia que os alunos elaborassem, nas aulas de LM, uma entrevista, a fim de a realizarem ao jornalista que acompanhasse a turma. Após a visita e, como forma de trabalhar a competência da Expressão Escrita, os alunos conceberam um relatório sobre a experiência vivenciada, o qual foi objecto de avaliação sumativa.

Os intervenientes na visita de estudo foram, para além dos alunos da referida turma (registando-se, apenas, a falta de uma aluna), o professor da disciplina de Português, o Doutor Paulo Tapadas e nós, as alunas da PES.

Quando chegámos à redacção do jornal, fomos recebidos calorosamente, por um dos jornalistas mais antigos do *Record*, que apesar de estar reformado, nunca foi afastado, definitivamente, das suas funções, por ser o melhor conhecedor da história e, conseqüentemente, da vida do jornal.

Os aprendentes deliciaram-se a ouvir as histórias que presidiram à fundação do *Record* e realizaram várias perguntas ao jornalista, concernentes ao funcionamento do jornal, à tomada de certas diligências para assegurar a eficácia e a actualização da informação, bem como questões mais direccionadas para o domínio pessoal.

Após, aproximadamente 2 horas de exposição e interacção verbal sobre questões de ordem teórica, fomos convidados a conhecer a galeria de fotos, a perceber os critérios da sua selecção e ainda tivemos oportunidade de compreender a optimização da vertente online do jornal.

O contacto real e efectivo com a operacionalização de conteúdos que os alunos só conheciam teoricamente transcendeu todas as expectativas e aguçou o interesse dos aprendentes mais críticos pela crescente formulação de questões, mesmo quando já estávamos a despedir-nos.

A promoção desta actividade contemplou, ainda, a formação para a cidadania através da *construção de uma identidade cultural* e do *desenvolvimento do espírito crítico*.

Relativamente à disciplina de LE optámos pela organização de um ciclo de cinema Espanhol, destinado às turmas que tivessem a respectiva disciplina como opção curricular. No entanto, dada a disponibilidade das mesmas, a potenciação da actividade reduziu-se à projecção de dois filmes: a comédia, *El Penalti Más Largo del Mundo*, realizada por Roberto Santiago e o filme *Biutiful*, pertencente ao género dramático, da autoria de Alejandro González Iñárritu. As sessões ocorreram no início do mês de Junho, no anfiteatro da escola e contaram com a participação de turmas do Ensino Básico e Secundário.

Com a intenção de realçar a importância da actividade, elaborámos marcadores de livros, os quais foram ilustrados com capas e nomes de filmes de origem espanhola, sendo distribuídos pelos alunos no final de cada sessão.

A dinamização desta actividade teve como intenção, responder aos objectivos programáticos da disciplina de Espanhol: “Aprofundar o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão espanhola, através do confronto com a sua própria realidade; Reconhecer as vantagens que o conhecimento da língua espanhola proporciona; Conhecer a realidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural” (ME, 1997, p.10, 2001b, p.8).

Os alunos estiveram atentos ao visionamento dos filmes e fizeram vários comentários positivos acerca das nossas escolhas cinematográficas, dado que procurámos adequá-las à faixa etária do nosso público e aos seus interesses. A temática futebolística do filme de Roberto Santiago foi, essencialmente, pensada para os alunos do Curso Tecnológico de Desporto.

Esta foi mais uma experiência gratificante, que guardamos da nossa efémera passagem pela Escola Secundária André de Gouveia, já que, mais uma vez, sentimos, que o nosso trabalho operou nos alunos a construção de momentos de aprendizagem.

E – Desenvolvimento profissional

Etimologicamente, a palavra professor deriva do latim *professore*, entendido como “aquele que professa *ou* ensina uma ciência, uma arte, uma língua” (Machado, 1991, p. 233). Na nossa óptica, a práxis do educador deve orientar-se no sentido de fazer a diferença na vida dos alunos, como atesta Andrade e Araújo e Sá (1992):

“Por isto, só o professor está em condições, pela inerência das suas próprias funções, pelo alcance e significado da sua própria existência enquanto educador, de ser o agente efectivo da mudança, cabendo-lhe preparar de uma **outra** forma os cidadãos de amanhã” (p.21).

É este o compromisso que nós procuraremos assumir com os nossos alunos, educá-los para uma sociedade que está em permanente actualização, contribuído para o seu crescimento intelectual e pessoal. Contudo, acreditamos, que só pela entrega apaixonada a esta profissão conseguimos actuar de forma eficaz, reflectindo sobre a prática das nossas acções, adequando-as às necessidades dos alunos e avaliando-as. Só se estivermos motivadas profissionalmente conquistaremos o interesse das turmas e lhe inculcamos o prazer de aprender.

Ser professor implica o domínio sobre a vertente científica, moral e social em que se desenrola a aprendizagem. Cientificamente, o professor necessita de ser um profundo conhecedor da área que lecciona, aliando a teoria à prática, investigando, continuamente, as suas decisões, questionando-as e actualizando o seu conhecimento. Deve ser capaz de promover um saber interdisciplinar, de assumir um papel interventivo e cooperante na instituição onde trabalha, que combata a inércia e conduza a uma prática científico-pedagógica actuante. Moralmente, o educador deve potenciar uma atmosfera de abertura, de respeito ao outro, de compreensão, de segurança, de flexibilidade. Socialmente, enquanto cidadão atento às mutações sociais, o professor deve planificar a sua acção, tendo em vista uma preparação equilibrada das gerações futuras (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

No sentido de assegurar uma melhoria na Educação, julgamos ser irrefutável o investimento na actualização e desenvolvimento das nossas práticas pedagógico-didácticas, já que, como atesta Flores e Veiga Simão (2009): “A mudança constitui um

aspecto central e responder a essa mudança representa um desafio significativo para os professores, na medida em que requer flexibilidade da sua parte” (p.100). Assim, há que estabelecer prioridades na nossa carreira e investir num tipo de aprendizagem que nos fortaleça intelectual e profissionalmente. Este será, sem dúvida, um campo no qual queremos apostar, para melhorarmos a eficácia das nossas metodologias e como forma de cumprir os pressupostos enunciados na LBSE, conforme testemunha o Artigo 35.º, contido no Capítulo IV: “A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.» (Assembleia da República, 1987, p.33). Durante o ano lectivo de 2010/2011 tomámos algumas diligências neste sentido, ao participar numa palestra realizada na Escola Secundária André de Gouveia, intitulada *Português do Brasil e Português de Portugal: duas vertentes ou duas línguas*, numa outra sessão de formação dinamizada na mesma escola sobre o *Acordo Ortográfico* e no *IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, operacionalizado na Universidade de Évora.

De entre o variado leque de experiências que vivemos ao longo da PES, enquanto grupo de estágio, ressalvamos a importância do estabelecimento de relações de trabalho entre os pares, como meio de cooperar na planificação de aulas, na escolha dos conteúdos a trabalhar e dos materiais a aplicar. Consideramos que a fomentação de um ambiente de discussão e reflexão conjunta nos ajudou a ultrapassar alguns dilemas e a tomar decisões mais sólidas, para além de nos confrontarmos com opiniões diferentes que nos obrigavam a ponderar os prós e os contras da sua adopção, até chegarmos, definitivamente, a um consenso. Este foi um processo preponderante para estruturarmos a nossa acção e compreendermos que todas as decisões se oferecem mais claras e fáceis se potenciarmos um trabalho colaborativo. Foram inúmeras as vezes que nos reunimos na biblioteca escolar para promovermos trabalhos de pesquisa e para produzirmos materiais, prática que possibilitou o esclarecimento de dúvidas entre os elementos do grupo e auxiliou na procura de possíveis soluções para as aprendizagens que nos pareciam mais complexas.

Quando os orientadores nos diziam para corrermos riscos, explorando as mais diversas situações de aprendizagens, como perspectivam Flores e Veiga Simão (2009), só reconhecemos as potencialidades desta tomada de decisões, depois de as experienciarmos e de reflectirmos, conjuntamente, sobre elas. Nos momentos em que

tínhamos de falar sobre o desempenho das colegas de grupo, recorrendo a uma análise holística ou mais pormenorizada sobre a sua prestação, ficávamos mais apreensivas e, inicialmente, não entendíamos estas interações reflexivas como verdadeiros momentos de crescimento e de dinâmica de grupo.

Este foi um tempo e um espaço de investigação, de debate, de reflexão e de meta-reflexão, ficando-nos o desejo de, futuramente, encontrarmos nas escolas onde leccionaremos, grupos de profissionais que acreditem que na colaboração reside o progresso da intervenção pedagógica, enquanto que, na individualização só encontraremos dificuldades. Como defendem Flores e Veiga Simão (2009), juntos resolveremos preocupações comuns e alcançaremos a satisfação profissional.

Conclusão

Com a elaboração deste relatório sentimo-nos crescer pessoal e profissionalmente. Aprendemos a olhar o ensino de uma forma mais perspicaz, interventiva e reflexiva, compreendendo a importância do papel do professor, enquanto educador e motor de mudança, seja ela científica ou moral. Descobrimos as potencialidades de trabalhar em grupo, de discutir ideias, de traçar novos rumos, mediante um ambiente de sinceridade e de altruísmo. Percebemos a necessidade de ler a realidade das nossas turmas, promovendo uma prática pedagógica-didáctica que potencie os interesses dos alunos e opere na colmatação das suas dificuldades.

Durante a preparação das aulas, consciencializámo-nos da importância que as Ciências da Linguagem e da Educação imprimem à construção de materiais, na tentativa de desenvolver o sucesso da aprendizagem e experienciámos diferentes metodologias que o comprovam.

A PES ensinou-nos que a nossa práxis deve ser acompanhada por uma atitude reflexiva e meta-reflexiva, que pondere as causas e as consequências das diligências que tomamos. Este foi um tempo em que aprendemos a verdadeira acepção da palavra professor, absorvendo todos os ensinamentos desta experiência, para, futuramente, termos o merecido respeito dos nossos alunos.

Durante a nossa actividade compreendemos que esta é uma profissão que requer flexibilidade, tolerância, humildade, reconhecimento pela aposta na formação contínua, a fim de melhor contribuirmos para o progresso dos aprendentes, dado que o conhecimento não é estanque e deve reciclar-se, actualizando-se.

Grosso modo, constatámos que ser professor é ser mentor de um percurso apaixonante, que se fortalece a cada conquista, que se entristece pelas derrotas, mas que se alenta nas vitórias. Ser professor é querer formar alunos, marcando-os pela diferença. Ser professor é, ainda, fazer desta profissão a nossa realização pessoal, a nossa forma de estar na vida. Queremos aprender com aqueles que ensinamos, transparecendo que a aprendizagem não se encerra nos bancos da escola, mas sim, que nos acompanha no círculo de amigos, na família, no diálogo com os colegas de trabalho. Por tudo isto e pelo que ainda ficará por dizer, **ensinar é o nosso sonho**.

Referências Bibliográficas

Alonso, E. (2007). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* (11ª ed.). Madrid: Colección Investigación Didáctica/edelsa.

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias* (6ª ed.). Lisboa: Coleção Educação Hoje/ Texto Editores.

Andrade, A. I. O. & Araújo e Sá, M. H. A.B. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Coleção Horizontes da Didáctica/ Edições ASA.

Assembleia da República. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Autor.

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

Decreto-Lei n.º286/89 de 29 de Agosto. (1989). Planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Consultado a 13 de Setembro, 2011, de <http://www.esviseu.net/Principal/Legislacao/Download/2/10.pdf>.

Dias, E. L. (1989). Individualização do Ensino. Em E. L. Dias (Ed.), *Em Busca do Sucesso Escolar – uma perspectiva, um estudo, uma proposta* (pp. 31-33). Lisboa: Coleção Biblioteca do Educador/Livros Horizonte.

Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Coleção Biblioteca do Educador/Livros Horizonte.

Escola Secundária André de Gouveia. [s/d]. *Projecto Educativo de Escola 2010-2013*. Évora: Autor. Consultado a 13 de Setembro, 2011, de <http://old.esag.edu.pt/~esag/pg/images/stories/projecto%20educativo%20da%20esag.pdf>

Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação/Edições Pedagogo.

Machado, J. P. (coord.). (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (Vol. 5, p.233). Lisboa: Publicações Alfa.

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

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras – Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica. Com uma Proposta Prática*. Évora: Publicações Universidade de Évora/ Departamento de Pedagogia e Educação.

Mira, A. R. & Moreira, L. S. (2007). Notas sobre o Valor Formativo do Sumário, na Aula. Em A. R. Mira & L. S. Moreira (Ed.), *Educação Temas e Problemas – Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita* (pp.295-307). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia/Edições Colibri.

Ministério da Educação, [ME], (1991). *Programa de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico 3.º Ciclo (7ª ed.)*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação, [ME], (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação, [ME], (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação, [ME], (2001b). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10.º ano. Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: DES.

Ministério da Educação, [ME], (2002). *Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: DES.

Oliveira, J. H. B. (2010). *Psicologia da Educação. 1. Aprendizagem – Aluno* (3ª ed., Vol 1). Porto: Levis Editora/ Livpsic.

Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (org.). (2000). A Problemática da Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas Educativas Actuais. Em M.C. Roldão e R. Marques (orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.

_____. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

_____. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Anexo 1



10.º ANO: TEXTOS DOS MEDIA: Funcionamento da Língua
Guião de escuta/visionamento

Após o visionamento dos *sketches* do Gato Fedorento podes constatar que pelo menos um dos intervenientes infringe o princípio de cooperação, ao desrespeitar as máximas conversacionais, ou o princípio de cortesia.

1. Completa os exercícios que se seguem, utilizando os termos: *máxima de quantidade*, *máxima de qualidade*, *máxima de relação*, *máxima de modo/modalidade* ou *princípio de cortesia*.

1.1. Inspector que não sabe fazer perguntas

As perguntas do inspector surgem descontextualizadas porque não estão em conformidade com a informação anterior. Esta personagem infringe, por isso, _____.

1.2. Falta por motivos profissionais

A intervenção do funcionário preguiçoso é insuficiente em termos de informação («Passa-se isto assim, assim»), falhando _____. Também se verificam expressões ambíguas, como, por exemplo, «Não posso vir ao emprego por motivos profissionais», o que corresponde à quebra _____. No final, enquanto o patrão dá os pêsames ao segundo funcionário, cumprindo _____, o funcionário preguiçoso infringe-o, fazendo o comentário seguinte: «Arranjam cada uma para não trabalhar!».

1.3. Filho do homem a quem parece que aconteceu não sei o quê

Tanto o pai como o filho tornam a comunicação imperceptível quer por falta de clareza quer por excesso de repetições, transgredindo _____.

1.4. Bode Expiatório

O funcionário responsabiliza-se por todos os erros que acontecem no escritório, repetindo: «A culpa foi minha. Não há desculpa para o que fiz. Se alguém deve ser responsabilizado, sou eu. É impressionante a minha irresponsabilidade!». Desta forma, a personagem não respeita _____. A sua clara dificuldade em produzir um discurso breve denota a quebra _____.

Anexo 2

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANDRÉ DE GOUVEIA

ESPAÑOL INICIACIÓN – 2010/2011

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español	Nivel: Dos	Año: 8.º	Clase: B
Unidad Temática: Actividades de ocio: música y cine			
Unidad Didáctica: ¡Vivan los artistas!			
Estudiante: Nádia Raposo			
Fecha: Miércoles, 4 de mayo de 2011.			

ACOGIDA	<p>Acogida a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludos; - Diálogo con el alumnado sobre sucesos comunes a todos, ocurridos en la clase, en la escuela, en la ciudad o en el país; • Verificación de la toma de lugares.
PRELIMINARES INICIALES	Se dice a los alumnos que para la presente clase necesitarán del cuaderno diario y del libro de texto.

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación psicológica	Se informa a los alumnos que en la clase se estudiarán dos temáticas culturales muy valoradas a nivel mundial: la música y el cine. Así se invitará al alumnado a contribuir para la construcción colectiva de los dos conceptos, anteriormente referidos.
	Preparación pedagógica	Se cuestiona a los alumnos qué representaciones previas tienen sobre la música y el cine, así como el grado de proyección que las mencionadas actividades de ocio ocupan en su vida.
REPRESENTACIONES PREVIAS	de actividades de ocio; de cine; de música; de sinopsis; de futuro imperfecto de indicativo;	

	<p>de verbos regulares; de verbos irregulares; de marcadores temporales; de Juanes; de <i>¿Qué pasa?</i></p>
<p>SITUACIONES PROBLEMÁTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construir los conceptos de música y de cine; • Comprender la formación del futuro imperfecto de indicativo.
<p>CUESTIONES DE ORIENTACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entendéis por actividades de ocio? • ¿Qué hacéis en vuestros tiempos libres? • ¿A vosotros os gusta el cine? • ¿Cuál es vuestro género cinematográfico favorito? • ¿Alguna vez, habéis visto cine español? • Si sí, ¿cómo se nombraban las películas? • ¿Conocéis actores o actrices procedentes de España o de Hispanoamérica? • Decid el nombre de vuestro/a actor o actriz preferido/a; • Además de un arte, el cine es un local donde se exhiben las películas. Enumerad otras palabras que ayudan a construir este concepto; • ¿Cuál es el nombre de los billetes que sirven para entrar en el cine? • ¿Cómo se llama el casillero donde los compráis? • ¿Cuál es el nombre general, por lo que son conocidas las obras cinematográficas? • ¿Cómo nombráis el telón donde se proyectan las películas? • ¿A qué se dedican los hombres y mujeres que interpretan papeles en el cine? • ¿Cuál es el nombre específico de los asientos en el cine o en el teatro? • ¿Cómo se llama la pieza de paso, larga o angosta, de las salas de cine? • ¿Qué es común comer en el cine, mientras veis las películas? • Y la música, ¿os encanta? • Referid los temas que más os gustan; • ¿Para vosotros, cuál es el cantante español más reconocido entre los jóvenes de vuestra edad? • ¿En vuestra opinión, la música es un buen arte para difundir mensajes? • ¿Cuáles son los momentos del día en que soléis oír música? • Decid cómo se llaman los que hacen de la música su profesión; • Además de las voces, ¿qué otros recursos dan ritmo a la música? • ¿Cómo se llaman los seguidores entusiastas de los cantantes? • ¿Sabéis lo que son las sinopsis de las películas? • ¿En qué situaciones podéis utilizar el futuro imperfecto de indicativo? • Dad ejemplos.

COMPETENCIAS	CONTENIDOS		INDICADORES DE APRENDIZAJE	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	SOPORTES DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
	TEMÁTICAS	FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA				
<p>Comprender Comprender la información oral y escrita en clase; Inferir sentidos; Captar los significados; Utilizar sus conocimientos previos y su experiencia personal para completar la información.</p> <p>Interaccionar Desarrollar la competencia comunicativa en lengua española; Comunicar en situaciones relativas al tema; Expresarse correctamente en lengua española; Identificar y saber utilizar estrategias de comprensión en el</p>	<p>Actividades de ocio: música y cine</p>	<p>Contenidos lexicales: el ocio – música y cine</p> <p>Contenidos discursivos/ funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Describir experiencias personales; •Formular hipótesis; •Expresar opinión, acordó y desacordó; •Hablar de sus actividades de ocio; •Expresar gustos y preferencias; •Expresar frecuencia; •Describir a una personalidad española o hispanoamericana del mundo de las artes. <p>Contenidos gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el futuro imperfecto de indicativo 	<p>1.Construye los conceptos de música y de cine;</p>	<p>1. Inferencias de los alumnos sobre lo que entienden por actividades de ocio, en particular, sobre las temáticas culturales de la música y del cine;</p> <p>1.1. Visionado de un presentación en power point, que conducirá a la construcción colectiva de los conceptos de música y de cine;</p> <p>1.2. Diálogo vertical y horizontal motivado por las imágenes presentadas en la pantalla;</p> <p>1.3. Audición de un ejercicio de comprensión oral,</p>	<p>Cuaderno del alumno Libro de texto Ordenador Proyector de video Cd audio Presentación en “PowerPoint” Ficha informativa</p>	<p>Criterios:</p> <p>participación, motivación, interés, comportamiento, asiduidad, puntualidad, lectura, producción oral y escrita, comprensión oral y escrita</p> <p>Medios/</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Observación directa e indirecta no sistematizada</p>

<p>discurso oral (los gestos, la mímica, las simplificaciones, las generalizaciones)</p> <p>Producir Resolver los problemas de comunicación oralmente o en la escrita, utilizando las competencias desarrolladas o los conocimientos adquiridos en clase; Utilizar correcta y de forma eficaz los recursos lingüísticos disponibles en situaciones de comunicación oral o escrita</p> <p>Saber Aprender Desarrollar competencias estratégicas que mejoren y consoliden los aprendizajes</p>			<p>2. Comprende la formación del futuro imperfecto de indicativo;</p> <p>3. Interpreta una canción.</p>	<p>donde se empleará el vocabulario ya aprendido sobre la temática del cine;</p> <p>2. Muestra de algunas sinopsis con los verbos conjugados en futuro, para que los alumnos descubran el tiempo verbal que se estudiará;</p> <p>2.1. Lectura de una ficha informativa sobre la formación del futuro imperfecto de indicativo (verbos regulares e irregulares) y sobre sus usos ;</p> <p>2.2. Realización de actividades prácticas planteadas en el libro de ejercicios;</p> <p>3. Audición de una canción, interpretada por el cantante Juanes: <i>¿Qué pasa?</i></p> <p>3.1. Discusión con el alumnado sobre el</p>		
---	--	--	---	---	--	--

				<p>mensaje transmitido por la música y sobre el vocabulario de la misma;</p> <p>3.2. Comprobación de la letra de la música escuchada, a través del relleno de sus huecos. La canción está transcrita en el libro de texto.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

RESUMEN DE LA CLASE

La clase empezará con los saludos y con un diálogo ocasional con los alumnos que podrá desarrollar sucesos comunes a todos, ocurridos en la clase, en la escuela, en la ciudad o en el país. Después, se pedirá a uno de ellos que escriba en la pizarra el número de la lección y la fecha.

Terminada la acogida y las preliminares iniciales, momento en que se advertirá el alumnado sobre el material que necesitarán para la clase, se pasará a la motivación inicial. Así, se informará a los alumnos que en la clase se estudiarán dos temáticas culturales muy valoradas a nivel mundial: la música y el cine y se invitará al alumnado a contribuir para la construcción colectiva de los dos conceptos, anteriormente referidos. Además, se cuestionará la clase sobre las representaciones previas que tienen de las temáticas de la música y del cine, así como el grado de proyección que las mencionadas actividades de ocio ocupan en la vida de los estudiantes.

Enseguida, se visionará una presentación en power point que conducirá a la construcción colectiva de los conceptos ya referidos. Se observarán distintas imágenes en la pantalla, que contribuirán para el desarrollo del diálogo vertical y horizontal. Con esta observación se intentará motivar los alumnos para la utilización de la lengua española.

Tras esta actividad, los alumnos oirán un ejercicio que explorará la temática *¡Vamos al cine!* y completarán los huecos con el vocabulario ya aprendido. Posteriormente, se corregirá la actividad práctica y los alumnos leerán el diálogo escuchado.

A continuación se mostrará a los alumnos algunas sinopsis de películas, cuyos verbos están conjugados en futuro. El objetivo es que el alumnado descubra el tiempo verbal que se estudiará. Enseguida, se leerá una ficha informativa sobre el futuro imperfecto de indicativo. Se explicará su formación y sus empleos. Después, los alumnos realizarán algunos ejercicios disponibles en su libro, en las páginas 28 y 29. Luego que lo terminen, se corregirá.

Para finalizar el aula, los alumnos oirán la música de Juanes: *¿Qué pasa?*, planteada en el álbum *Mi sangre (2004)*, que está en la página 143 de su libro de texto, y serán invitados a discutir sobre el mensaje transmitido. Mientras oyen la canción, los alumnos tendrán que completarla con las palabras del recuadro. Encontradas las respuestas, la clave de corrección será escrita en la pizarra, para que no queden dudas.

La clase terminará con la escritura colectiva del sumario, en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Visionado de una presentación en power point sobre las temáticas de la música y del cine;
Audición de un ejercicio que explorará el vocabulario del tema en estudio;
Observación de algunas sinopsis de películas;
Lectura de una ficha informativa sobre la formación y los usos del futuro imperfecto de indicativo;
Realización de ejercicios;
Audición de una canción interpretada por Juanes: *¿Qué pasa?*;
Rellenar los huecos de la música con las palabras presentes en el recuadro.

OBSERVACIONES

El resumen de la clase presente en este documento es simplemente una indicación para los profesores. El resumen que se elaborará con los alumnos será más personalizado.

BIBLIOGRAFÍA

Del Pino, M. M. *et al.* (2008). *Español 2. Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora;

DOCUMENTOS AUDIO

Del Pino, M. M. *et al.* (2008). *Español 2. Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora;

SÍTIOS DE LA RED:

www.rae.es

www.google.es

Anexo 3

¡Vamos al cine!



¡Vamos al concierto!



Anexo 4

Películas

No tengas miedo



Dirección: Montxo Armendáriz

País: España

Fecha Estreno: 29/04/2011

Interpretación: Michelle Jenner (Silvia), Lluís Homar (padre de Silvia), Belén Rueda (madre de Silvia), Nuria Gago (Maite), Rubén Ochandiano (Toni), Cristina Plazas (psicóloga), Javier Pereira (Víctor).

Duración: 90 minutos

Género: Drama

Sinopsis: Silvia es una joven marcada por una oscura infancia. Con apenas 25 años **rehará** su vida y **enfrentará** a las personas, sentimientos y emociones que la mantienen ligada al pasado. Y en su lucha contra la adversidad, contra sí misma, **irá** aprendiendo a controlar sus miedos y **se convertirá** en una mujer adulta, dueña de sus actos.

Anexo 5



Escola Secundária André de Gouveia

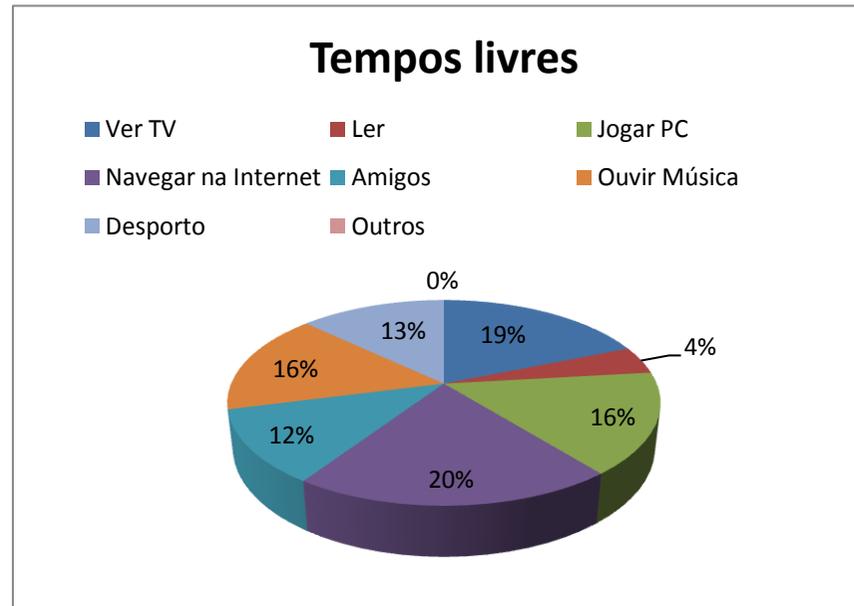
Évora, 15 de Novembro de 2010

Caracterizações do 7.º C e do 10.º TD1

Introdução: Tendo como base a AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO – questionário de interesses, expectativas e necessidades, das turmas C do 7.º ano e TD1 do 10.º ano, da Escola Secundária André de Gouveia, analisaremos e descreveremos os interesses, as expectativas e as necessidades dos alunos relativamente à disciplina de Língua Portuguesa. Os dados tratados foram recolhidos mediante perguntas de escolha múltipla, fechadas e abertas e os resultados obtidos procurar-se-ão cruzar com as Competências/Domínios – Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua – avaliadas pelo professor no início do presente ano lectivo, de forma a estabelecer um paralelismo entre a auto e hetero-avaliação.

- 7.º C:

1.1. Tempos Livres	
Ver TV	13
Ler	3
Jogar PC	11
Navegar na Internet	14
Amigos	8
Ouvir Música	11
Desporto	9
Outros	0



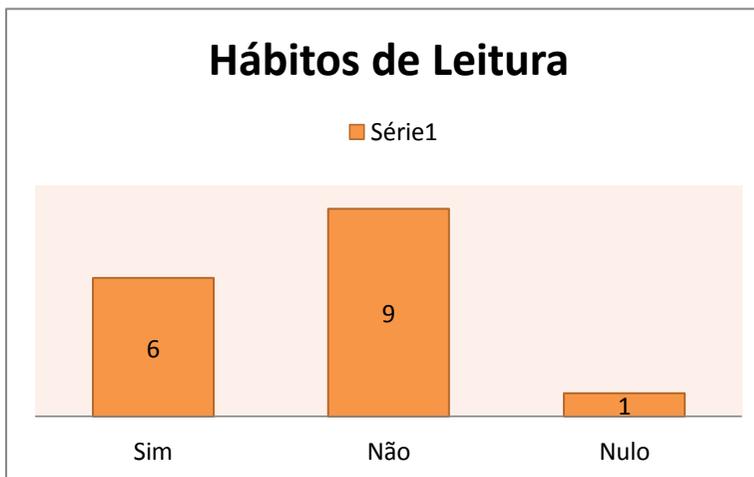
Os alunos salientam como alvo de preferência nos tempos de ócio a navegação na Internet, com um total de 20%. Como últimas escolhas os discentes elegeram a actividade de leitura, com 4%.

Concernente à avaliação diagnóstica no âmbito dos gostos (questão 1.2.), incidimos a nossa atenção na temática da leitura.

Relativamente à questão do livro favorito foram seleccionados os livros *Lucky Luck*, *Saga Twillight* e *Marley e eu*. No entanto, enunciamos que nove alunos não referiram nenhuma opção.

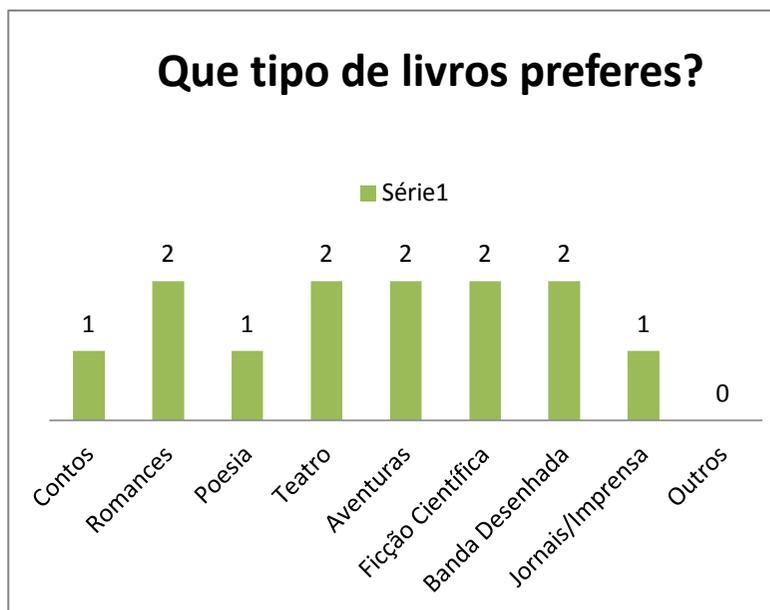
Quanto às opções para o Livro de Cabeceira verificamos, mais uma vez, a apatia dos discentes no domínio da leitura, dado que nove alunos não responderam. Como escolhas registam-se os seguintes livros: *Lucky Luck*, *O Rapaz do Pijama às Riscas*, a colecção de livros infantis *Geronimo Stilton* e *Crepúsculo*, sendo este, o livro mais apontado, com um total de três escolhas.

1.3. Hábitos de Leitura		
Gostas de ler?	Sim	6
	Não	9
	Nulo	1



No que respeita aos hábitos de leitura, nove alunos afirmam não gostar de ler, enquanto seis dizem o contrário.

Que tipo de livros preferes?	
Contos	1
Romances	2
Poesia	1
Teatro	2
Aventuras	2
Ficção Científica	2
Banda Desenhada	2
Jornais/Imprensa	1
Outros	0



Após a análise do gráfico referente ao género de leituras favoritas constata-se que a maioria das escolhas é uniforme, com excepção dos livros de romances, contos, poesia e outros.

No grupo das *Expectativas* iniciaremos a análise da questão que aborda a importância da língua portuguesa se constituir como um objecto de estudo (2.2. *Consideras o estudo da língua portuguesa importante? Porquê?*) e podemos concluir que as respostas dos discentes são bastante assertivas, considerando pontos como: a importância da leitura e da escrita; o enriquecimento vocabular; a importância de saber falar correctamente, funcionando como uma mais-valia para o futuro e para a construção da identidade; como uma medida de combate ao

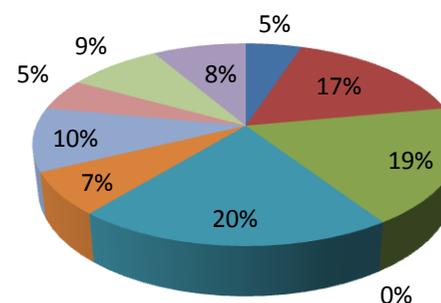
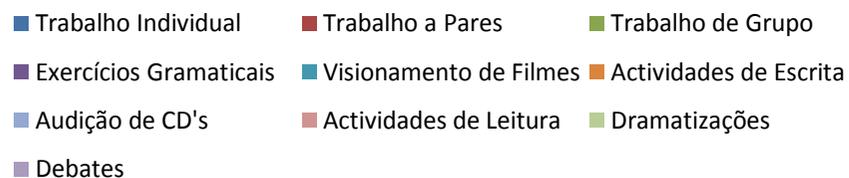
analfabetismo e o facto de o Português ser a nossa língua materna. Assinalam-se dois alunos que não responderam, um discente que afirma não gostar de estudar língua portuguesa e outro que considera que é importante mas não sabe fundamentar a sua resposta.

No que respeita às expectativas da turma relativamente às aulas de língua portuguesa (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), os alunos revelam-se interessados em aprender novas matérias, pretendem aproveitar as aulas para o esclarecimento de dúvidas e, conseqüentemente, para operarem uma progressão no seu conhecimento e ainda referem que irão gostar da disciplina por causa do professor. Há um discente que salienta a participação como uma forma de estar, particularmente relevante na sala de aula e outro que refere que não irá gostar porque não se interessa pela disciplina. Nesta pergunta registaram-se quatro respostas em branco e um aluno que não tem uma opinião formada sobre as aulas de língua portuguesa.

Relativamente à opinião dos alunos sobre as características que um professor de Português deve contemplar (2.4. *Na tua opinião que características deve ter um professor de Português?*), a turma defende que o docente da referida disciplina deve ser simpático, divertido, altruísta, calmo, sereno, um pouco exigente, deve saber ensinar e, por conseguinte, ser estudioso. Existe um aluno que defende a severidade como um dos requisitos essenciais à prática lectiva. Também nesta questão se contabilizaram quatro respostas em branco.

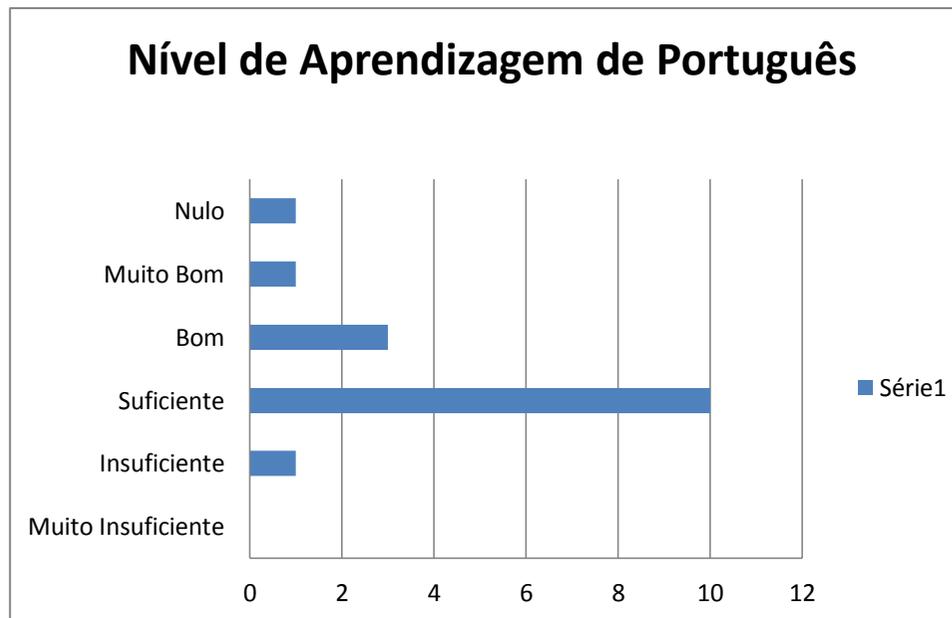
Actividades que gostarias de realizar na aula	
Trabalho Individual	3
Trabalho a Pares	10
Trabalho de Grupo	11
Exercícios Gramaticais	0
Visionamento de Filmes	12
Actividades de Escrita	4
Audição de CD's	6
Actividades de Leitura	3
Dramatizações	5
Debates	5

Actividades que gostarias de realizar na aula



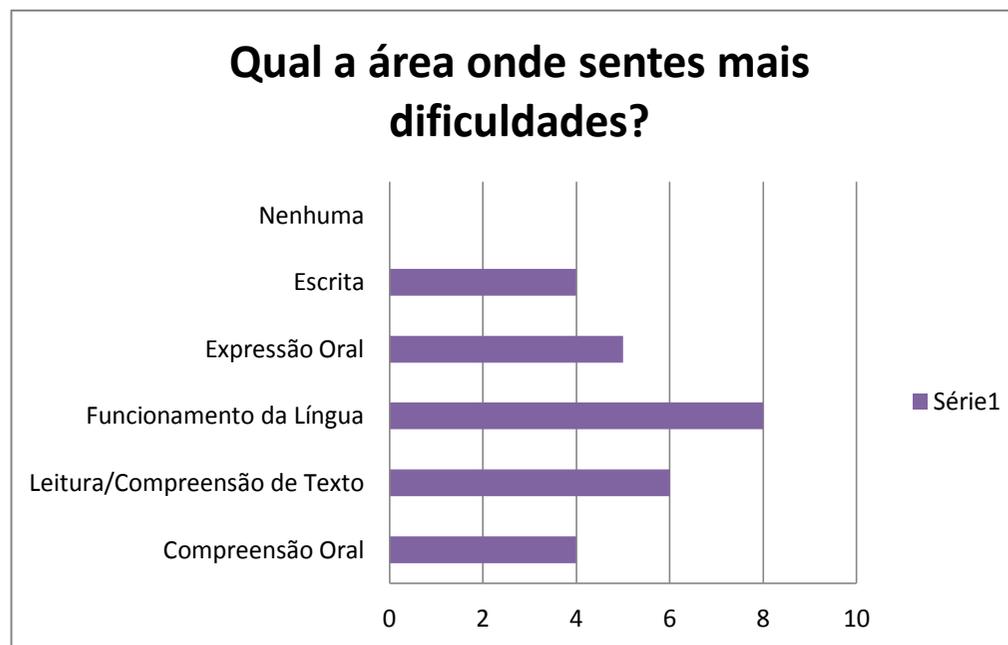
No que respeita ao leque de actividades realizadas na sala de aula os alunos destacam como escolha preferencial o visionamento de filmes, com 20%. Como actividade menos agraciada diferencia-se os exercícios gramaticais.

Nível de Aprendizagem de Português	
Muito Insuficiente	0
Insuficiente	1
Suficiente	10
Bom	3
Muito Bom	1
Nulo	1



Depois de atentarmos ao gráfico alusivo ao nível de aprendizagem de língua portuguesa observamos que dez alunos mencionam ter um conhecimento suficiente, três defendem que possuem o grau bom e dois dividem-se entre o suficiente e o muito bom. Registe-se ainda o facto de haver uma escolha nula.

Qual a área onde sentes mais dificuldades?	
Compreensão Oral	4
Leitura/Compreensão de Texto	6
Funcionamento da Língua	8
Expressão Oral	5
Escrita	4
Nenhuma	0



Concernente aos domínios nos quais os discentes dizem sentir mais dificuldades, salienta-se o facto de todos assumirem as suas deficiências. O domínio do Funcionamento da Língua apresenta uma maior adesão, sucedendo-se-lhe a Leitura/Compreensão de Textos e a Expressão Oral.

A par da análise dos questionários colocamos em paralelo a avaliação diagnóstica realizada pelo docente, a qual privilegiou todos os domínios e permitiu uma conclusão fidedigna da turma, uma vez que, os parâmetros de avaliação anteriormente referidos foram examinados em

todos os alunos e não registados de forma aleatória. Quanto aos resultados obtidos verifica-se que a esmagadora maioria dos discentes evidencia dificuldades no Funcionamento da língua, seguindo-se-lhe os domínios da Escrita, Leitura e Compreensão Oral.

Ao contrapor os dados das duas ferramentas de avaliação podemos constatar que ao nível do Funcionamento da Língua a opinião dos alunos corresponde à realidade, pois este é, indubitavelmente, o domínio onde se acentuam as dificuldades da turma.

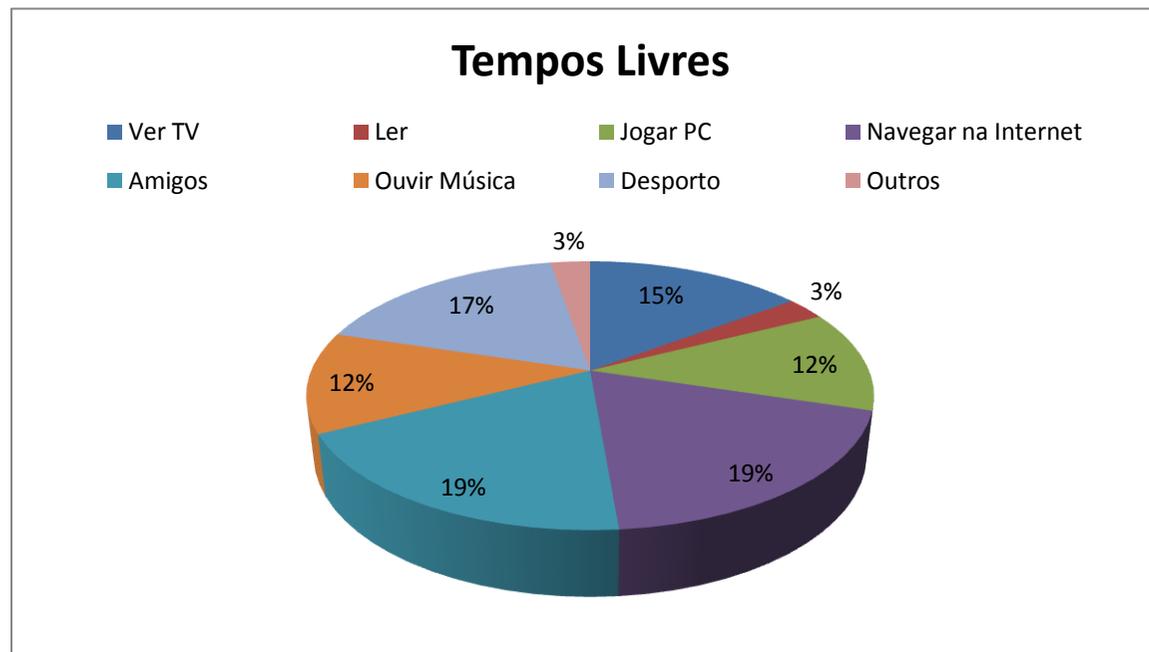
A que materiais recorres para estudar?	
Caderno Diário	11
Manual	11
Dicionário	1
Gramática	6
Internet	10
Outros	0



Quanto aos materiais mais requeridos pelos alunos para o seu estudo destacam-se o manual e o caderno diário, registando-se o dicionário como escolha preterida.

- **10.º TD1:**

1.1. Tempos Livres	
Ver TV	11
Ler	2
Jogar PC	9
Navegar na Internet	14
Amigos	14
Ouvir Música	9
Desporto	13
Outros	2



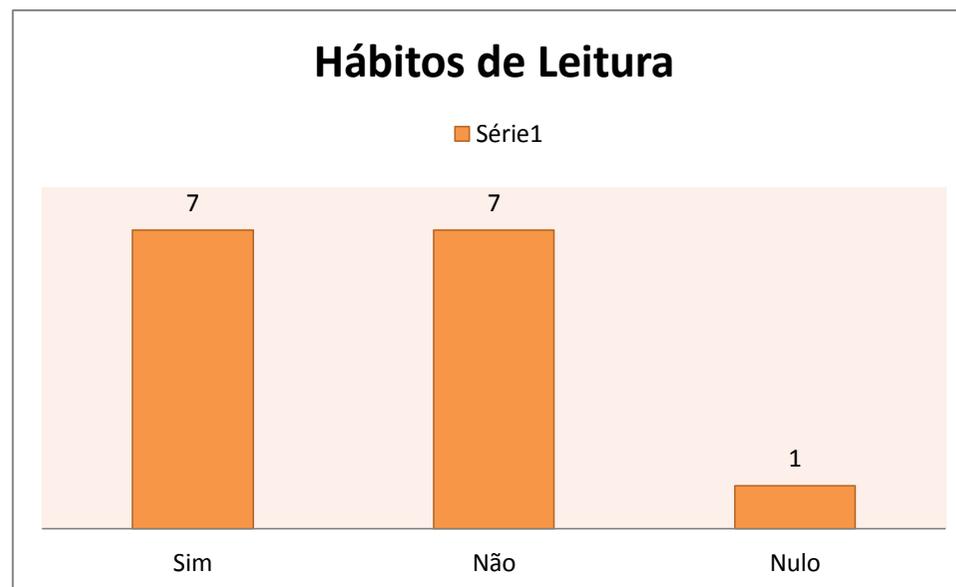
Após a leitura do gráfico circular que contempla a temática dos tempos livres constatamos que os discentes atribuem igual importância às actividades de navegação na internet e estar com os amigos, ambas com 19%. Com menor índice de preferências enfileiram-se as ocupações de leitura e outras opções.

A questão 1.2 incide sobre várias alíneas referentes aos gostos pessoais dos alunos. Aqui será explorada a temática da leitura.

Na alínea **d) Livro Preferido** contabilizam-se duas respostas em branco, dois alunos que responderam «*nenhum*» e outros dois que referiram «*não tenho*». Todas as outras opções foram distintas e incidiram sobre livros de diferente teor, desde obras escolares, a histórias verídicas, passando pelos livros de aventura. Desta forma, as escolhas recaíram sobre *O Diário de Anne Frank*, *Aproveitem a vida*, de António Feio, os célebres livros de *Uma Aventura*, *A Lua de Joana*, *Nómada*, *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, *PS: Eu amo-te* e dois livros do Ciclo da Herança de Christopher Paolini: *Brisingr* e *Eragon*.

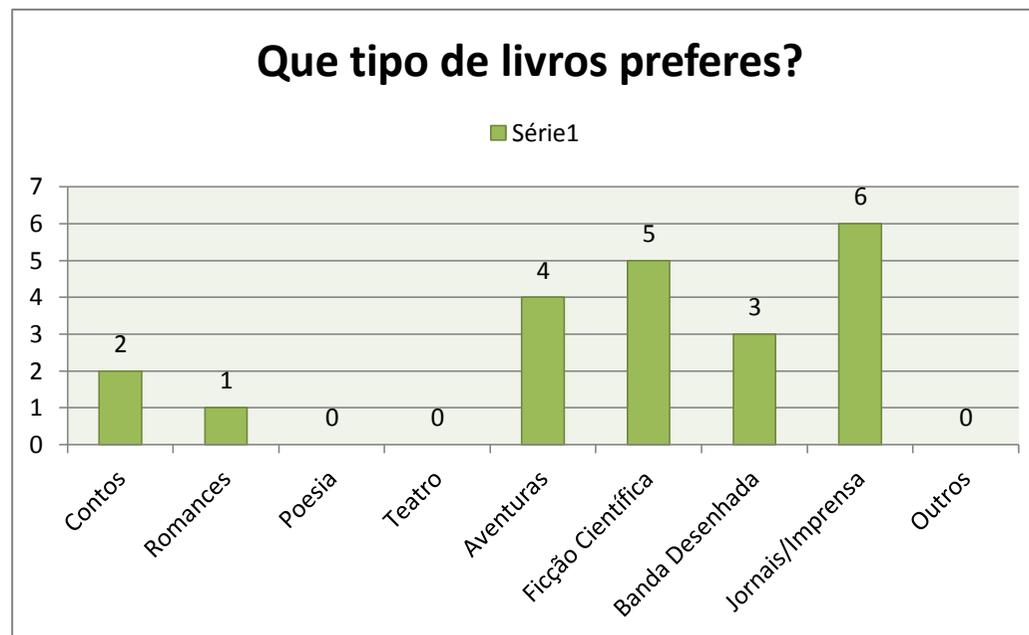
Na última alínea da questão em análise **h) Livro de cabeceira** concluímos que a leitura continua a ser uma actividade pouco rotineira na vida dos nossos estudantes, uma vez que, apenas três alunos responderam à questão, optando pelos livros: *A criança que não queria falar*, *A Lua de Joana* e *Amanhecer*. Registam-se seis respostas em branco, quatro em que os alunos mencionam «*nenhum*» e duas onde se efectiva a resposta «*não tenho*».

1.3. Hábitos de Leitura		
Gostas de ler?	Sim	7
	Não	7
	Nulo	1



Relativamente aos hábitos de leitura concluímos que a turma se divide de forma equiparada, uma vez que, metade refere que gosta de ler e a outra metade demonstra vontade contrária, com exceção de um aluno, cuja resposta foi anulada porque assinalou as duas opções.

Que tipo de livros preferes?	
Contos	2
Romances	1
Poesia	0
Teatro	0
Aventuras	4
Ficção Científica	5
Banda Desenhada	3
Jornais/Imprensa	6
Outros	0



Ainda no âmbito da leitura os alunos assumem um favoritismo pelos textos de imprensa. Com menos adesão salientam-se os livros dramáticos e poéticos, bem como a opção de outras escolhas.

No grupo *Expectativas* analisaremos as questões concernentes à disciplina de língua portuguesa.

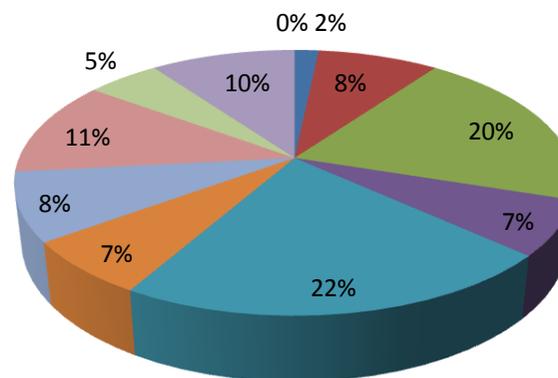
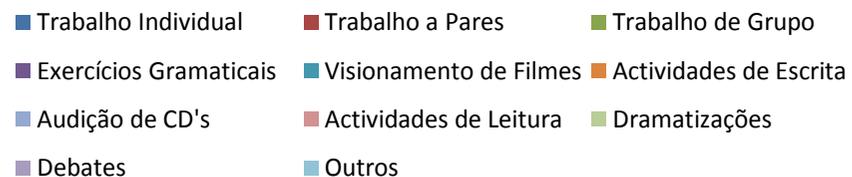
Referente à questão que se debruça sobre a importância do estudo da língua portuguesa (2.2. *Consideras o estudo da língua portuguesa importante? Porquê?*), os alunos desenvolvem ideias muito similares, dando primazia ao Português, enquanto língua de estudo e instrumento de comunicação. Deste modo, a maior parte da turma faz referência às competências da leitura, da compreensão/expressão oral e da expressão escrita, como requisito essencial para resolver problemas do quotidiano e como uma mais-valia para a vida profissional. Alguns enfatizam que é importante estudar língua portuguesa porque esta é a nossa língua materna, outros mencionam que existem muitos falantes da língua em questão no mundo e um aluno apenas refere que a língua portuguesa é muito complicada.

Quanto à pergunta que incide sobre as expectativas das aulas de português (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), as opiniões dos alunos dividem-se. Alguns denotam interesse em aprender «*coisas novas*», outros referem que gostariam de aprofundar os conhecimentos já adquiridos e apenas um aluno revela que tem algumas dificuldades na disciplina de língua portuguesa e, por isso, espera que o docente o ajude a superar as suas lacunas. Nesta questão registam-se omissões por parte de dois alunos.

Por fim, na última pergunta de resposta aberta, que procura traçar o perfil do professor de Português (2.4. *Na tua opinião que características deve ter um professor de Português?*), os questionários apontam para uma uniformidade de ideias ao nível da conduta do professor de língua materna. Neste sentido defendem como características indispensáveis a simpatia, a compreensão, o rigor e a amizade. Revelam como ponto premente os bons conhecimentos científicos do docente, o saber-fazer e a sua criatividade para que as matérias menos interessantes motivem os alunos. Alguns alunos defendem que um bom professor de Português deve saber ler correctamente. Nesta questão, apenas um aluno não respondeu.

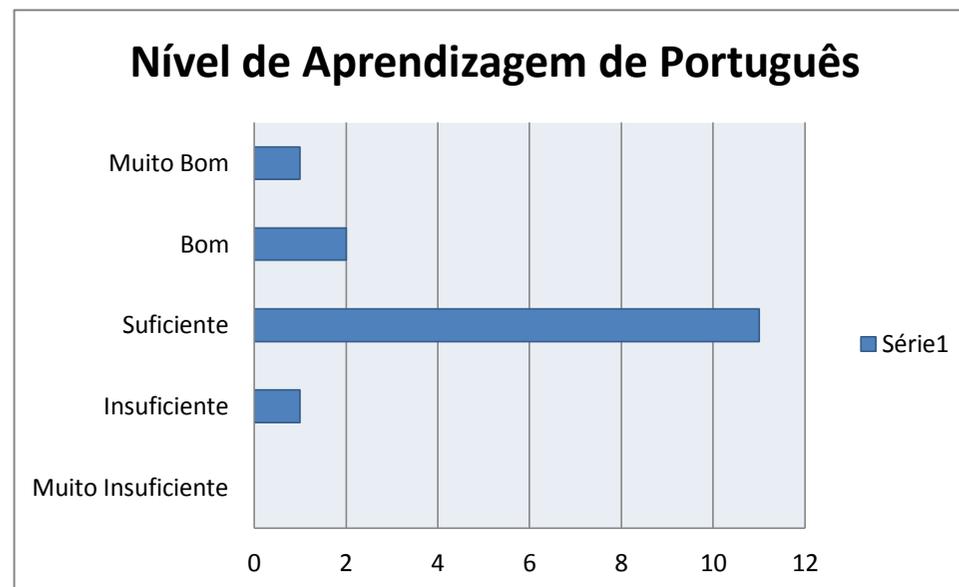
Actividades que gostarias de realizar na aula	
Trabalho Individual	1
Trabalho a Pares	5
Trabalho de Grupo	12
Exercícios Gramaticais	4
Visionamento de Filmes	13
Actividades de Escrita	4
Audição de CD's	5
Actividades de Leitura	7
Dramatizações	3
Debates	6
Outros	0

Actividades que gostarias de realizar na aula



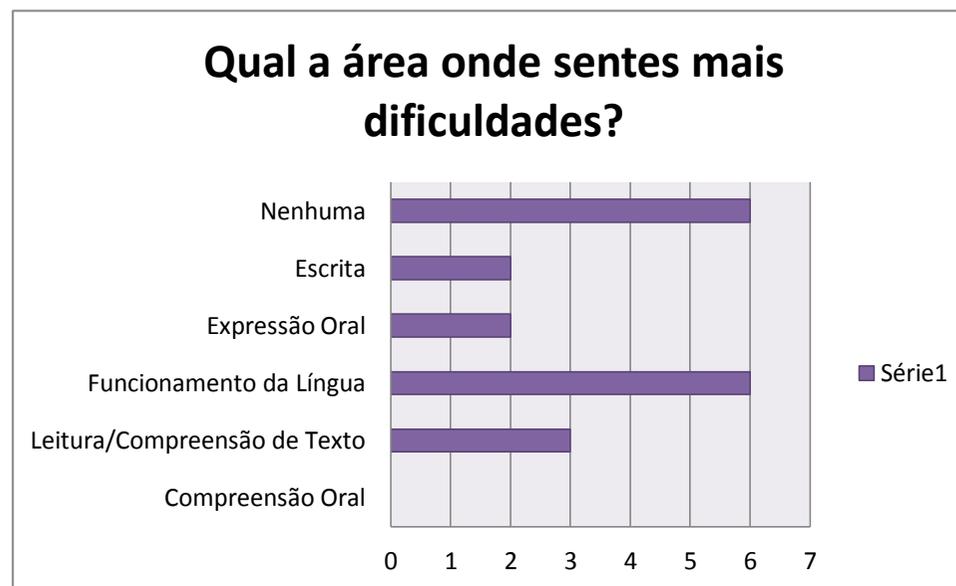
Quando questionados sobre as actividades que gostariam de realizar na sala de aula, a esmagadora maioria optou pelo visionamento de filmes (22%). As actividades de trabalho individual (2%) e outros (0%) são preteridas às restantes.

3.1. Nível de Aprendizagem de Português	
Muito Insuficiente	0
Insuficiente	1
Suficiente	11
Bom	2
Muito Bom	1



Concernente ao nível de aprendizagem de Língua Portuguesa a maioria dos alunos julga ter um conhecimento Suficiente da língua materna. Nos extremos destacam-se unicamente dois alunos, nas posições de Muito Bom e Insuficiente.

3.2. Qual a área onde sentes mais dificuldades?	
Compreensão Oral	0
Leitura/Compreensão de Texto	3
Funcionamento da Língua	6
Expressão Oral	2
Escrita	2
Nenhuma	6



Relativamente às dificuldades registadas ao nível das competências específicas da língua portuguesa, seis alunos apontam o Funcionamento da Língua como a área onde apresentam mais lacunas. Outros seis alunos evidenciam que não têm nenhuma dificuldade na disciplina em estudo, porém a turma é unânime ao afirmar que não tem dificuldades quanto ao domínio da Compreensão Oral.

Ainda no domínio das competências torna-se imperativo estabelecer uma comparação entre os dados acima referidos e obtidos mediante a análise dos questionários com a recolha de informação facultada pela avaliação diagnóstica, a qual se operou de forma aleatória. Concernente a este instrumento de avaliação podemos constatar que o pior desempenho da turma radica na competência do Funcionamento da Língua, salientando-se a Expressão Oral como a competência, onde os alunos alcançaram melhores resultados.

Em suma, concluímos que o cruzamento de dados anteriormente mencionado está equiparado, quer isto dizer, que a auto-crítica realizada pelos alunos corresponde com alguma fidelidade aos resultados da amostra, recolhidos pelo docente.

3.3. A que Materiais rocorres para estudar?	
Caderno Diário	12
Manual	14
Dicionário	3
Gramática	5
Internet	4
Outros	0



Referente à organização do estudo verificamos que os alunos recorrem com uma maior frequência ao manual. Como recursos menos utilizados, os discentes seleccionam o dicionário, importa ainda referir que a turma não se serve de outros materiais para além dos que constam na lista.

Cátia Samora
Nádia Raposo
Neuza Raimundo

Anexo 6

Cena 1

Tempo do presente Cerca 1520 (v. Sinopse)

Nau da carreira da Índia.
Dia.

O palco está no escuro.
Uma única luz, branca e coida, ilumina, à direita baixa,
MESTRE JOÃO sentado a uma mesa, com uma pena na mão,
escrevendo a sua crónica e detendo-se, a espaços, para
repousar e meditar.

Som: marulhar monótono do mar, muito próximo, eventual-
mente o grasnar de aves, indicando a proximidade de terra.



MESTRE JOÃO (*Escrevendo e lendo alto, em tom vagaroso e melancólico*) – Hoje, de regresso das Índias a casa, no termo de tantos anos de ausência e de tantos e tão distintos paradeiras, o meu coração está cheio de memórias e de melancolias...

MESTRE JOÃO detém-se por momentos.

MESTRE JOÃO – São dez horas. Estamos de novo prestes daquela Angra de S. Brás...

MESTRE JOÃO interrompe de novo a escritura/leitura.

MESTRE JOÃO (*Prosseguindo*) – ...daquela Angra de S. Brás de tantos distantes acontecimentos. E em mim acorda a lembrança daquele naufrago, que o meu entendimento e os meus sentidos haviam já para sempre esquecido...

Apagam-se lentamente as luzes sobre o espaço da narração.

(*Passagem para o tempo do perfeito, o tempo da memória de Mestre João.*)

11

Cena 2

Tempo do perfeito 1501 (v. Sinopse)

Ilumina-se o palco: Angra de S. Brás (terra) e nau.
Dia.

Barris de água em terra, prontos a embarcar; outros já no batel.

À esquerda baixa, as luzes revelam um marinheiro que
pousou o barril que transportava.

Está inclinado, tentando erguer do chão um corpo
inanimado, pegando-lhe por debaixo dos braços.



MARINHEIRO (*Para fora, alvorçado*) – Ajuda! Aqui! É um naufrago! Está como morto!
(*Chamando:*) Diogo Anes! Nicolau! Chegai aqui!

O marinheiro arrasta com dificuldade o corpo
Surge outro marinheiro.

DIOGO – O que foi?

MARINHEIRO – Encontre-o entre as rochas como morto! Ajuda-me aqui!

Diogo inclina-se, amparando também o naufrago.

DIOGO (*Benzedo-se*) – Deus misericordioso, é um dos nossos! Como veio ele aqui
parai?! (*Para fora, pedindo também auxílio:*) Nicolau! Nicolau!

Os dois tentam carregar o naufrago, que não dá acôrdo de si.

MARINHEIRO – Temos que o levar para bordo, ainda respira! (*Puxando:*) Uuoupa!

12

Cena 6

Tempo do mais-que-perfeito (memória de Manuel)

Ilumina-se, à direita alta, a casa de Manuel no Porto, 13 anos antes: 1488 (v. SINOPSE).

Casa austera e pobre. Sentados à mesa, tosca, MANUEL, a MÃE e ANA, sua irmã, comem pão e bebem por uma vasilha comum. MANUEL tem agora 14 ou 15 anos; a irmã é um pouco mais nova.



MÃE – O vosso pai vem na barca que chegou hoje à Ribeira. Dizem-me que, desde que descarregue e se façam os autos de mercadorias, logo virá para casa. À noite deve estar cá...

ANA – Ao fim de tanto tempo!

MÃE – E de tantos cuidados, filha! Pelo Mar das Trevas dentro e por terras de negros, e no meio de tormentas e de falsidades... E de pestes, e de doenças...

ANA – Virá outra vez doente da malária ou da febre amarela?

MÃE – Que posso eu saber dele, filha, senão que antes prouvera que nunca partisse a desafiar a vontade de Deus Nosso Senhor?

MANUEL – Homens com cabeça de cão e com grandes pêlos...

MÃE – Que dizes tu?!

27

MANUEL – Para lá do Cabo Não, mãe, no Mar das Trevas... Diz-se que há por lá homens com cabeça de cão e que comem os filhos que têm...

ANA – E que adoram ídolos...

MÃE (*Benzendo-se*) – Credo, Nosso Senhor seja louvado!

MANUEL (*Malicioso*) – E também mulheres lindas e de grande vergonha...

MÃE – Calai-vos, filhos, que ofendeis a Deus! (*Pausa*;) Como o ofendem aqueles todos que acometem ao Mar Oceano à procura de Ilhas Encantadas, ou por mor do ouro, da pimenta e dos escravos, e nos levam maridos e filhos...

MANUEL – Quem não se aventurou não perdeu nem ganhou, minha mãe...

MÃE – De longas vias, mui longas mentiras, filho! A trabalhar o vosso pai aqui com o barqueiro, não nos faltaria de comer, com a graça de Deus. E não andaríamos em cuidados! (*Suspirando*;) Pão alheio caro custa...

MANUEL – Há muito tempo sonhei que, na viagem, meu pai teve uma forte tempestade no mar e que uma grande Avantesma o devorava...

MÃE – Credo!

ANA – Conta o teu sonho à mãe, Manuel, conta!

MANUEL – Um Demónio com uma légua de comprido! (*Excitado*;) E eu salvei o meu pai! Bati-me no meio do mar com a Avantesma e venci-a! Dei-lhe tantas pancadas e tantas facadas que afugentei o Demónio dali para longe!

MÃE – Não fales mais de tais coisas, Manuel, que dão medo!

ANA (*Tranquilizando a MÃE*) – Foi só um sonho, minha mãe...

MÃE – Os sonhos são alertas que Deus manda, Ana!

ANA – Não se aflija... (*Para MANUEL*;) Não contes mais, Manuel...

28

MÃE – No ano passado, quando os vossos irmãos morreram empastados da peste da Levante, também eu sonhei... *(Imperativa.)* Não quero escutar mais! *(Põe-se de pé.)* É tempo de voltares para a casa da dona viúva, Ana! *(Virando-se para Manuel.)* E tu leva a tua irmã ao Porto e vai também, que se faz tarde!

Levantam-se todos.

ANA *(Para a MÃE)* – Se pudesses comprar-me uma touca no algibebe da Rua de S. Miguel... O meu pai havia de gostar de me ver a recebê-la com ela...

MÃE – O teu pai há de trazer-te panos, como sempre....

ANA *(Contrariada)* – Mas não como os do judeu, mãe...

MANUEL dirige-se para a porta.

MANUEL – Adeus, minha mãe.

A MÃE aproxima-se de MANUEL e beija-o.

MÃE – Adeus, filho, que Deus te acompanhe. E esquece os sonhos, esquece os sonhos! Dos sonhos não vem nunca coisa boa! *(Entrega-lhe algumas moedas.)* Na volta passa pela loja de venda e traz um arrátel de alguma carne, o teu pai vem sempre com vontade dela.

ANA despede-se também da MÃE.

ANA – Até mais, minha mãe. Pedirei à Senhora que me permita vir a ver meu pai amanhã.

A MÃE beija-a.

MÃE – Adeus, Ana, que te salve Deus.

Saem os dois.

A MÃE fica só.

Luzes.

Anexo 7

Anexo 8

10º ANO: LEITURA: textos literários de carácter autobiográfico: diários.

1. Lê as tiras de banda desenhada que se seguem de *O Mundo de Mafalda*, de Quino.



Quino, *O Mundo de Mafalda*, Bertrand Editora

1.1. Após a leitura da BD, procura identificar algumas das características do diário.

Anexo 9



10.º ANO: POETAS DO SÉCULO XX - COMPREENSÃO ORAL

Guião de escuta / visionamento

Vê / escuta com atenção as declamações do texto *Cântico Negro*, de José Régio, e procura responder aos itens seguintes.

1. Interpretação do poema por Marco d'Almeida.

- 1.1. Indica a partir de que momento do texto se nota uma mudança de tom na declamação do leitor.
- 1.2. Refere qual é a estrofe mais evidente na leitura do declamador, em que este evidencia que o caminho que os outros seguem é oposto ao seu.
- 1.3. Como sabes, as pausas são intencionais na leitura de textos. Menciona um verso do poema onde seja notória essa intencionalidade.

2. Declamação do poema por João Villaret.

- 2.1. Na terceira estrofe, há um verso em que o leitor dá ênfase a uma determinada palavra. Identifica-a e explica qual o objectivo da intensidade atribuída.
- 2.2. A entoação que o leitor dá às palavras ou frases depende dos sentimentos e emoções que pretende transmitir. Retira do poema exemplos de versos que expressem:
 - determinação;
 - fúria;
 - ordem;
 - interrogação.
- 2.3. Explica o significado da pausa silenciosa que o leitor faz no verso: «Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém» (verso 40).

Anexo 10



**10.º ANO: TEXTOS DOS MEDIA: Compreensão Oral e Funcionamento da Língua –
entrevista para um emprego**

Guião de escuta

O êxito ou o fracasso de um acto de comunicação não depende apenas do uso correcto da língua. Deves ter sempre presente que a adequação do discurso à situação de comunicação é também fundamental.

Ouve, atentamente, a gravação áudio de uma entrevista para um emprego e responde aos itens apresentados:

1. Indica se o registo de língua utilizado pelo entrevistado é formal ou informal.

2. Regista as palavras, expressões ou frases que o candidato ao emprego usou e que te parecem desadequadas ao contexto em que se encontra.
 - 2.1. Propõe alternativas correctas para as falhas que detectaste.

3. Durante a comunicação verbal é indispensável que os interlocutores não descurem o bom uso das formas de tratamento. Consideras que este princípio é respeitado nesta entrevista? Justifica a tua resposta.

4. Para que a interacção discursiva seja eficaz é necessário que os interlocutores cooperem entre si. Achas que o entrevistado responde de forma directa e relevante às perguntas que lhe são dirigidas? Justifica.

Anexo 11



10.º ANO: FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA – Interacção discursiva: actos ilocutórios

Lê a letra da canção «Movimento Perpétuo Associativo», da banda Deolinda e responde correctamente aos itens apresentados.

Movimento Perpétuo Associativo

Agora sim, damos a volta a isto!
Agora sim, há pernas para andar!
Agora sim, eu sinto o optimismo!
Vamos em frente, ninguém nos vai parar!

Agora não, que é hora do almoço...
Agora não, que é hora do jantar...
Agora não, que eu acho que não posso...
Amanhã vou trabalhar...

Agora sim, temos a força toda!
Agora sim, há fé neste querer!
Agora sim, só vejo gente boa!
Vamos em frente e havemos de vencer!

Agora não, que me dói a barriga...
Agora não, dizem que vai chover...
Agora não, que joga o Benfica...
E eu tenho mais que fazer...

Agora sim, cantamos com vontade!
Agora sim, eu sinto a união!
Agora sim, já ouço a liberdade!
Vamos em frente, é esta a direcção!

Agora não, que falta um impresso...
Agora não, que o meu pai não quer...
Agora não, que há engarrafamentos...
Vão sem mim, que eu vou lá ter...

Música e letra de Pedro da Silva Martins,
cantada pela banda Deolinda (do CD *Canção ao l*

1. Associa, a cada um dos actos de fala da coluna A, à intenção comunicativa correspondente da coluna B.

Coluna A	Coluna B
<ul style="list-style-type: none"> • «Vamos em frente, é esta a direcção!» • «Agora sim, eu sinto o optimismo!» • «Agora não, dizem que vai chover...» • «Vão sem mim, que eu vou lá ter...» • «Vamos em frente, ninguém nos vai parar!» • «Agora sim, há fé neste querer!» 	<ul style="list-style-type: none"> • Acto ilocutório assertivo • Acto ilocutório compromissivo • Acto ilocutório declarativo • Acto ilocutório expressivo • Acto ilocutório directivo

2. Na expressão «Vamos em frente e havemos de vencer!» é possível identificar vários actos ilocutórios. Identifica-os e justifica a tua escolha.

3. Transforma o enunciado «Agora sim, damos a volta a isto!» nas seguintes intenções comunicativas:

- uma promessa:
- uma súplica:
- um pedido de desculpas:
- um agradecimento:

Anexo 12

Anexo 13

Seguridad Vial



Anexo 14



Comprensión Oral: Viajes y seguridad vial

Ved con atención el vídeo de seguridad vial presentado por el programa de TV *Sobre Ruedas* y responde correctamente a las siguientes cuestiones:

1. Subraya la opción correcta:

1.1. La medida de seguridad vial planteada en el vídeo que ayuda a reducir las consecuencias de los accidentes de tráfico es...

- a) el uso del casco;
- b) el uso del cinturón;
- c) la velocidad controlada.

1.2. La fecha en que se introdujo su uso en la conducción vial fue en...

- a) 1945;
- b) 1950;
- c) 1940.

1.3. Su principal misión preventiva consiste en...

a) impedir, exclusivamente, que el pasajero salga despedido fuera del vehículo;

b) impedir que el pasajero salga despedido fuera del vehículo y tenga tres veces menos probabilidades de morir, en un accidente de tráfico;

c) impedir que el pasajero salga despedido fuera del vehículo y evitar que se golpee contra el volante, salpicadero, para-brisas o asiento delantero.

2. Refiere dos ejemplos que perjudican el uso correcto de la medida de seguridad planteada en el vídeo.

3. Menciona cuáles son las consecuencias más graves que las mujeres embarazadas pueden sufrir por su uso incorrecto.

Anexo 15



Comprensión Lectora: La alimentación

Lee el texto con atención.

A comerse el mundo con la tapa

La Fundación Alicia, Estrella Damm y Turespaña se alían para "internacionalizar una forma española de comer"

5 Igual que se han exportado con éxitos las pizzerías y los bares de sushi, ¿por qué no exportar española que además incluye toda una extensa gama de productos locales: aceites, aceitunas, vinos, cervezas, jamón (entre el podio de lo más conocido por paladares extranjeros). Si con los restaurantes italianos fuera de Italia (se dice que 72.000) se da a conocer el producto y la cocina, ¿por qué no aspirar a internacionalizar la cocina española con calidad? Pues a ello se van a lanzar a tres bandas la Fundación Alicia, la veterana empresa cervecera Damm y Turespaña (el organismo estatal promotor de turismo).

10 Como agitador, el considerado mejor cocinero de la década y ya embajador de la marca gastronómica España, Ferran Adrià. "Después de la explosión de la cocina de vanguardia, tenemos que seguir pisando fuerte. Si pusiéramos 100.000 bares de tapas fuera, ¿cuántos miles de botellas de aceite o kilos de jamón se venderían?", plantea el chef. "Es un proyecto de país, abierto a todos, para contribuir a la industria alimentaria española", subraya Enric Crous, director general de Damm.

15 La idea para comerse el mercado internacional es que haya negocios de tapas de calidad por el mundo llevado por cocineros españoles y que tiren del carro del sector hostelero y turístico. El proyecto incluye un tour divulgativo por distintos países y capitales con hambre de cultura gastronómica (Nueva York, Los Ángeles, Londres, París, Tokio...). Además de contar la historia de la tapa con exposiciones y degustaciones, se abordarán modelos de negocio para que los emprendedores encuentren un camino profesional. También se estudiará el diseño de los locales: "el reto es una informalidad cómoda". Antes de la gira como embajadores del tapeo internacional, Adrià y los responsables de Damm mostrarán su idea en abril próximo en Madrid al público del Salón de Gourmets.

20 Además del motor económico se quiere activar el conocimiento de la tapa "mediante un trabajo serio de investigación" que bucee en el origen y la variedad del concepto culinario en las distintas regiones. Lo ejecutará la Fundación Alicia con ayuda de profesionales de la hostelería y también de los ciudadanos consumidores (una futura web animará la red social tapera). "No podemos vender la tapa de hoy si no sabemos el origen de la tapa tradicional ni reconocemos el trabajo y la inventiva de los que llevan haciendo buenas tapas desde hace años".

Rivas. R. (2011, Marzo 9) A comerse el mundo con la tapa. *El País*

1. Asocia las siguientes palabras del texto a su sinónimo:

a)	pincho (2)	A)	plan
b)	internacionalizar (7)	B)	inspiración
c)	proyecto (14)	C)	difundir
d)	degustación (21)	D)	aperitivo
e)	inventiva (31)	E)	paladeo

2. Contesta de forma breve a las preguntas abajo.

2.1. Explica el sentido de la frase «internacionalizar una forma española de comer».

2.2. ¿Cuáles son las entidades promotoras de la internacionalización de las tapas?

2.3. Indica cuáles son las ventajas, para el país, de la exportación de la comida española.

2.4. Según la autora, ¿cómo se hará la divulgación del proyecto?

2.5. Sugiere otro título para el texto.

Cátia Samora, Nádía Raposo e Neuza Raimundo
(c/ Dra. Elsa Nunes, orientadora da PES)

Anexo 16



3.6.07 TEMA: LOS BIENES DE LA INMIGRACIÓN

Guión: FARO Dibujo: C. DA COL

¿Se ha parado a pensar que pasaría si no hubiera inmigrantes?



Nadie le serviría una paella un domingo en su terraza favorita

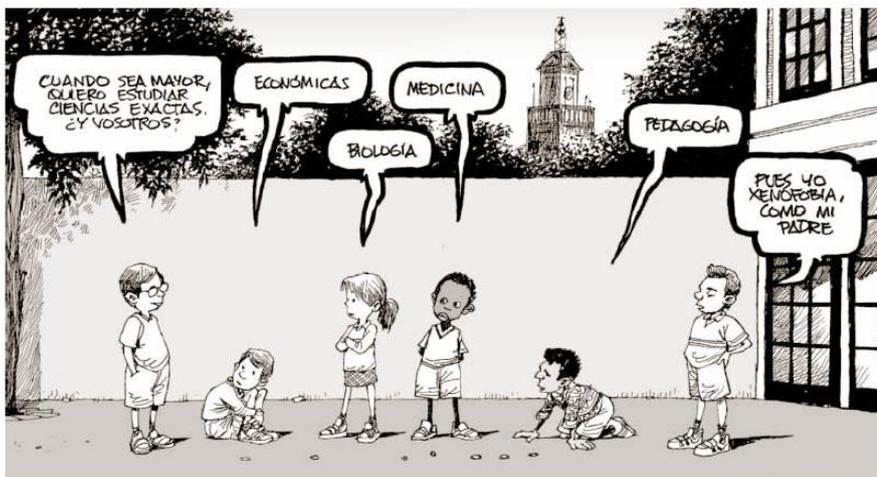


Y probablemente nadie acompañaría a su tía de 80 años



faro www.e-faro.info

SI LAS GANAS DE TRABAJAR SON UN MÉRITO NO DUDE QUE EL JEFE DE SU HIJO SERÁ GAMBIANO, PAKISTANÍ O UCRANIANO



VENTURA & COROMINA

Anexo 17



NOMBRE _____ CLASE _____ N° _____
FECHA _____ LA PROFE _____
OBSERV. _____

Comprensión Oral: inmigración ilegal

Ved con atención el vídeo sobre inmigración ilegal, presentado en el informativo Especial noticias cuatro y responded a los ítems que se siguen:

- 1. Las mayores víctimas de la inmigración ilegal son:**
 - 1.1. los negreros sin escrúpulos;
 - 1.2. los inmigrantes ilegales;
 - 1.3. La clase laboral española menos calificada.

- 2. La expresión «los trabajadores sin papeles se convierten en una verdadera golosina para los negreros» significa que:**
 - 2.1. los trabajadores sin papeles buscan a los negreros y, con ellos, construyen una grande amistad;
 - 2.2. los trabajadores sin papeles son ayudados por los negreros y, siempre que necesario, a ellos pueden recurrir para solucionar sus problemas;
 - 2.3. los trabajadores sin papeles son una fuente de rendimiento para los negreros, que los exploran y no les dan seguridad.

- 3. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y corrige las falsas:**
 - 3.1. Hay dos millones de inmigrantes que viven en España de forma ilegal y no pagan la seguridad social.

 - 3.2. El reportaje transmitido se pasa en las afueras de Madrid.

 - 3.3. Un inmigrante marroquí ayuda a los periodistas a conocer el llamado pistolero.

 - 3.4. El pistolero recluta cualquier inmigrante ilegal para trabajar.

- 4. Explica el significado de la expresión «trabajadores sin derechos».**

- 5. Indica cuál es la expresión planteada en el vídeo que significa, que la dura realidad laboral de los inmigrantes ilegales no desaparece, pero si se transforma.**

Anexo 18



Comprensión Lectora: texto de opinión

Lee el texto con atención.

La vida es mestizaje

Ahora es difícil encontrar una camarera que no sea ecuatoriana, una asistenta que no proceda de Ucrania o un vendedor de ultramarinos que no sea chino. El mundo de los vecinos y el ambiente de los bares, el trato con los prestadores de servicios, las telefonistas o las participantes en los *talk shows* ha cambiado sensiblemente en unos años y se ha pasado desde los paisanos de siempre a un paisaje de imprevisible fantasía.

Mientras los nacionalismos buscan enviscarse en su propio olor orgánico, una gama de aromas se extiende en abanico. Ahora no hace falta salir al extranjero para convivir con extranjeros ni conectarse a una emisora de onda corta para oír hablar en rumano. La realidad española se está transformando aceleradamente, desde las ciudades a los pueblos, realizándose una de las revoluciones más interesantes de la historia social. Desde la educación escolar por sexos que nos separaba hace 50 años como si chicos y chicas fuéramos razas distintas hasta la actual y bulliciosa mezcla de etnias ha transcurrido una era infinita. La era que separa el orgullo de ser sólo uno a la curiosidad de ser muchos, intercambiables, tendencialmente iguales.

En tiempos de Franco el extranjero era, por completo, el otro mundo. El peor de los mundos para uno, el mejor para muchos y no porque, en opinión de éstos, se viviera mejor ni hiciera buen tiempo sino porque la libertad que embobadamente le atribuíamos le hacía capaz de editar libros indiscriminados, proyectar películas de todo género, cruzar las lindes de la censura entre el azul, el rosa o el granate cuyos pigmentos dividían la bondad o la malignidad de los filmes aquí.

Puede que a muchos aún les incomode verse al lado de un negro o ver abrirse una mezquita pero esta población incomodada está volcada a la consunción; a la toxicidad de sí mismo. Entre tanto, nunca este país fue más saludable que ahora que se inauguran restaurantes de numerosos sabores, rezos contrapuestos o paralelos, artesanías, arte y música trenzándose en un panorama que anuncia lo que ya es la máxima condición del mundo: un reino compuesto por el mayor número de luces y sombras, oraciones y silencios. Porque ¿qué mayor experiencia para la vida que contrastarla o mixtificarla con otros proyectos y sabores modelos? ¿Qué mayor atractivo sexual que el cortejo y la cópula con otras razas? ¿Qué mayor sorpresa en el diseño que la asunción de estampados y formas lejanas, combinaciones inspiradas en parajes sin descubrir?

Hay un placer seguro en el parecido pero brota una excitación energizante en la diferencia. La diferencia es información, es proceso y así el pueblo que somos o hemos sido accede a la modernidad; se actualiza gracias al metabolismo de los otros pueblos: se hace, como fueron los verdaderos imperios, una civilización feraz. Porque ¿quién duda de que el profundo reto de la inmigración, en España y otras naciones, no viene a ser la piedra de toque de su civismo y su vitalidad real? A los pueblos débiles los hace agonizar la ingesta de los otros, mientras es fuerte y se fortalece la sociedad que se nutre con las sustancias, vitaminas y células particulares de los eventuales extranjeros. Pero ¿el extranjero? ¿Qué será dentro de poco el extranjero? ¿Dónde se localizará ese mostrenco lugar?

Probablemente sólo en las zonas más atrasadas que permanezcan aún cerradas a los movimientos migratorios o también en aquellos entornos voluptuosamente enroscados en su

incesto. Ese dominio extranjero será, por tanto, pobre o enfermo. La salud se halla hoy en el mestizaje: la mezcla de yerbas, el cine de múltiple coproducción mestiza, las teorías eclécticas, los conciertos musicales de amplio espectro, los cócteles de fármacos, las religiones o la comida de fusión. La belleza es el mestizaje.

Verdú, V. (2003, octubre 10). La vida es mestizaje (adaptado). *El País*.

1. Tras la lectura del texto de opinión, *La vida es mestizaje*, de Vicente Verdú contesta a las siguientes preguntas:

1.1. El autor del texto nos dice que la vida en España «ha cambiado en unos años y se ha pasado desde los paisanos de siempre a un paisaje de imprevisible fantasía.» Explica el sentido de la frase.

1.2. ¿Qué intenta transmitir el autor cuando haz referencia a los tiempos de Franco?

1.3. ¿Cuál es la opinión de Vicente Verdú sobre aquellos que condenan o huyen del mestizaje? Justifica tu respuesta, apoyándote en fragmentos del texto.

1.4. ¿Por qué razón el autor del texto no sabe dónde colocar, en el mapa del futuro de las sociedades contemporáneas, el concepto de «extranjero»?

Nádia Raposo (c/ Dra. Elsa Nunes, orientadora da PES)

Anexo 19



Vamos a leer

- 1 Relaciona el título y la imagen y contesta: ¿te parece que el teatro es una forma eficaz para pasar mensajes a los jóvenes?



Una obra de teatro de la DGT incide en la importancia de ser responsables en materia de tráfico

LA SEGURIDAD VIAL, A ESCENA

2 Durante los próximos meses, adolescentes de todo el país podrán asistir a una obra de teatro musical, 133.6 FM. En el espacio interior, realizada por la DGT que pretende hacer hincapié, de forma entretenida, en la importancia de actuar con responsabilidad en diferentes aspectos de la vida: el tráfico, los estudios, la relación con los padres...

Helena Gil
Fotos: Paul Alan PUTNAVI

Sube el telón y empieza a sonar una música. Entran en escena cuatro adolescentes con cara de duda. No se conocen y tampoco saben cómo han ido a parar a ese extraño lugar. Pero tienen algo en común: los cuatro escuchaban el mismo programa de radio, "El Cruce", justo antes de ser trasladados a esa especie de nave espacial. Así comienza la representación de 133.6 FM. En el espacio interior, una obra de teatro musical reali-

zada por la Dirección General de Tráfico (DGT), y dirigida a adolescentes, que pretende, a través de las conversaciones y canciones de los cuatro protagonistas, recordar a los jóvenes la importancia de ponerse siempre el casco, respetar las señales, abrocharse el cinturón o no beber y conducir. La obra termina con un final sorprendente pero antes los cuatro personajes, deberán enfrentarse a diversos enigmas. Y para resolverlos tendrán que trabajar juntos los cuatro personajes, que representan personalidades bien distintas: María, la prudencia y el equilibrio; Paula, la inseguridad y los miedos; Rafa, la racionalidad y el análisis; y Juanma, la aventura y el riesgo.

LA ASIGNATURA PENDIENTE

Desde 1991, en los colegios se imparte la educación vial de forma transversal, es decir, incluida dentro de otras asignaturas como lengua y matemáticas. Sin embargo, actualmente se debate la posibilidad de incluirla en la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. De hecho, la Fiscalía General de Estado ha solicitado que la educación vial sea una enseñanza obligatoria en institutos y colegios.

POR QUÉ TEATRO. En 1994, la DGT elige el teatro como un recurso más para difundir mensajes de seguridad vial: “Escogimos el teatro porque lo consideramos innovador y muy eficaz, una manera lúdica y atractiva de comunicar contenidos sobre seguridad vial fuera de las aulas”, comenta Muri Cruz García Egido, de la asesoría pedagógica de la DGT. Y añade: “La experiencia durante estos años nos ha demostrado que el teatro tiene gran aceptación por parte de todas las edades y, de hecho, además de para adolescentes, también hacemos representaciones para niños, mayores...”. En total, más de un millón de personas han acudido a estas obras y casi la mitad de ellos son adolescentes.

EL CASCO, CON RITMO. “Tráfico y Seguridad Vial” asistió a una representación y pudo comprobar cómo el público aplaudía cada canción y comentaba aspectos de la obra una vez finalizada. Lo que más gustaron fueron las canciones, porque, como nos comentaron Diana y Daniel, alumnos del I.E.S. Galileo Galilei (Madrid), “con el ritmo y la música te incitan a ponerte el casco, pero sin que te des cuenta, el mensaje se mete sólo con la música”. Su profesor, Pedro Morato,

coincide con ellos y asegura que le parece “fundamental el papel que realiza esta obra de repaso del cumplimiento de las normas, porque se explica por qué hay que cumplirlas y las graves consecuencias que conlleva no hacerlo”. Por su parte, Carlos Ibarra —director de la obra— considera que la clave está en la relación entre el personaje de Juanma, que bebe y luego conduce su moto, y los otros tres, que condenan su comportamiento: “Al final de la obra es Juanma quien tiene envidia de los otros tres, que no se drogan ni beben, pero hacen lo mismo que todos los adolescentes con diversión y placer”. De hecho, opina que lo mejor que puede conseguir la obra es que “los chavales que vengan a verla y sean como Juanma, empiecen a tener envidia de otros jóvenes e imiten esos comportamientos”.

La DGT espera llegar al mayor número de jóvenes posible y tiene previsto, a partir de enero, entregar un CD con las canciones de la obra a todos los asistentes y publicar, además, una página *web*, con todo lo referente a la obra, y también información específica y actualizada sobre otras actividades que se realicen en la ciudad donde se represente. •

2 Lee el reportaje y elige la opción correcta.

- a. 133.6 FM. En el espacio interior es...
 - 1. un programa de radio orientado para jóvenes aficionados al teatro.
 - 2. el nombre de una obra teatral patrocinada por la radio 133.6 FM.
 - 3. un teatro musical de la DGT sobre seguridad vial.
- b. 133.6 FM. En el espacio interior tiene como objetivo llegar a los adolescentes...
 - 1. asustándolos con los peligros de una mala conducción.
 - 2. sensibilizándolos para una conducción responsable.
 - 3. poniendo en ridículo sus malos hábitos.
- c. La Educación Vial es...
 - 1. una asignatura importante en la enseñanza obligatoria en España.
 - 2. una asignatura obligatoria en el futuro.
 - 3. una materia estudiada en distintas asignaturas de la E.S.O.
- d. 133.6 FM. En el espacio interior...
 - 1. tiene un gran éxito ya que sigue teniendo público y no sólo jóvenes.
 - 2. tuvo más éxito entre los jóvenes que entre los niños y los mayores.
 - 3. seguirá en los próximos meses pero sólo con las canciones.

Anexo 20



Los Tiempos de pasado:

- **Pretérito Indefinido**

*Hace dos años **estuve** de vacaciones en País Vasco.*

- **Pretérito Imperfecto**

*De pequeña, **iba** mucho a Granada.*

- **Pretérito Perfecto**

*Hoy **he visitado** la catedral de Sevilla. .*



¿Cuándo se utilizan?

pretérito indefinido de indicativo

• Expresa acciones o situaciones pasadas:
*En 1995 **participé** en una campaña de prevención vial.*

• Se puede usar en una secuencia de acciones, todas acabadas:
*El conductor **abrió** la puerta, **salió** del autobús y **empezó** a llamar los pasajeros.*

• Se usa mucho en narraciones y biografías:
*El martes, Paco **estuvo** dos horas en el atasco y **se echó** a dormir.*

Para utilizar el pretérito indefinido podemos tomar como referencia los siguientes marcadores temporales:

- **Anoche;**
- **Anteayer;**
- **El otro día;**
- **El mes pasado;**
- **La última semana;**
- **El 7 de julio de 1950;**
- **Hace dos años;**
- **El lunes/el martes...;**
- **El sábado por la tarde;**
- **En 1980.**

¿Cuándo se utilizan?

pretérito perfecto de indicativo

• Se suele emplear para hablar de acciones pasadas inmediatas, que se relacionan con el presente del hablante:

Esta mañana no he abrochado el cinturón de seguridad.

• Se usa para dar noticias recientes:

¿Qué ha pasado? Ha tenido un accidente de tráfico.

El pretérito perfecto informa lo que ha ocurrido:

- Hoy;
- Este mes/año/verano/fin de semana;
- Esta tarde/mañana/semana/primavera;
- Hace un rato/ un momento/10 minutos;
- Siempre;
- Muchas/algunas veces;
- Ya;
- Jamás.

¿Cuándo se utilizan?

pretérito imperfecto de indicativo

• Expresa acciones habituales en el pasado:

Cuando yo tenía tu edad andaba mucho en avión, porque mi padre era piloto.

• Se usa para describir personas, cosas o lugares en pasado:

Mi abuelo Marcos era un hombre fuerte, tenía muy buen carácter y le gustaba viajar por las ciudades del sur de España.

Las acciones habituales en el pasado se pueden acompañar con los siguientes marcadores temporales:

- Generalmente;
- Casi siempre;
- Antes
- Normalmente;
- Todos los días/los meses/los años;
- Todas las mañanas/ las tardes/las noches;

Anexo 21

Observações:

1. Num enunciado, o verbo que marca a força ilocutória pode estar explícito ou implícito. Assim, um enunciado como *"O copo está partido."* é tal como *"Afirmando/Digo que o copo está partido."* um acto ilocutório assertivo. No primeiro exemplo, não há um marcador explícito de força ilocutória; no segundo, a introdução dos verbos *afirmar* ou *dizer* permite explicitar essa força ilocutória.
2. Há outras formas de marcar a força ilocutória de um enunciado para além da explicitação dos verbos: a ordem das palavras, as pausas e a entoação, a pontuação, o modo verbal...
3. Por vezes, uma única frase pode ser empregue para realizar vários actos ilocutórios, dependendo do contexto. Deste modo, uma frase como *"Hoje está um lindo dia!"* corresponderá a diferentes enunciados: um acto ilocutório assertivo (*"Digo que é verdade que hoje está um lindo dia."*), um acto ilocutório directivo (o enunciado é realizado com o objectivo principal de obter uma qualquer resposta ou reacção do interlocutor), ou um acto ilocutório expressivo (*"Estou contente que hoje esteja um lindo dia!"*).

TIPOLOGIA DOS ACTOS ILOCUTÓRIOS (QUADRO-SÍNTESE)

Tipos	Objectivos ilocutórios	Marcas linguísticas mais frequentes	Exemplos
Assertivos	Indicam que o locutor assume (implícita ou explicitamente) a verdade do enunciado.	<i>afirmar, acreditar, achar necessário, admitir, estar convicto, concluir, sugerir...</i>	<i>A Maria fez um desenho.</i>
Directivos	Traduzem a vontade do locutor em levar o interlocutor a realizar uma acção verbal ou não verbal.	<i>aconselhar, avisar, convidar, implorar, ordenar, pedir, proibir, requerer, suplicar...</i> Uso de frases imperativas e interrogativas.	<i>Está quieto!</i> <i>Vamos ao cinema?</i>
Compromissivos	Expressam um compromisso do locutor em relação à realização de uma acção futura que pode afectar o interlocutor de forma positiva (promessa) ou negativa (ameaça).	<i>comprometer-se, garantir, jurar, prometer...</i>	<i>Telefone-te amanhã.</i> Prometo que te telefono amanhã. [Juro que] <i>contarei tudo o que sei.</i>
Expressivos	Expressam sentimentos, emoções, estados de espírito do locutor.	<i>adorar, agradecer, amar, apresentar condolências, congratular-se, elogiar, felicitar, lamentar, pedir desculpa...</i> Uso frequente de expressões exclamativas.	<i>Peço desculpa por telefonar a esta hora.</i> <i>Agradeço-lhe a visita de ontem.</i> <i>Que lindo vestido!</i>
Declarativos	Expressam uma realidade criada pelo próprio acto de fala sendo inquestionável a autoridade do locutor. Estão associados a actos sociais (casamentos, actos notariais, julgamentos, etc.).	<i>declarar, certificar, nomear...</i>	<i>Declaro-vos marido e mulher.</i> [o padre] <i>Está aberta a sessão.</i> [alguém que preside a uma reunião]

Quadro organizado tendo por base Maria Helena M. Mateus et alii, *Gramática da Língua Portuguesa*, 6.ª ed., Caminho, 2003

2. ¡Vamos al cine!

a. A cada número hazle corresponder la palabra adecuada.

- taquilla
- pantalla
- entrada
- pasillo
- cine
- butaca
- película
- fila



in Español ¡Ya!, n.º 22



b. Ahora completa el diálogo con las palabras del ejercicio anterior. Después escúchalo y comprueba tus respuestas.

Vas al 1 _____ con tu mejor amigo. En la 2 _____ :

Tú: Hola, buenos días. Quería dos 3 _____ para las seis, por favor.

Taquillera: ¿Para qué 4 _____ ?

Tú: La de la sala 4.

Taquillera: Lo siento, sólo me quedan entradas para la sesión de las 8.

Tú: Vale, entonces dos para las 8.

Taquillera: ¿5 _____ 10, lejos de la 6 _____ ?

Tú: Sí, pero si es posible una 7 _____ junto al 8 _____ .

Taquillera: Vale. Son 12 euros.

Tú: ¿Hay descuentos para estudiantes?

Taquillera: Sí. Entonces, son 10.

- k. Ellos _____ (*saber*) el resultado mañana.
 l. ¿ _____ (*venir*) usted a la reunión?
 m. Yo _____ (*ponerse*) mi vestido nuevo.
 n. Nosotros _____ (*salir*) a comer a las 14:00.
 o. En esta casa siempre _____ (*haber*) paz.

4. Completa las frases siguientes en futuro.

- a. No _____ (*ir, yo*) a la fiesta porque tengo mucho trabajo.
 b. Estoy seguro de que _____ (*volver, vosotros*) a Lisboa porque es una ciudad estupenda.
 c. Este año _____ (*viajar, yo*) a España, porque quiero hacer un curso de verano.
 d. Mi novio _____ (*llegar*) hoy de viaje, se fue a Cuba en trabajo.
 e. Ellos _____ (*salir*) del instituto en cuanto terminen la prueba.
 f. Al final del curso, toda la clase _____ (*viajar*) a Sevilla.
 g. Él _____ (*llegar*) de Perú mañana, tras un mes de voluntariado.
 h. Mi amiga no _____ (*salir*) de casa esta noche porque le duele mucho la cabeza.
 i. _____ (*venir, yo*) a verte la semana que viene, ¡no te olvides!
 j. No _____ (*venir, nosotros*) a casa el fin de semana, pues vamos a hacer camping.
 k. Tú _____ (*ir*) a hablar con mi padre a ver si me da permiso para salir por la noche.
 l. Mi mejor amiga no _____ (*volver*) a hablarme porque le oculté un secreto.

P Condicional

1. Completa con las formas del condicional.

Regulares			Irregulares		
hablar	ser	ir	decir	hacer	poder
hablaría	sería	iría	diría	haría	podría

Anexo 22



7.º ANO: Ouvir/Falar: Comunicação Oral – dramatização de textos

Guião para trabalho de grupo

Em aulas anteriores estudaste o texto dramático e constataste que a sua simples leitura é insuficiente para expressar a infinidade de sentimentos e emoções, que são impressas às palavras. Só através da dramatização de textos é que conseguimos dar vida às histórias. Assim, propomos-te que, em grupo, prepares a dramatização de um texto, que será entregue pela professora, e o apresentes à turma na aula de dia 31 de Maio. A tua apresentação será sujeita a avaliação.

- Lê o texto em silêncio e várias vezes;
- Procura no dicionário o vocabulário que desconheces;
- Toma particular atenção às indicações cénicas ou didascálias que contêm informações relativas ao modo como o texto principal deve ser apresentado (identificam o espaço, o tempo, as personagens, a ausência ou a presença de luz, etc.);
- Atenta aos modos de expressão em que a acção pode ser apresentada: monólogo, diálogo ou apartes;
- Coloca-te na pele das personagens do texto dramático e dá vida às suas intervenções;
- Interpreta a sua forma de estar, de sentir e de agir;
- Dramatiza o teu excerto de forma expressiva. Dá às falas das personagens a entoação devida e nunca te esqueças do ritmo das palavras, respeitando sempre os sinais de pontuação;
- Vê algumas peças de teatro para tomares como exemplo o procedimento dos actores em cena;
- A tua apresentação pode ser acompanhada por um suporte técnico de apoio: musical (podes tocar um instrumento ou levar uma música que seja adequada ao conteúdo da cena apresentada) visual ou cénico (podes escolher imagens que funcionem como cenário ou levar para a aula alguns objectos ou acessórios que enalteçam a tua dramatização);
- Mostra-te seguro e expressivo durante a dramatização;
- Não te limites a ler o texto, pois é muito importante que o interpretes de forma expressiva e livre, para que a tua apresentação cativa o público.

Anexo 23

7.º ANO: Ouvir/Falar: Comunicação Oral – dramatização de textos
Grelha de avaliação

Parâmetros de observação		Cotações				
		5	4	3	2	1
Usa adequadamente os elementos prosódicos	A	<p>Utiliza um tom de voz inteiramente adequado à situação comunicativa.</p> <p>Produz as sílabas com a intensidade e a duração devidas.</p> <p>Atribui às palavras ou frases a entoação que lhes corresponde, de acordo com os sentimentos e emoções que pretende transmitir aos seus interlocutores.</p> <p>Manifesta uma correcta utilização de pausas preenchidas e/ou silenciosas.</p>	NÍVEL INTERMÉDIO	<p>Utiliza um tom de voz parcialmente adequado à situação comunicativa.</p> <p>Produz as sílabas com alguma inconstância correctiva, relativamente às suas propriedades de duração e de intensidade.</p> <p>Atribui, ainda que esporadicamente, alguma entoação às palavras ou frases.</p> <p>Manifesta uma parcial correcção na utilização de pausas preenchidas e/ou silenciosas.</p>	NÍVEL INTERMÉDIO	<p>Utiliza um tom de voz desajustado à situação comunicativa que lhe é proposta.</p> <p>Produz as sílabas sem lhe atribuir a devida intensidade e duração.</p> <p>Não atribui entoação às palavras ou frases.</p> <p>Não utiliza correctamente as pausas preenchidas e/ou silenciosas</p>
	B	<p>Revela uma projecção de voz equilibrada e uma clara dicção.</p> <p>Apresenta uma boa fluência discursiva.</p>		<p>Revela uma razoável projecção de voz e uma dicção elementar.</p> <p>Apresenta algumas oscilações ao nível da fluência discursiva.</p>		<p>Revela uma débil projecção de voz e uma dicção deficitária.</p> <p>Não apresenta fluência discursiva.</p>

Conhecimento textual	C	<p>Revela conhecimentos sobre as características inerentes ao texto dramático (indicações cénicas, modos de expressão, etc.)</p> <p>Sabe o texto de cor.</p> <p>Demonstra segurança e à vontade durante a dramatização do texto.</p>		<p>Revela alguns conhecimentos sobre as características inerentes ao texto dramático (indicações cénicas, modos de expressão, etc.).</p> <p>Não domina, na sua totalidade, o conteúdo do texto, recorrendo ao seu suporte em papel.</p> <p>Demonstra alguma insegurança e pouco à vontade durante a dramatização do texto.</p>		<p>Não revela quaisquer conhecimentos sobre as características do texto dramático (indicações cénicas, modos de expressão, etc.).</p> <p>Não sabe o texto de cor, lendo-o de forma integral.</p> <p>Demonstra insegurança durante a dramatização do texto.</p>
Dramatização da leitura	D	<p>Interpreta de forma globalmente correcta a maneira de estar, de ser e de agir das personagens, transmitindo, fielmente, os seus sentimentos e emoções.</p> <p>Cativa a atenção do público.</p>		<p>Interpreta de forma parcial a maneira de estar, de ser e de agir das personagens, transmitindo os seus sentimentos e emoções.</p> <p>Cativa, por vezes, a atenção do público.</p>		<p>Não interpreta de forma correcta a maneira de estar, de ser e de agir das personagens, deturpando a verdadeira expressão dos seus sentimentos e emoções.</p> <p>Não cativa a atenção do público.</p>
Uso da paralinguagem	E	<p>Revela uma postura descontraída e uma atitude aberta.</p> <p>Denota uma expressão facial flexível e faz gestos bastante sugestivos.</p> <p>Apresenta um intenso contacto visual com o público.</p>		<p>Revela uma postura um pouco retraída e uma atitude um pouco rígida.</p> <p>Denota uma expressão facial, por vezes flexível e, raramente, faz gestos sugestivos.</p> <p>Apresenta um esporádico contacto visual com o público.</p>		<p>Revela uma postura rígida e uma atitude retraída.</p> <p>Mantém sempre a mesma expressão facial e recorre a gestos inexpressivos.</p> <p>Apresenta um contacto visual bastante fugaz com o público.</p>
Plano da produção oral	F	<p>Planificou correctamente a sua dramatização.</p>		<p>Planificou, ainda que com algumas incongruências, a sua dramatização.</p>		<p>Não planificou a sua dramatização.</p>

Nádia Raposo (c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

Anexo 24



Escola Secundária André de Gouveia
Espanhol
2010/ 2011

Grelha de observação directa sistematizada

Nº	Aluno	Pontualidade 10%		Avisos na caderneta do Aluno 10%		Traz o material necessário 10%		Executa as tarefas propostas 10%		Revela autonomia 10%		Participa na aula 10%		Coopera com os colegas 10%		Demonstra motivação 10%		Comportamento 20%			Total	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Insuficiente	Suficiente	Bom		
1	Ana Costa																					
2	Bruna Mendes																					
3	Daniela Trigueirão																					
4	Diogo Correia																					
5	Filipa Tirapicos																					
8	Helena Carvalho																					
9	Jhonathan Paim																					
10	João Casqueira																					
11	João Cebola																					
12	Lúis Cravosa																					
13	Maria Marques																					
14	Nuno Oliveira																					
15	Oriana Mendes																					
16	Patrícia Amaral																					
17	Patrícia Carmo																					
18	Rita Malveira																					
20	Teresa Brito																					
22	Hallyson Souza																					

Anexo 25



NOMBRE _____ CLASE _____ Nº _____
FECHA _____ LA PROFE _____
OBSERV. _____

I – Comprensión Lectora

1. Lee el siguiente texto sobre la película *Los Abrazos Rotos*, de Pedro Almodóvar **Almodóvar desafía a Almodóvar**

Hay que ser Pedro Almodóvar para reunir a un centenar de periodistas en una convocatoria en la que se anuncia el fin del rodaje. Pero el director manchego ofreció lo suficiente para justificar la presencia de tanta prensa. Anunció que *Los Abrazos Rotos*, cuyo rodaje inició en Lanzarote, es su película más larga, cara y ambiciosa.

Los Abrazos Rotos es una película de género híbrido, un atributo constante en la filmografía de su autor, en la que el drama romántico y el thriller se dan la mano sin renunciar a ese punto de comedia negra que aligera y hace más inmediatas y accesibles cada una de sus películas.

Para ello, y en una acción que se desarrolla en dos tiempos – los años noventa y la actualidad -, vuelve a requerir los servicios de Penélope Cruz, a la que exigirá un desafío muy singular: que sea mala actriz. Su personaje es el de una joven de origen campesino que busca hacerse un hueco en la interpretación y que, en algunas escenas, tiene que actuar mal. La propia actriz confesó que ese es uno de los retos más importantes de su personaje, pues, al forzar una mala interpretación, uno siempre corre el riesgo de pasarse de rosca: «Tiene que verse que lo está haciendo fatal pero sin pasarse», comentó Cruz intentando transmitir a la sala su preocupación. «Se verá la misma escena, el mismo diálogo, bien y mal hecha, y eso me aterra», confesó la actriz.

La otra mitad del peso de la película lo suporta Blanca Portillo, a quien corresponde tomar la batuta en la segunda parte, interpretando varios monólogos. Almodóvar es un director que insiste en que no quiere que la gente «mire el reloj» durante la proyección, pero que a la vez anuncia tres cuartos de hora más de guión que en su última cinta.

La réplica a las dos protagonistas femeninas la dan Lluís Homar, un veterano en las lides almodovarianas, que interpreta a un escritor que pierde la vista, y José Luis Gómez, que encarna a un personaje de éxito, adinerado y con pocos escrúpulos, obstinado a rendir a una Penélope Cruz de rubia platino.

La cinta se presenta como un reto para Almodóvar, pues es «muy novelesca (...) un festín para un fabulador», según su entusiasmada descripción. Tal fue el frenesí, que obligó a Almodóvar a advertir: «No tengo ninguna seguridad de que vaya a salir bien».

La Vanguardia, 10 de mayo 2008 (adaptado)

1.1. Completa la información de los apartados de acuerdo con el texto.

- a) Nombre de la película: _____
- b) Género: _____
- c) Director: _____
- d) Protagonistas: _____

1.2. Elije las opciones que, de acuerdo con el texto, permiten obtener informaciones correctas.

1.2.1. *Los Abrazos Rotos* es...

- (A) la película más corta de Pedro Almodóvar.
- (B) una de las películas más baratas de Almodóvar.
- (C) la película más larga de Pedro Almodóvar.
- (D) una de las películas más ligeras de Almodóvar.

1.2.2. La película...

- (A) fue presentada en Lanzarote.
- (B) se filmó en Lanzarote.
- (C) se proyectó en Lanzarote.
- (D) está publicada en Lanzarote.

1.2.3. Penélope Cruz representa el papel de una...

- (A) actriz mediocre.
- (B) gran actriz.
- (C) simple actriz.
- (D) actriz secundaria.

1.2.4. El papel que Lluís Homar interpreta es el de un...

- (A) veterano clarividente.
- (B) anciano conservador.
- (C) escritor veterano.
- (D) escritor invidente.

2. Transcribe del texto las frases o expresiones en las que se...

- a) Indica la época en que transcurre la acción.
- b) Refiere la duración de la película.
- c) Expresa la incertidumbre del director.

II – Vocabulario

1. Completa con el vocabulario adecuado.

1.1. ¿En qué tiendas están cada uno de los personajes?









2. Completa las afirmaciones con el vocabulario adecuado.

2.1. Si quiero comprar unas zapatillas de deporte, las busco en la _____.

2.2. Si necesito una tarjeta postal para el día de San Valentín, la busco en la _____.

2.3. Si quiero comprar una falda, la busco en una _____.

III – Funcionamiento de la lengua

1. Completa las frases abajo utilizando el pretérito indefinido de indicativo.

1.1. Ayer por la noche nosotros...

1.2. El año pasado yo...

1.3. Hace dos semanas vosotros...

2. De acuerdo con el marcador temporal, haz frases utilizando las perífrasis verbales *estar + gerundio* y *seguir + gerundio*.

En este momento...

Dos horas después...

2.1. Mi madre/hacer/la comida.

2.2. Sandra/ jugar/al tenis.

2.3. Nosotros/estudiar/los verbos irregulares.

2.4. Mis abuelos/ver la tele.

2.5. Vosotros/leer/la novela.

3. Aconseja según la situación, utilizando el condicional.

3.1. No sé qué hacer, siempre llego tarde a todas partes.

3.2. No sé que ponerme para la boda de Pilar.

3.3. No sé qué regalar a Juan Antonio.

3.4. No sé si estudiar Biología o Medicina.

IV – Producción Escrita

- Escribe un texto (mínimo de 80 palabras y máximo de 120 palabras) donde imagines como serán tus vacaciones de verano.
- Te sugerimos que tengas en atención los siguientes puntos:
 - ¿Dónde irás?
 - ¿Qué llevarás?
 - ¿Con quién te divertirás?
 - ¿Qué harás?

¡Qué te vaya bien!



1 – Objecto de Avaliação

Conteúdos	Objectivos / competências	Estrutura da prova	Pontuação
<ul style="list-style-type: none"> Conteúdo temático: <i>As relações humanas - a organização social: o tempo livre;</i> Compreensão do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar a mensagem do texto; Dar respostas adequadas quanto à forma e ao conteúdo; 	<p>Grupo I</p> <p>3 questões de resposta obrigatória (completamento de frases; de escolha múltipla; localização de elementos presentes no texto).</p>	45 pontos
<ul style="list-style-type: none"> Domínio de vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> Usar correctamente o vocabulário adquirido; 	<p>Grupo II</p> <p>2 questões de resposta obrigatória (legenda; completamento de frases)</p>	15 pontos
<ul style="list-style-type: none"> Domínio das estruturas gramaticais em contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar correctamente as estruturas gramaticais. 	<p>Grupo III</p> <p>3 questões de resposta obrigatória (formulação de frases)</p>	25 pontos
<ul style="list-style-type: none"> Produção de texto Conteúdo temático: <i>Los tiempos libres: vacaciones.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir um texto, aplicando os conhecimentos socioculturais sugeridos pelo tema. 	<p>Grupo IV</p> <p>1 questão de resposta obrigatória (produção textual)</p>	25 pontos

		TOTAL	100 pontos

2 - Critérios gerais de classificação da prova

Em cada resposta serão valorizadas:

- a organização coerente das ideias;
- a utilização de estruturas correctas e variadas;
- a utilização de vocabulário adequado e variado;
- a capacidade de análise crítica.

Serão factores de desvalorização

- a organização deficiente das ideias;
- os erros de estrutura;
- os erros de ortografia.

3 - Material a utilizar:

- prova em formato papel

Critérios específicos de classificação da prova

Grupo I – 45%

1.1	Selecciona de forma correcta e directa a informação solicitada.	10%
	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Los Abrazos Rotos</i>; b) <i>Híbrido</i>; c) <i>Pedro Almodóvar</i>; d) <i>Penélope Cruz, Blanca Portillo, Lluís Homar y José Luís Gomez</i>. 	

1.2.	Elege para cada uma das hipóteses a alínea correcta.	15%
	<ul style="list-style-type: none"> 1.2.1. (C) 1.2.2. (A) 1.2.3. (A) 	

	1.2.4. (D)	
--	------------	--

2.	<p>Transcreve do texto a frase ou expressão adequada a cada uma das opções requeridas.</p> <p>a) “(...) una acción que se desarrolla en dos tiempos – los años noventa y la actualidad (...)”</p> <p>b) “(...) anuncia tres cuartos de hora más de guión que en su última cinta.”</p> <p>c) “No tengo ninguna seguridad de que vaya a salir bien.”</p>	20%
-----------	--	------------

Grupo II – 15%

1. 1	<p><i>Chave:</i></p> <p>La tienda de ropa;</p> <p>La farmacia;</p> <p>La zapatería;</p> <p>La peluquería.</p>	7.5%
-------------	---	-------------

2.	<p><i>Chave:</i></p> <p>2.1. tienda de deporte o zapatería;</p> <p>2.2. papelería o estanco;</p> <p>2.3. tienda de ropa.</p>	7.5%
-----------	--	-------------

Grupo III – 25%

1.	<p>Completa as frases utilizando o tempo e modo verbal solicitados no enunciado, respeitando os marcadores temporais e os pronomes pessoais dados.</p> <p><i>Chave:</i></p> <p>1.1. Ayer por la noche salimos de copas con nuestros amigos.</p> <p>1.2. El año pasado, yo fui a Sevilla.</p> <p>1.3. Hace dos semanas vosotros tuvisteis prueba escrita de Español.</p> <p>Nota: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta apresentada.</p>	7.5%
-----------	---	-------------

2.	<p>Constrói frases respeitando as perífrases verbais <i>estar + gerúndio e seguir + gerúndio</i>, assim como os marcadores temporais mencionados.</p> <p><i>Chave:</i></p> <p>2.1. En este momento, mi madre está haciendo la comida. / Dos horas después, sigue haciendo la comida.</p> <p>2.2. En este momento, Sandra está jugando al tenis. / Dos horas después, sigue jugando al tenis.</p> <p>2.3. En este momento, nosotros estamos estudiando los verbos irregulares. / Dos horas después, seguimos estudiando los verbos irregulares.</p> <p>2.4. En este momento, mis abuelos están viendo la tele. / Dos horas después, siguen viendo la tele.</p> <p>2.5. En este momento, vosotros estáis leyendo la novela. Dos horas después, seguís leyendo la novela.</p>	7.5%
3.	<p>Redige conselhos que se adequam à situação apresentada, recorrendo ao uso correcto do Condicional.</p> <p><i>Chave:</i></p> <p>3.1. Yo que tú compraría un reloj.</p> <p>3.2. Yo en tú lugar me pondría un vestido estampado.</p> <p>3.3. Yo que tú le regalaría un videojuegos.</p> <p>3.4. Yo en tú lugar estudiaría Medicina.</p> <p>Nota: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta apresentada.</p>	10%

Grupo IV – 25%

Competências/ Níveis de desempenho		Descrição do desempenho	Cotações
Competência Pragmática	N3	<p>Escreve um texto sobre o tema proposto, respeitando o uso do Futuro Imperfeito do Indicativo. O texto possui a informação suficiente e a extensão adequada. Utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples. A informação é ordenada a partir dos itens sugeridos.</p>	15%
	N2		10%
	N1	<p>Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não recorrer ao uso do Futuro. O texto pode não possuir a informação suficiente e a extensão adequada. As ideias expressas nem sempre pertinentes, surgindo de forma desarticulada e não utiliza conectores discursivos. A informação pode não aparecer ordenada a partir de um esquema ou plano.</p>	5%

Competência Linguística	N3	<p>Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto sobre o tema proposto, recorrendo aos conectores mais comuns para ligar grupos de palavras. Utiliza vocabulário elementar suficiente para se exprimir, não recorrendo a repetições e circunloquções.</p> <p>Usa com correcção estruturas simples, não cometendo erros que afectem a compreensão da mensagem.</p> <p>A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afectarem a inteligibilidade do texto.</p>	10%
	N2		7.5%
	N1	<p>Emprega recursos linguísticos limitados, com padrões frásicos elementares.</p> <p>Utiliza vocabulário elementar, com incorrecções ortográficas.</p> <p>Emprega, com correcção, estruturas simples, cometendo erros que impedem a compreensão quando usa estruturas mais complexas.</p> <p>A pontuação é repetitiva e nem sempre adequada.</p>	5%