



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

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

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Autor: Ana Teresa Amaral Mendes

Orientador: Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa

Fevereiro de 2013

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

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

Autor: Ana Teresa Amaral Mendes

Orientador: Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa

Fevereiro de 2013

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho foram importantes a disponibilidade e a colaboração da direção e dos docentes da Escola Básica de Santa Clara, em Évora, a orientação técnico-científica do Professor Paulo Jaime Lampreia Costa e o apoio e estímulo de colegas, amigos e familiares. Foram também indispensáveis para o enriquecimento da minha prática letiva as aprendizagens que partilho todos os dias com os meus alunos. Por último, considero fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional a dedicação e o amor dos meus pais, irmã e esposo, aos quais agradeço de forma incondicional.

ÍNDICE

Resumo.....	4
Introdução.....	5
1. Fundamentação teórica.....	7
1.1. Documentos Legais.....	7
1.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	7
1.1.2. Currículo Nacional do Ensino Básico.....	9
1.1.3. Metas de aprendizagem.....	13
1.1.4. Programas de Espanhol.....	14
1.2. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	16
1.3. Contributos teóricos para o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira	19
1.3.1. Gestão curricular.....	21
1.3.2. Métodos de ensino-aprendizagem.....	23
1.3.3. Atividades lúdicas/jogos.....	27
1.3.4. Ensino-aprendizagem da gramática.....	30
1.3.5. Cultura.....	33
1.3.6. Meios digitais.....	34
1.3.7. Avaliação.....	36
2. Reflexões sobre a prática letiva de Espanhol.....	40
2.1. Preparação da prática letiva.....	40
2.2. Execução da prática letiva.....	45
2.3. Avaliação dos alunos.....	48
3. Participação na escola.....	51
4. Desenvolvimento Profissional.....	56
Conclusão.....	58
Bibliografia.....	61
Anexos.....	66

RESUMO

Este relatório, que surge no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada integrada no Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, analisa criticamente os diversos documentos legais e orientadores que enquadram a prática docente da disciplina de espanhol, no sistema educativo português e europeu, bem como diversos contributos teóricos para o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.

Este trabalho reflete, ainda, criticamente sobre a atividade docente desenvolvida pela docente Ana Teresa Amaral Mendes, na Escola Básica de Santa Clara, em Évora, durante o ano letivo de 2011-2012. A presente reflexão debruça-se sobre a preparação e a execução da prática letiva e a avaliação das aprendizagens dos seus discentes, bem como o grau de participação nas atividades e estruturas educativas da escola e o seu empenho na atualização e desenvolvimento profissionais extremamente importantes para um desempenho docente atual e inovador.

ABSTRACT

Report within the course Supervised Teaching Practice

This report, resulting from the supervised teaching practice integrated in Masters in Teaching Portuguese and Spanish of Basic and Secondary Education, critically analyzes the various legal documents and guidance which govern the teaching practice of the discipline of Spanish, in the Portuguese and European educational system, as well as the many theoretical contributions to the teaching and learning of foreign language.

This work reflects also critically on teaching activities developed by the teacher Ana Teresa Amaral Mendes, in Escola Básica de Santa Clara, in Évora, during the academic year 2011-2012. The present discussion focuses on the preparation and implementation of teaching practice and the evaluation of learning of their students, as well as the degree of participation in educational activities and structures of the school and its commitment to professional development and updating extremely important for a teacher performance fresh and new.

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, unidade curricular integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, estando os seus objetivos fundamentais correlacionados com as competências de desempenho profissional inscritas no “Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, aprovado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, desenvolvendo-se a prática docente em quatro grandes dimensões: I – Dimensão profissional, social e ética; II – Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A Prática de Ensino Supervisionada e o presente relatório revestem-se, assim, de uma importância fulcral na formação de futuros professores de Língua Materna e de Língua Estrangeira, neste caso a Língua Estrangeira II - espanhol, uma vez que, somente a partir do conhecimento e posterior reflexão e análise dos documentos que enquadram a prática letiva desta disciplina, é possível selecionar fundamentadamente as estratégias mais adequadas a cada realidade escolar, respeitando as orientações e diretrizes tanto nacionais como internacionais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do espanhol.

Neste sentido, o trabalho inicia-se pela presente introdução, seguindo-se uma análise crítica, primeiro, dos documentos legais enquadradores do ensino de Línguas Estrangeiras: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), os Programas de Espanhol (3º ciclo - iniciação e secundário 10º ano – continuação) e as Metas de Aprendizagem; posteriormente, do documento orientador elaborado pelo conselho da Europa, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR).

De seguida, serão apresentados vários contributos teóricos para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira – espanhol, iniciando-se por uma breve análise transversal dos diferentes documentos anteriormente mencionados, expondo-se depois diversos aspetos relacionados com a prática docente do espanhol, como a importância da gestão do currículo, dos métodos de ensino-aprendizagem, da utilização de

atividades lúdicas em sala de aula, do ensino de uma gramática comunicacional, da cultura, do uso dos meios digitais e da avaliação das aprendizagens dos discentes. Nesta análise, serão salientados diferentes aspetos particulares do ensino-aprendizagem da língua espanhola, nomeadamente as potencialidades da aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto escolar para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, o *plurilinguismo* e o *pluriculturalismo*, os paradigmas metodológicos: o comunicativo e o de ação, o enfoque na competência comunicativa e nas suas subcompetências e conteúdos, a metodologia por tarefas ou por projetos, a conceção de erro, a necessidade de uma gestão flexível do currículo, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a especificidade da aprendizagem de línguas próximas como o português e o espanhol.

Esta opção metodológica visa permitir uma melhor compreensão de cada documento e de cada aspeto ligado à prática docente, para depois se apresentarem as implicações desses documentos e desses contributos teóricos no ensino da língua espanhola, ao nível, por um lado, da preparação, execução e avaliação da minha prática letiva, e, por outro, ao nível da participação na escola e no desenvolvimento profissional, desenvolvidos, durante este ano letivo, na Escola Básica de Santa Clara, em Évora.

Finalmente, será redigida uma conclusão onde se relacionarão as análises efetuadas com as respetivas implicações nos vários níveis da prática letiva do espanhol, apresentando-se, ainda, uma breve análise crítica sobre a adequação, viabilidade e funcionalidade da aplicação das orientações veiculadas pelos documentos no contexto da realidade socioeducativa portuguesa, tendo em conta a minha experiência profissional.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. DOCUMENTOS LEGAIS

O presente capítulo inicia-se pela descrição e reflexão crítica sobre um conjunto de documentos legais muito relevante ao nível do enquadramento, no sistema educativo português, da prática docente: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), as metas de aprendizagem e os programas da disciplina de língua estrangeira II – espanhol. Estes documentos são bastante importantes, pois estabelecem, pelo seu carácter normativo e obrigatório, um conjunto de aspetos considerados fundamentais e reguladores da prática docente no âmbito da língua materna e no âmbito das línguas estrangeiras, mais especificamente da língua espanhola. Estes documentos vão ser apresentados por ordem decrescente de abrangência e pela correspondente maior proximidade à atividade docente, constituindo-se, assim, a LBSE como o maior referencial do ensino português, seguida pelo CNEB, pelas metas e, por fim, pelos programas específicos da disciplina de espanhol.

1.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro, 49/2005, de 30 de Agosto, e 85/2009, de 27 de Agosto, estabelece a organização geral do sistema educativo português, que engloba: a educação pré-escolar; a educação escolar, que compreende o ensino básico, secundário e superior; e a educação extraescolar, que promove o desenvolvimento dos conhecimentos e potencialidades de cada indivíduo, complementando a formação escolar. Este documento faz também referência às modalidades especiais da educação escolar, definindo a organização da educação especial, da formação profissional, do ensino recorrente de adultos, do ensino à distância e do ensino português no estrangeiro. Além disso, a Lei de Bases define e regulamenta o sistema de apoios e complementos educativos, no âmbito das necessidades educativas especiais, da psicologia, da ação escolar e da saúde escolar, enunciando, ainda, os princípios da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico, secundário e superior e auxiliares de educação. O documento menciona igualmente os recursos materiais do sistema educativo português (rede escolar, edifícios escolares, recursos educativos), enuncia os princípios e objetivos da administração do sistema educativo, no geral, e das escolas, em particular, e apresenta a

organização curricular do sistema educativo (atividades curriculares e ocupação dos tempos livres/desporto escolar). O presente documento aponta, ainda, a importância da avaliação do sistema educativo, ao nível da investigação em educação, das estatísticas, das estruturas de apoio e da inspeção escolar, e, por fim, refere a especificidade do ensino particular e cooperativo e a sua articulação com a rede escolar.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem da LE, de forma particular, o documento declara que um dos objetivos do ensino básico é “d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (LBSE, subseção I - ensino básico, artigo 7º), reconhecendo, desta forma, a importância da aprendizagem de duas línguas estrangeiras no ensino básico como parte integrante e fundamental para o desenvolvimento integral, social e pessoal do aluno, enquanto futuro cidadão internacional. Correspondendo a esta consciência, é enunciada a importância de “f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (LBSE, subseção I - ensino básico, artigo 7º). Além disso, a aprendizagem da LE proporciona, não só a aprendizagem da língua, mas também da sua cultura e valores, estimulando, neste sentido, a consecução de, pelo menos, um dos princípios gerais deste documento:

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. (LBSE, cap. I, artigo 2º)

Além disso, é também um dos princípios organizativos do sistema educativo “d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (LBSE, cap. I, artigo 3º), sublinhando-se, desta forma, e na minha opinião, a importância do ensino-aprendizagem da LE, enquanto potenciador das chamadas competências plurilingue e pluricultural, que serão mais tarde abordados mais explicitamente nos programas de Espanhol, no CNEB e no QECR. A aprendizagem da LE promove, também o desenvolvimento de valores como a tolerância, a compreensão mútua e a abertura ao outro e ao novo, na medida em que reflete, além da comunicação numa outra língua, percepções diferentes do mundo que nos rodeia, estimulando, assim, o

espírito crítico, a criatividade e a solidariedade, indo ao encontro de outros objetivos do ensino básico e secundário, como:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (LBSE, subseção I - ensino básico, artigo 7º)

e “g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.” (LBSE, subseção II - ensino secundário, artigo 7º).

De facto, as línguas “constituem a chave fundamental para compreendermos os outros povos, irmos ao encontro das suas diferenças, encontrarmos semelhanças, partilharmos experiências, oportunidades, concretizarmos sonhos.” (Marques, 2011) e neste sentido é fundamental, a meu ver, que o sistema educativo de um país europeu, promova a aprendizagem de várias línguas estrangeiras. Segundo Marques (2011), na Europa, os jovens estudantes estudam mais do que duas línguas estrangeiras, por isso penso que em Portugal devia ser reforçado o ensino-aprendizagem de outras LE, não só como fator promotor de mobilidade académica e/ou profissional, tão importante nos dias de hoje, dentro do espaço comum europeu, mas sobretudo como reforço da identidade nacional através do contato com outras línguas, saberes e culturas, tal como já enunciava a LBSE o objetivo de:

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional. (LBSE, subseção II - ensino secundário, artigo 7º)

1.1.2. Currículo Nacional do Ensino Básico

O documento (...) apresenta um conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no

conjunto dos três ciclos em cada um deles. Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

(CNEB: 8 e 9)

As competências gerais enunciadas neste documento têm um caráter transversal a todas as disciplinas, sendo fundamental o trabalho em conjunto para que se desenvolvam estas competências, nomeadamente em conselho de turma e em departamento curricular. Para cada uma destas competências gerais, são indicados modos de operacionalização (transversal e específico), bem como sugestões de ações a desenvolver pelos professores.

Este documento introduz, assim, a noção de *competência*, entendida como um saber em ação, que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes (...), que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.” (CNEB: 9), salientando que

as competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objetivos acabados e fechados em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico. (CNEB: 9)

No que diz respeito às línguas estrangeiras, as competências específicas apresentadas pelo CNEB foram elaboradas com base nos programas das línguas estrangeiras que estão em vigor e no QEQR, tendo como meta o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural, enunciadas no QEQR, visando “emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras” (CNEB: 39), constituindo-se, assim, como “um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem” (CNEB: 39).

Este documento apresenta, primeiramente, uma reflexão sobre a importância da aprendizagem de línguas para o desenvolvimento pessoal, social e cultural de um indivíduo, à semelhança das ideias já plasmadas no QEQR. De seguida, e no que diz respeito à organização do ensino-aprendizagem das línguas ao nível do 2º e 3º ciclos, define, para cada domínio da competência comunicativa (compreender – ouvir/ver e ler, interagir-ouvir/falar e ler /escrever e produzir – falar/produzir e escrever/produzir), os desempenhos esperados no final do 2º ciclo e do final do 3º ciclo, os processos de aprendizagem ao longo da educação básica e os perfis de saída do aluno do 2º ciclo e do

3º ciclo (correspondendo aos níveis de referências do QECR). No entanto, é de referir que este documento constitui somente uma referência de trabalho, enfatizando que “competirá a cada professor, tendo em conta os perfis terminais para cada um dos ciclos, distinguir os níveis de desempenho adequados a cada situação de aprendizagem” (CNEB: 40), sugerindo a metodologia que o professor deverá adotar aquando da programação do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Além disso, salienta, no âmbito dos percursos de aprendizagem, a necessidade de uma aprendizagem progressiva, integradora, autónoma, estimulante, afetiva, fundamentalmente comunicativa, potenciadora de uma competência linguística geral, atual e real, tomando grande relevo o papel do aluno como parte ativa da aprendizagem e da função do professor como orientador e estimulador da tarefa a realizar, retomando as diretrizes do QECR.

Quanto à avaliação, refere que é “fundamental integrar nesse processo modalidades de avaliação reguladoras do ensino e da aprendizagem que se traduzam em instrumentos diversificados de avaliação, adequados à flexibilização e diferenciação que a gestão curricular exige”. (CNEB: 42).

Considero que este documento é um trabalho fundamental no nosso país a este nível, pois, enquadrando os programas em vigor, implica uma leitura diferente dos mesmos, na medida em que introduz a noção do desenvolvimento de competências por ciclo de escolaridade, definindo as competências essenciais do ensino básico e especificando-as para cada área disciplinar, entendendo o ensino básico como um todo. Além disso, sugere os diversos tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos, no sentido de se desenvolverem progressiva e motivadoramente as diversas competências, centrando o currículo no processo de ensino-aprendizagem e na importância da aferição contínua das aprendizagens, com vista à consecução de determinadas competências no final do ciclo. Parece-me, ainda, um documento importante, visto que enfatiza o seu carácter orientador, não rígido, do trabalho realizado nas escolas, visando construir um currículo mais aberto, participativo, flexível e adequado a cada contexto socioeducativo. De facto, o presente documento refere que:

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. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes

para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas. (CNEB: 11)

Entretanto, em 2011, este documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, uma vez que o CNEB foi considerado “pouco útil” pelas “insuficiências” que demonstrava e pelas ideias “ambíguas” e “prejudiciais” que preconizava que não orientavam claramente o ensino. Assim, segundo este despacho, o currículo escolar deve centrar-se nos conteúdos temáticos de cada disciplina, menorizando o papel da “competência” e sublinhando a importância da transmissão de conhecimentos e da memorização. De facto, segundo esta revogação, “o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade.” (ME, 2011). E, neste sentido, “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.” (ME, 2011).

Através deste despacho, o CNEB deixa, então, de ser considerado uma das referências legais do ensino básico em Portugal, constituindo-se, agora, como orientações legais, os programas das respetivas disciplinas e as metas de aprendizagem, enfatizando-se, por um lado, uma “maior liberdade profissional sobre a forma como [os professores] organizam e ensinam o currículo” e, por outro, a necessidade de “ser feita uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola, primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.” (ME, 2011).

Considero que, apesar de algumas dificuldades da implementação do CNEB, nomeadamente na aplicação efetiva de um ensino-aprendizagem virado para o desenvolvimento de competências e a sua avaliação, o CNEB constituía um importante documento, como anteriormente referi, no realce dado à “aquisição progressiva de conhecimentos (...) integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspetiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (CNEB: 9), que me parece ser uma das finalidades de qualquer currículo nacional. Neste sentido, creio que o documento de revogação “limitou” esta finalidade, através do reforço da importância dada aos conteúdos e objetivos mais específicos das diversas disciplinas promovendo-se, assim, uma avaliação formativa e sumativa mais centrada nos conhecimentos dos

alunos. Além disso, é sublinhado o papel final do governo enquanto avaliador de resultados, enfatizando-se a aplicação das metas de aprendizagem e reforçando-se a implementação da avaliação dos resultados escolares em cada um dos ciclos de ensino.

1.1.3. Metas de aprendizagem

As metas de aprendizagem de LE II foram elaboradas de acordo com os programas de LE em vigor, o CNEB e o QEQR, servindo de referencial à comunidade escolar e visando “orientar os professores na seleção de estratégias de ensino e na avaliação dos resultados das aprendizagens” (*Metas*, 2010). As seis metas de aprendizagem encontram-se divididas em três domínios no âmbito da oralidade e da escrita: a compreensão, a interação e a produção, apresentando cada meta a sua correspondência aos níveis de desempenho do QEQR, apresentando-se, ainda, metas intermédias até ao 7º e até ao 8º ano.

Da análise realizada, pode-se dizer que as metas finais e as de 7º ano de compreensão oral, sobretudo ao nível dos temas e vocabulário, são semelhantes às da compreensão escrita e às de interação oral; e as de interação escrita e de produção oral e escrita são semelhantes entre si, já que, neste último caso, acrescenta-se a descrição de acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e a expressão de opiniões, gostos e preferências. Quanto às metas de 8º ano, são semelhantes entre si a compreensão e interação oral e escrita; e a produção oral e escrita, pois, nestas duas últimas competências, acrescenta-se também a descrição de acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e a expressão de opiniões, gostos e preferências.

Estas metas revelam alguma importância, no sentido em que definem descritores para que se possa posicionar, de acordo com orientações do QEQR, os alunos portugueses na proficiência em LE II, no entanto parece-me que não atendem às especificidades das LE o que pode levar a situações de desadequação. Por exemplo, pela análise elaborada e pela experiência profissional que tenho no ensino da LE II espanhol, penso que, pela semelhança das línguas (português e espanhol), os alunos são capazes, no final do 3º ciclo, sobretudo ao nível da compreensão oral e escrita atingir o nível B1 ou B2, parecendo-me muito redutor o nível A2.2, mesmo ao nível da produção e da interação escritas, o aluno é capaz, no final do ciclo, de desenvolver textos com maior extensão do que aquela “exigida” pelas metas, pela proximidade sintática, morfológica e lexical da língua materna e da LE II.

1.1.4. Programas de Espanhol

Devido à existência de variados programas da disciplina de Espanhol de acordo com os diversos níveis de ensino e atendendo ao caráter de iniciação ou continuação, decidi selecionar dois que me pareceram os mais representativos: o programa de Espanhol do 3º ciclo – iniciação, de 1997, e o programa de espanhol de 10º ano – continuação, de 2002. Esta seleção baseou-se, ao nível do 3º ciclo, pela sua maior representatividade atual, visto que, com a nova estrutura curricular, apenas no terceiro ciclo é possível escolher uma segunda língua estrangeira; ao nível do secundário, por constituir um exemplo mais enriquecedor da abordagem a efetuar no âmbito deste trabalho, já que potencia a análise do desenvolvimento das competências de LE II espanhol do ensino básico para o ensino secundário, incluindo, ainda, a apresentação do programa de espanhol de todo o ciclo de ensino (do 10º ao 12º anos).

O programa de 3º ciclo foi elaborado de acordo com a reforma curricular e com a LBSE, tendo como metas “o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores.” (ME, 1997: 5). Embora este documento tenha sido elaborado antes do QECR, revela já algumas das suas ideias e opções metodológicas. De facto, o programa sublinha a potencialidade da aprendizagem das línguas estrangeiras como desenvolvimento pessoal, social, cultural e comunicacional, como meio de compreender melhor a língua materna, realçando, ainda, a importância da análise contrastiva. Adota como paradigma metodológico o paradigma comunicacional, tendo como objetivo fundamental o desenvolvimento da competência comunicativa, que integra cinco competências: a linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística, entendendo o aluno como o centro da aprendizagem. Além disso, sugere como metodologia de trabalho, a metodologia por *tarefas* e através de *projetos*, que terão a sua expressão no QECR.

O programa de 10º ano, elaborado de acordo com a revisão curricular do ensino secundário e o QECR, reitera os mesmos princípios e metodologias do programa de 3º ciclo, acrescentando-lhe, em virtude das orientações do QECR, a metodologia de *ação* e acentuando a aprendizagem por *tarefas*: “estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que conduzam à utilização de uma língua autêntica, ou seja, não laboratorial.” (ME, 2002: 3). Além disso, apresenta para cada ano a correspondência com os níveis comuns de referência definidos pelo Conselho da Europa. Assim “dependendo das competências de produção ou de receção, no 10º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1 e B1.2. Para o final do ciclo

está previsto que se atinja o nível B2.2.” (ME, 2002: 5). Neste programa aborda-se outra questão, que me parece fundamental, a da aprendizagem de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol. Neste sentido, o programa sublinha que, apesar de este facto ser um *fator de facilitação*, pode trazer algumas dificuldades ao aluno quando não se dá conta das diferenças, por isso aponta que “é necessário trabalhar e refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências, especialmente na produção.” (ME, 2002: 5).

No que concerne aos conteúdos, no 3º ciclo, surgem divididos em conceitos, procedimento e atitudes, repartidos em vários domínios a compreensão e expressão oral, a compreensão e a expressão escrita, a reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e os aspetos socioculturais; no secundário, os conteúdos integram as competências comunicativas orais e escritas (de acordo com os descritores do QECR), a autonomia na aprendizagem, os aspetos socioculturais e os conteúdos linguísticos.

Ambos os programas realçam a importância da comunicação e, neste sentido, a necessidade de criar situações de comunicação autênticas, propiciando atividades de comunicação real ou de simulação de comunicação, sendo, ainda, essencial o trabalho com textos autênticos ou adaptados de características semelhantes aos autênticos.

No programa do 10º ano, é referido também de forma explícita o papel do professor e do aluno. O professor deve ser “fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao seleccioná-la e organizá-la; e (...) organizador e gestor das atividades letivas, não podendo, em caso algum, monopolizar a aula.” e o aluno deve assumir uma “postura ativa na aprendizagem: não ficando passivamente à espera que o professor ou o livro levantem as questões e deem as respostas, (...) [deve] fazer propostas, indagar, formular hipóteses, descobrir o funcionamento da língua, comparar e avaliar os resultados.” (ME, 2002: 26). Quanto ao erro, em ambos os programas, propõe-se a adoção de uma nova atitude face aos erros, entendidos como “passos necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem” (ME, 2002: 27), sendo boas oportunidades para se aprender e progredir no conhecimento da LE.

No que diz respeito à avaliação, no 3º ciclo, salienta-se a necessidade da avaliação se adequar a cada aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e progressão, devendo a avaliação ser formativa, sistemática, contínua e reguladora; no secundário, sublinha-se também a importância da avaliação ser formativa e contínua, realçando, ainda, o papel da autoavaliação e da coavaliação no processo de aprendizagem da LE. De realçar,

finalmente, que ambos se consideram não “como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes [pretendem] ser instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (ME, 1997: 6 e ME, 2002: 5).

Na minha opinião, os programas de Espanhol analisados encontram-se de acordo com as orientações internacionais e nacionais, reiterando a importância da competência comunicativa e da abordagem metodológica centrada na ação e por tarefas, dando protagonismo ao trabalho do aluno como agente principal da sua própria aprendizagem, e entendendo o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras como um importante fator de desenvolvimento pessoal, profissional e social dos alunos, enquanto futuros cidadãos nacionais e europeus.

1.2. QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: UM DOCUMENTO ORIENTADOR

Este documento, elaborado pelo Conselho da Europa, visa uniformizar os processos do ensino e da aprendizagem das línguas vivas em todos os países membros, nomeadamente os seus objetivos, conteúdos, metodologias, materiais e avaliação, apresentando “descripciones concisas de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, pautas para aplicaciones prácticas.” (Morote e Labrador, 2004:17).

Este desejo de uniformização relaciona-se, em termos de política linguística, com a necessidade de promover o *plurilinguismo* no espaço europeu, distinto do conceito de *multilinguismo*. O conceito de *plurilinguismo* sublinha que

a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a la mente en compartimentos estancos separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los componentes lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente (Morote e Labrador, 2004:18),

pelo contrário *multilinguismo* refere-se ao conhecimento de várias línguas ou à existência de distintas línguas numa mesma sociedade. À *competência plurilingue* o QECR associa a *competência pluricultural*, entendendo-as como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua

qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”. (Conselho da Europa (CE), 2001: 231), constituindo-se como o principal vetor do ensino-aprendizagem das línguas.

No que diz respeito à metodologia, o QECR prevê uma abordagem centrada na *ação*, *comunicação* e na consecução de *tarefas*, já que considera como centro da aprendizagem das línguas o próprio indivíduo que as *utiliza* para comunicar em diversas situações que lhe são apresentadas em contexto real ou em simulações desse contexto para atingir uma determinada finalidade. De facto, “a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social.” (CE, 2001: 29). Torna-se deste modo importante, segundo as novas perspetivas teóricas, de sublinhar o papel da comunicação na aprendizagem das línguas, estudando-as “con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores lingüísticos y extralingüísticos, que concurren en la comunicación.” (Morote e Labrador, 2004: 2).

Neste sentido, o QECR considera que a aprendizagem de uma língua desenvolve competências gerais, que são “aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas” (CE, 2001: 29) e a competência comunicativa em línguas, que permite “a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.” (CE, 2001: 29). As competências gerais incluem o *conhecimento declarativo*, “entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico)” (CE, 2001: 31); a *competência de realização*, que corresponde à capacidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos; a *competência existencial*, que se prende com os traços da personalidade do indivíduo e das suas atitudes face a si e ao outro; e a *competência de aprendizagem*, que, englobando todas as anteriores, é entendida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro” (CE, 2001: 33). Por sua vez, a competência comunicativa em línguas engloba diversas componentes: a *linguística*, que se refere sobretudo ao conhecimento fonético, lexical, sintático e gramatical da língua; a *sociolinguística*, que diz respeito às diversas convenções sociais e culturais de uma determinada língua, que são postas em prática sobretudo na interação intercultural; e a *pragmática*, que se prende com o uso da língua entre interlocutores num determinado contexto situacional e temporal. Segundo o QECR, a competência comunicativa ativa-se na *recepção*, *produção* e *interação*

linguísticas, sendo estas atividades desenvolvidas tanto ao nível da oralidade como da escrita.

A proficiência numa determinada língua pode ser descrita *verticalmente* através de seis níveis comuns de referência (A1- Iniciação, A2 - Elementar, B1 - Limiar, B2 - Vantagem, C1 - Autonomia e C2 - Mestria) e *horizontalmente* através de parâmetros da competência comunicativa em língua. Pelo cruzamento destas dimensões, o QECR estabeleceu uma série de descritores sobre o domínio e uso da língua por parte do aprendente em determinados contextos e situações, escalonados “matematicamente, de modo a corresponderem aos níveis” (CE, 2001: 50), divididos em *compreender* (compreensão do oral e leitura), *falar* (interação oral e produção oral), *escrever e aspetos do uso oral da linguagem* (âmbito, correção, fluência, interação, coerência).

Este documento refere, de igual forma, a importância do erro e das falhas daqueles que estão a aprender a LE, distinguindo-os da seguinte maneira:

Os erros devem-se a uma ‘interlíngua’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. (...) As **falhas**, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo. (CE, 2001: 214)

Sublinha que tanto os erros como as falhas fazem parte do processo de aprendizagem, mencionando diversas atitudes que se podem adotar face a estes erros: “fracasso da aprendizagem”, “ineficácia do ensino” e “vontade que o aprendente tem em comunicar” (CE, 2001: 215), apontando-os como “inevitáveis”, sendo que os erros são “o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (CE, 2001: 215). Neste sentido, o QECR propõe várias medidas para que o professor atue ao nível dos erros e das falhas, seja a sua correção imediata, a sua explicação posterior ou a sua ignorância, interferindo estas na preparação, execução e na avaliação da atividade letiva.

O QECR aborda também as implicações da diversidade linguística nos currículos escolares, defendendo um currículo multidimensional e modular, pois “uma abordagem modular das certificações permitiria que se fizesse, num módulo *ad hoc*, uma avaliação específica das capacidades de gestão plurilingue e pluricultural” (CE, 2001: 240).

Ao nível da avaliação, “o Quadro procura ser um ponto de referência e não um instrumento prático de avaliação” (CE, 2001: 245), enunciando os diversos tipos de avaliação em línguas e as suas consequências, podendo cada avaliador selecionar os que

considera mais adequados ao seu sistema educativo bem como à sua realidade escolar particular, salientando a importância da autoavaliação como meio de regulação da aprendizagem por parte do aprendente.

Sob o meu ponto de vista, este documento constitui, de facto, um ponto de viragem no entendimento do ensino-aprendizagem das línguas, que se pretende ativo e comunicativo, desempenhando um papel social e cultural extremamente importante dentro na União Europeia, ao “promover el plurilingüismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante a otras lenguas y culturas”. (Morote e Labrador, 2004: 21). Além disso, estabelece as competências base que devem ser adquiridas em línguas, bem como apresenta um conjunto de descritores gerais relacionados com cada um dos níveis de referência, divididos em compreensão, expressão e interação orais e escritos. Propõe também diversas metodologias e atividades comunicativas para o desenvolvimento das competências enunciadas, refletindo, ainda, sobre outras questões como o uso lúdico da língua, o tratamento do erro e o papel do professor e do aluno na aula de línguas. Finalmente apresenta diversos tipos de avaliação e as suas implicações a partir das quais podemos selecionar os mais adequados ao nosso contexto social, cultural e escolar, tentando executar uma avaliação verdadeiramente *válida, fiável e exequível*.

1.3. CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Todos os documentos anteriormente analisados salientam aspetos considerados fundamentais no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, mais especificamente da LE II espanhol.

A aprendizagem da LE é vista como um meio potenciador do desenvolvimento pessoal, social e cultural do aprendente, colaborando “decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação.” (ME, 2002: 4), que reafirma os objetivos da política linguística do Conselho da Europa. De facto, todos os documentos apontam como finalidade inequívoca da aprendizagem de LE o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, que promove “a tomada de consciência linguística e comunicativa, ou seja, ativa as estratégias metacognitivas que permitem aos atores

sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística” (QECR, 2001: 189). Neste sentido, e segundo o QECR, os currículos devem promover o plurilinguismo e a diversidade linguística. O desenvolvimento desta competência tem implicações na construção dos currículos, pelo que o QECR propõe uma abordagem multidimensional e modular do ensino das línguas, integrando as competências transversais das várias línguas. Neste sentido, penso que o CNEB, os programas e as metas de aprendizagem visam, a meu parecer, promover essa consciência plurilingue e pluricultural, por exemplo, ao definir finalidades, objetivos, metas e conteúdos que abarcam as várias dimensões da aprendizagem de uma língua (linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística) e ao estabelecer competências gerais e específicas e metas para todas as línguas estrangeiras, realçando o carácter comum a todas essas línguas. No entanto, a estrutura curricular modular ainda não é abrangente a todos os níveis e cursos do ensino básico e secundário, verificando-se esta modalidade, por exemplo, nos cursos profissionais e nos cursos de Educação e Formação. De facto, esta modalidade “trata-se de uma forma flexível de gerir e avaliar o progresso nas aprendizagens, pois os alunos podem solicitar avaliações sumativas, destinadas a certificar os seus conhecimentos num ou mais módulos, sempre que considerem que estão preparados para o fazer.” (Fernandes, 2007: 13).

Outra característica essencial destes documentos é o enfoque dada às metodologias comunicativa e *de ação* e aos métodos de trabalho *por tarefas* ou *por projetos*. Na verdade, o objetivo principal do ensino-aprendizagem da LE é o desenvolvimento da competência comunicativa, através da ação, ou seja, na realização de tarefas e projetos, tão próximos quanto possível da realidade, pois considera-se “antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.” (QECR, 2001: 29). De facto, entende-se que

un aprendizaje con un porcentaje mayoritario de trabajo basado en situaciones de comunicación – en cualquiera de las actividades lingüísticas de la lengua ofrece el contexto óptimo para un desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística. (Estaire, 2011: 4)

Importante também, segundo a minha opinião, é a conceção de erro, que é considerado como meio de aprendizagem e de melhoria do desempenho do aluno na disciplina, que é explanado no QECR e depois aplicado nos programas de espanhol. Este conceito também se prende com a conceção de avaliação que é proposta pelo QECR, e depois aplicada ao nível do CNEB e dos programas de LE II espanhol, respeitando a LBSE.

Em todos estes documentos o aluno surge como o centro de toda a aprendizagem e que deve ser responsabilizado por essa aprendizagem, sendo o professor o responsável pela organização e orientação dos processos de ensino-aprendizagem de forma a levar o aluno a atingir as competências que lhe são exigidas no final de ciclo.

Em relação à especificidade da aprendizagem de línguas próximas como o português e o espanhol, devo mencionar que apenas no programa de 10º ano estão explicitamente contempladas algumas estratégias para o seu ensino-aprendizagem, no entanto nos restantes documentos propõe-se como estratégia de aprendizagem a análise analógica e contrastiva entre a língua materna e/ou entre línguas estrangeiras, que, neste caso, é fundamental para que os alunos tomem consciência das diferenças, por vezes subtis, entre as duas línguas e assim consigam ultrapassar as interferências da sua língua materna na LE II espanhol.

É de realçar, ainda, o carácter flexível e aberto que todos estes documentos apresentam, no sentido em que privilegiam a adequação fundamental a cada contexto social, cultural e educativo, a cada turma e a cada aluno para se promover efetivamente o alcance da competência comunicativa em LE.

1.3.1. GESTÃO CURRICULAR

A diversidade de alunos que hoje em dia integra a escola portuguesa exige cada vez mais uma gestão flexível do currículo, de modo a atender as diferentes necessidades e os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos nossos discentes. No entanto e, segundo Roldão (1999), atualmente

não se espera mais da escola que, como em épocas passadas, passe o saber disponível – hoje vastíssimo e acessível por tantos outros meios; mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional. (Roldão, 1999: 25)

Segundo a mesma autora (1999), os currículos alteram-se de acordo com o desenvolvimento e a mudança de, fundamentalmente, três fatores: a sociedade, os conhecimentos científicos e a representação do aluno, salientando a autora o caso típico de Portugal que, depois do período salazarista que entendia o currículo como ao serviço do poder político, entende o currículo atual baseado “numa conceção eclética, em que persistiram muitos dos elementos de orientações curriculares anteriores” (Roldão, 1999: 16). De facto, a autora afirma que, tal como antigamente, muitas vezes o currículo é, ainda, entendido como “sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos” (Roldão, 1999: 35), no entanto, considera que, nesse tempo, tal conceção era legítima, uma vez que a escola era o único meio de transmissão de saberes que tinham a sua expressão nos programas.

No passado o que se queria fazer aprender, a quem e para quê? era relativamente claro e estável: estava corporizado em programas uniformes, constituídos por listagens de conteúdos a transmitir, previsivelmente apenas satisfatoriamente apreendidos por uma parte dos alunos que, por sua vez, correspondia àquela parcela mais restrita e homogénea da população que prosseguiria estudos. (Roldão, 1999: 35)

Todavia, hoje em dia, o papel da escola é diferente, assim como devia ser o currículo. Na verdade, segundo Roldão (1999), o currículo deve atualmente corresponder às aprendizagens “que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” de natureza diversa: científica, humanista, cívica, interpessoal, etc. (Roldão, 1999: 23). De fato, é fundamental que o currículo tenha como finalidade o “desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no currículo” (Roldão, 1999: 26), são essas competências que, segundo a autora, “conferem finalização ao currículo e fazem dele uma unidade coerente.” (Roldão, 1999: 37). Neste sentido, é importante criar percursos diferenciados com diferentes opções curriculares que respondam aos diferentes interesses e aspirações de cada um dos nossos alunos. Na verdade, hoje em dia, o desenvolvimento curricular “implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projetos integradores, para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas.” (Roldão, 1999: 29). Segundo Miguel Zabaldá, citado em Roldão (1999), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos

marcos de intervenção.” (Roldão, 1999: 38), assumindo-se, então, o currículo como um “projeto contextualizado e diferenciado, ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à *sobrevivência* social e cultural dos indivíduos” (Roldão, 1999: 38). Neste sentido, é indispensável, o que a autora denomina de *adequação curricular* como o “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular.” (Roldão, 1999: 58) para o sucesso da aprendizagem, já que considera que a *adequação curricular* possibilita a implementação de “estratégias que tornem acessíveis e significativas para o aluno, com as suas circunstâncias específicas e nos seus contextos próprios, todas as aprendizagens e objetivos visados, de uma forma adequada às suas reais necessidades e possibilidades.” (Roldão, 1999: 65). Esta adequação pressupõe, segundo a autora (1999), que os professores reflitam cada vez mais criticamente sobre a sua prática docente, de forma a agir interventivamente e em colaboração com os seus pares na escola.

1.3.2. MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao longo dos tempos, o estudo sobre as metodologias a implementar nas aulas de LE foi evoluindo, atendendo não só ao contexto político, socioeconómico e cultural dos diversos países, mas também à evolução de diversas ciências que fundamentam essas opções metodológicas, como a linguística, a pedagogia e a psicologia, sempre com o objetivo de melhorar os desempenhos dos professores de LE e melhorar os variados métodos que vão sendo implementados.

O método tradicional, que teve origem no ensino do latim, baseava-se essencialmente na língua escrita, na aprendizagem da gramática e da prática de traduções e retroversões, tendo o aluno um papel passivo na sua aprendizagem.

O método direto que tinha como “objetivo fundamental proporcionar ao aluno uma “imersão” na segunda língua, [ênfatisava] o uso efetivo da língua e não a sua análise intelectualizada, característica do método tradicional.” (Mira e Mira, 2002: 31). Além disso, promovendo um ensino mais prático, estimulava o desenvolvimento das quatro competências de linguagem: o ouvir, o falar, o ler e o escrever, “dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral.” (Martín, 2009: 63).

Em meados do século XX, surgiram os métodos estruturais, áudio-orais e audiovisuais, tendo por base os estudos de Bloomfield, Sapir, Skinner e Fries que

consideravam que “el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos” (Martín, 2009: 63 e 64). Dava-se prioridade à expressão oral sobre a expressão escrita e a aprendizagem da gramática era feita através da repetição de estruturas, da prática de exercícios ligados a determinadas situações e aquisição por hábito – mecanicidade e automatização. De facto, o professor era “remetido a um papel mais ou menos técnico”, ao serviço do método e o aluno era “o observador que memoriza, repete e reemprega. Não cria nem pensa. A sua iniciativa é muito limitada.” (Mira e Mira, 2002: 41). Na verdade, segundo Martín (2009), estes métodos

no consiguieron lograr hablantes bilingües, ya que no tenían en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, no consiguieron una comunicación fluida y real, los drills resultaban muy monótonos y repetitivos, no potenciaba las creaciones libres de los estudiantes, etc. (Martín, 2009: 64)

O método situacional, desenvolvido a partir de Gouin no século XIX, e que se desenvolveu na Grã-Bretanha, entre os anos 1930 e 1960, baseava-se no estruturalismo britânico e na teoria conductista, em que “as unidades, nos manuais, começavam geralmente com um título situacional, por exemplo, “Au Supermarché”, “At the airport” e quase todas as frases no diálogo derivavam desse tema ou centro de interesse.” (Mira e Mira, 2002: 44 e 45). Além disso, a gramática era ensinada de forma gradual e de forma indutiva, “teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación.” (Martín, 2009: 65). No entanto, segundo Mira e Mira (2002), este método revelou-se ineficaz, uma vez que não havia informação sobre as estruturas utilizadas, prejudicando a sua utilização noutros contextos e não havia graduação e sequencialidade das situações e das estruturas aprendidas.

A partir do generativismo e do construtivismo, de orientação cognitiva, criaram-se vários métodos, como a resposta física total, o enfoque natural, a sugestopedia e o método funcional ou comunicativo. O método da *resposta física total*, que se desenvolveu nos Estados Unidos, nos anos 70, baseia-se na aprendizagem estímulo-resposta, que considera que a “comprensión auditiva es prioritaria, pero aunque considera muy importante el significado, otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva.” (Martín, 2009: 66). De acordo ainda com este autor, o

método do *enfoque natural* tem como objetivo fundamental a imersão na língua estrangeira, através do inatismo, em que o aluno surge como protagonista da sua aprendizagem e em que a gramática se reduz ao mínimo. O método da *sugestopedia* baseia-se na teoria de que o “contexto es muy importante: una buena música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones, juegos, etc.” (Martín, 2009: 66), reduzindo-se bastante o ensino da gramática.

O método funcional ou comunicativo, que tem por base a teoria generativa-transformacional de Chomsky e as teorias de psicologia humanista e de comunicação, também surgiu nos anos 70, tendo a língua como objetivo primordial a comunicação, baseando-se o seu ensino em noções e funções. Neste sentido, torna-se objetivo do ensino das línguas estrangeiras o desenvolvimento da competência comunicativa, que “significa ter aprendido determinadas formas linguísticas e ter adquirido comportamentos que englobem códigos linguísticos, culturais e sociais os quais presidem aos atos de comunicação” (Mira e Mira, 2002: 55), tratando-se de uma competência funcional, uma vez que se aprende “a desempenhar tarefas que envolvem comportamentos linguísticos como: saber falar ao telefone, saber agradecer, saber recusar, saber pedir, saber mostrar agrado, saber mostrar desagrado, etc” (Mira e Mira, 2002: 55). Este método salienta o protagonismo do aluno, já que as aprendizagens são feitas de forma indutiva e a necessidade de “motivar o aluno através das suas necessidades de linguagem” (Mira e Mira, 2002: 52), utilizando-se, para esse efeito, diferentes tipos de documentos autênticos (orais e escritos) com diferentes registos de língua. Ao professor é reservado o papel de guia e orientador das aprendizagens dos alunos.

De facto, segundo Mira e Mira (2002), este método reveste-se de grande importância, já que (1) “estabelece tarefas de aprendizagem realistas” para um ou para a turma (Mira e Mira, 2002: 49); (2) existe “um uso real da língua em situações socioculturais”, em que os diversos conteúdos surgem graduados (Mira e Mira, 2002: 49); (3) em termos de sequência de aprendizagem dá primazia às “atividades recetivas” e depois partir para as tarefas de expressão; (4) a língua é usada com um objetivo bem claro – o da comunicação; (5) é “auto motivador” (Mira e Mira, 2002: 51), pois dá respostas aos interesses e necessidades dos alunos a todos os níveis; salienta a importância do ritmo e o estilo de aprendizagem de cada dos alunos e como isso influencia a sua aprendizagem; (7) reforça a necessidade de atividades letivas centradas no desenvolvimento do significado.

Neste sentido, de acordo com Mira e Mira (2002) e com as atuais tendências da didática das LE, o professor deve utilizar um método em que o objetivo principal seja

o uso da língua falada atual em situações significativas, através do diálogo; em que o domínio da língua se consiga pela aquisição de hábitos linguísticos corretos, por treino intensivo e variado e de dificuldade progressiva relativamente às estruturas da L2; em que cada aquisição tenha por base uma experiência do aluno integrada nas suas vivências pessoais. (Mira e Mira, 2002: 8)

De facto, hoje em dia, o aluno é entendido como o centro da aprendizagem e, por esse motivo, qualquer método tem de atender às suas necessidades e motivações e respeitar a “dimensión funcional, pragmática y comunicativa” (López, 2010: 58) que a língua adquiriu no âmbito do ensino-aprendizagem da LE. Além disso, atualmente a aprendizagem de uma língua é entendida sobretudo através do construtivismo de Piaget, que a considera como um “processo cognitivo que consiste no tratamento de dados por construção e verificação de hipóteses na aquisição da competência linguística” (Mira e Mira, 2002: 24 e 25), pois “é através do *feedback* positivo que o aprendiz chegará à interiorização das regras que pré-estabeleceu e é através do *feedback* negativo que chegará à modificação e/ou substituição das mesmas.” (Mira e Mira, 2002: 25).

Deste modo, enfatiza-se, hoje em dia, sobretudo, a necessidade de um método eclético, de adotar várias metodologias, com o intuito de desenvolver atividades que “contribuindo para a estruturação e apropriação de regras e usos sociolinguísticos, motivem para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira e favoreça o desenvolvimento intelectual, psicológico e social do aluno” (Mira e Mira, 2002: 60). Assim sendo, torna-se fundamental a reflexão por parte do professor sobre a melhor metodologia a implementar, atendendo a diversos fatores, como a situação educativa que nos rodeia, a turma, os alunos, as condições que dispomos, a nossa própria personalidade, etc.

De facto, segundo Mira e Mira (2002),

não há um só método universal de ensino que possa convir aos variados contextos de ensino de uma língua. A diversidade será, assim, a palavra que melhor caracteriza o ensino de línguas hoje. Dela decorrerá também o desenvolvimento da competência comunicativa, acima de tudo, uma questão de interação autêntica, negociação de sentidos, entre falante e ouvinte, autor e leitor. (Mira e Mira, 2002: 52)

1.3.3. ATIVIDADES LÚDICAS/JOGOS

Segundo Morote e Labrador (2008), a utilização de jogos na aprendizagem é um método bastante antigo, tendo sido usado desde a Grécia até aos nossos dias, já que pode “fomentar el trabajo en equipo, favorecer la sociabilidad del estudiante, y desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo.” (Morote e Labrador, 2008: 71).

De acordo com Cook, citado em Pérez Gutiérrez (2004), as atividades lúdicas são fundamentais na aprendizagem, pois “(1) el juego es el medio natural de aprendizaje, (2) la educación natural se realiza a través de la práctica y no por la instrucción” (Pérez, 2004: 71).

Há muitos tipos de jogos, mas, segundo Morote e Labrador (2008), podemos dividi-los em dois grandes grupos: “libres o imaginativos y regulados o sistemáticos” (Morote e Labrador, 2008: 71). Neste sentido, os jogos podem servir não só como expressão livre e criativa dos alunos, como também para diagnosticar, consolidar ou revisar conhecimentos lexicais, gramaticais, socioculturais, etc.

Segundo o plano curricular do Instituto Cervantes, citado em Morote e Labrador (2008), existem vários tipos de jogos, como:

- Juegos de observación y memoria: los señala como muy indicados para una práctica controlada de léxico.
- Juegos de deducción y lógica: los señala como apropiados para practicar el pasado y apunta como ejemplo dar el final de una historia para que los estudiantes la completen haciendo preguntas. En realidad, pensamos que esta es más una técnica de creatividad, a la que podríamos sumar otras como dar el principio de una historia y que la completen, presentar una historia y que cambien el final, que nombren a los personajes de otra manera, que propongan profesiones para ellos, que cambien la historia de época...
- Juegos con palabras: el Plan los propone para actividades orales y escritas, e introduce, como ya hemos dicho antes, trabalenguas, chistes, adivinanzas... Da el ejemplo del juego de la palabra encadenada, que es una técnica que está en la poesía española de autor y tradicional, como por ejemplo: esta es la llave de Roma y toma/ en Roma hay una calle/ en la calle hay una casa./ en la casa hay un patio...etc. (El Plan Curricular del Instituto Cervantes, citado em Morote e Labrador, 2008: 75)

O QECR aponta que as tarefas propostas nas aulas de línguas podem corresponder aos “usos lúdicos da língua” e aos “usos estéticos da língua”, ambos importantes no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. De facto, segundo o mesmo documento, “o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (CE, 2001: 88), dando exemplos de diversas atividades lúdicas, como: (1) os “jogos sociais de linguagem” (“histórias erradas ou “encontrar o erro”; “verdade e consequência, a força”; “loto de imagens”; “de cartas e de tabuleiro”; “charadas, mímica”); (2) “atividades individuais” (crucigramas, sopas de letras, anagramas); (3) “jogos mediáticos” (“Quebra-cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”); (4) “trocadilhos, jogos de palavras”. (CE, 2001: 88). Relativamente aos “usos estéticos” da linguagem, o QECR aponta que “os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As atividades estéticas podem ser produtivas, recetivas, interativas ou de mediação e podem ser orais ou escritas.” (CE, 2001: 89), incluindo tarefas como: cantar canções; contar e escrever histórias; dramatizar histórias ou peças de teatro; ouvir, ler, escrever ou narrar de forma oral diversos tipos de textos criativos.

Os jogos podem utilizados em qualquer momento da aula, dependendo dos seus objetivos didáticos, podendo ser classificados de: “juegos de iniciación, juegos exploratorios de nivel, juegos de introducción o revisión de un contenido, juegos complementarios de la U. D, juegos de evaluación” (Morote e Labrador, 2008: 77).

A dramatização é um dos tipos de jogos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, sendo uma atividade bastante importante na aula de língua, visto que promove, de forma lúdica, a prática da oralidade e da escrita dos estudantes de língua estrangeira. De facto, segundo Pérez (2004), os jogos dramáticos motivam bastante para o uso da língua por parte dos estudantes, situados num determinado contexto ou situação, na qual a linguagem tem uma determinada função. Neste sentido, este tipo de atividades fomenta a aquisição da competência comunicativa, uma vez que

usada correctamente, la dramatización puede aportar algunos beneficios como la mejora de la fluidez en situaciones de interacción lingüística, el aprendizaje de funciones comunicativas, de vocabulario, de pronunciación e de otras características prosódicas de la lengua de forma completamente contextualizada, sin olvidar factores extralingüísticos claves como el aumento de la motivación para el estudio de la lengua extranjera porque los aprendices se encuentran inmersos en

una atmósfera relajada, divertida y lúdica en situaciones comunicativas de interacción con los compañeros e el profesor. (Pérez, 2004: 78)

Segundo Morote e Labrador (2008), existem vários tipos de jogos dramáticos, como:

- Siluetas recortadas que representen figuras de personas, animales y cosas para aprender vocabulario
- El juego de las estatuas (pegados a la pared). Representación de temas o situaciones sin palabras que los demás han de adivinar (profesiones, películas...)
- Dramatizaciones diversas partiendo de la vida real (en la consulta de un médico, al llegar a un hotel, en el autobús, al ir a comprar algo muy necesario...) o de la literatura (cuentos, leyendas, poemas, fábulas, fragmentos de relatos.) (Morote e Labrador, 2008: 79 e 80)

Durante estas atividades lúdicas, o professor adota um papel secundário, sendo ele apenas o orientador e o guia do jogo, tendo planificado de forma clara e definida estas tarefas, atendendo aos interesses e ao nível de conhecimentos dos seus alunos. De fato, o docente “determinará cuál es la mejor técnica o táctica según las circunstancias y metas participativas de cada grupo, seleccionará los objetivos específicos, dará orientaciones, tendrá en cuenta la temporalización y los criterios de evaluación, los instrumentos y medios...” (Morote e Labrador, 2008: 80). Na verdade, torna-se fundamental, para que o jogo sirva objetivos efetivamente educativos e desenvolva uma aprendizagem significativa, que o aluno compreenda a utilidade prática da atividade que se está a realizar.

Os jogos informáticos são outras ferramentas bastante importantes no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, visto que permitem, de forma visual, sonora e interativa, aprender, consolidar ou rever diversos conteúdos relacionados com a LE, sejam, lexicais, gramaticais, funcionais ou socioculturais e exercitar as diversas competências de LE: a compreensão e a expressão oral e escrita. Segundo Morote e Labrador (2008),

el uso de estos materiales complementarios en las clases potencia una atmósfera distendida y divertida en la que los alumnos pueden jugar contra el ordenador, competir entre compañeros o jugar individualmente, sin olvidar que (...) la presencia del profesor como guía y motivador se hace necesaria. (Morote e Labrador, 2008: 81)

Estes jogos têm muitas vantagens, segundo Morote e Labrador (2008), tanto para o aluno como para o professor, pois, se por lado, aumentam a motivação do discente, que os realiza, de forma individual ou em grupo, segundo o seu ritmo, podendo autoavaliar os seus próprios conhecimentos ou os do grupo; por outro, permitem ao professor estimular a criatividade do aluno, adaptar-se aos seus interesses e necessidades, fazer com que pratique diversos tipos de conteúdos e destrezas, podendo seguir a sua aprendizagem e avaliá-lo, criando um bom ambiente em sala de aula, mais relaxado e divertido.

Na verdade, e atendendo a um mundo cada vez mais imediatista, interativo e visual, o jogo torna-se cada vez mais fulcral no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, especialmente

por la facilidad de introducirlo en cualquier momento del proceso educativo, [y poder] desempeñar diferentes funciones, desde ser el núcleo de la actividad, o la presentación de un nuevo contenido o el complemento a una actividad, hasta ser el elemento de repaso de estructuras explicadas ya en el aula. (Morote e Labrador, 2008: 84)

1.3.4. ENSINO-APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA

É importante a abordar a gramática em sala de aula, pois tal como nos diz Vigostsky (citado em Moreno, 2004) “el estudio de la gramática es de una importância principalíssima en el desarrollo mental del niño” (Moreno, 2004: 7).

Segundo Antonio Moreno Sandoval (citado em Moreno, 2004), a gramática é “un instrumento teórico para describir y analizar una lengua dada. (...) es un constructo hipotético ideado por los estudiosos del lenguaje para intentar explicar el funcionamiento del lenguaje”. (Moreno, 2004: 13).

De facto, o conceito de gramática é um pouco complexo, pois como Martín (2010) indica “unos consideran que sólo comprende la morfología y la sintaxis, otros que también abarca los fonemas, pero que se queda fuera la semántica” (Martín, 2010: 61). De acordo com este autor, a gramática é uma área de conhecimento muito ampla, afirmando, tal como Ignacio Bosque (citado em Martín, 2010), que é

la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden

formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua. (Martín, 2010: 61)

Por isso, segundo este autor, o professor de ELE deve trabalhar com diversos tipos de gramáticas, sejam elas, a tradicional, a comparada, a estrutural, a generativa, a histórica ou a descritiva, sendo a descritiva a mais útil, visto que atende a estudantes estrangeiros.

Na verdade, o trabalho ao nível da gramática com alunos não nativos deve estar relacionada com a aprendizagem de funções comunicativas nessa língua, pelo que não deverá entender-se a gramática como “un fin, sino un medio para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa.” (Martín, 2010: 62). Neste sentido, o aluno de uma língua estrangeira “necesita una instrucción formal, una enseñanza explícita de la gramática que le permita interiorizar las normas y convertir ese conocimiento explícito en implícito” (Martín, 2010: 62), ao contrário dos alunos nativos.

Segundo o QECR, a competência gramatical é “a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução).” (CE, 2001: 161). Assim, e segundo Martín (2010), os estudantes de LE devem dominar três aspetos muito importantes: a forma, o uso e o significado.

Consoante os diversos métodos de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras que foram implementados ao longo dos tempos (referidos anteriormente), a gramática foi sendo entendida de diversas formas, como “central, periférica, centrada en el proceso, en la forma, en la comunicación...” (Martín, 2010: 64), podendo ser apresentada de forma indutiva, dedutiva ou mista. Se, por um lado, o ensino dedutivo da gramática consiste “en la explicación de la regla por parte del profesor, la presentación de ejemplos también por parte de profesor, y la práctica de los estudiantes ejercitando los contenidos presentados.” (Martín, 2010: 65); por outro, a abordagem indutiva, centrada no aluno, como protagonista da sua própria aprendizagem, consiste na “formulación de hipótesis por parte de los estudiantes tras haber sido expuestos a muestras reales de lengua, verificación de esas hipótesis, y comprobación y corrección de las hipótesis acerca de las reglas gramaticales presentadas.” (Martín, 2010: 65).

Segundo Martín (2010), a decisão de optar por um ou por outro método deve ser da responsabilidade do professor:

en la realidad, el profesor deberá decidir uno u otro según las necesidades y características de sus estudiantes, ya que hay alumnos que necesitan más una enseñanza deductiva y otros trabajan mejor con una inductiva, y la experiencia nos dice que en la mayoría de las situaciones se precisa de los dos procedimientos para aprender y asimilar un contenido gramatical determinado. (Martín, 2010: 65)

O que é importante, para este autor, é que as regras gramaticais transmitidas garantam “la rentabilidad, que faciliten en gran medida la generalización, la transferencia a otras situaciones y permitan la autocorrección” (Martín, 2010: 71). De acordo com Salazar (2006), embora se possa utilizar os dois métodos dependendo do contexto em que nos inserimos e dos alunos que temos, o processo indutivo serve melhor os objetivos de uma abordagem comunicativa da LE.

Martín considera, ainda, fundamental

presentar los contenidos gramaticales dentro de un proceso comunicativo con unos objetivos funcionales basados en las posibles comunicaciones que nuestros alumnos deberían producir. Se trata, en definitiva, de enseñar gramática en base a una funcionalidad, con unos objetivos y fines útiles y comunicativos, que permitan a nuestros estudiantes realizar las correspondientes producciones correctas y precisas en las diferentes situaciones comunicativas reales y contextualizadas a las que deben enfrentarse diariamente. (Martín, 2010: 65 e 66)

Este autor defende, então, uma postura eclética face ao ensino-aprendizagem da gramática, concebendo-a sobretudo como “una herramienta más en nuestro proceso de enseñanza de la lengua extranjera.” (Martín, 2010: 71), colocando-a ao serviço dos objetivos comunicativos que nos propomos alcançar.

Na verdade, e tal como aponta Mira e Mira (2002), o ensino-aprendizagem da gramática em LE “só se concebe inserida num processo consciente de reflexão com vista à estruturação e sistematização do conhecimento da língua estrangeira, de modo a vir a ser utilizada, na prática, de forma espontânea” (Mira e Mira, 2002:17).

A autora Moreno (2004) aponta a necessidade de o professor introduzir, no ensino-aprendizagem da gramática, a criatividade, sobretudo a partir da realização de atividades lúdicas, servindo-se de estratégias variadas com vista a esse fim, nomeadamente, com a utilização de imagens a partir das quais se explora um conteúdo gramatical, com a exercitação de estruturas linguísticas ou verbos, através de jogos

dramáticos, jogos entre equipas de pergunta/ resposta, exploração de fotografias, debates, com o uso de canções ou pequenos poemas, etc.

1.3.5. CULTURA

Segundo Miquel e Sans (2004), a competência comunicativa que é exigida hoje aos estudantes de LE implica um novo entendimento do ensino-aprendizagem da cultura nas aulas de LE. A língua e a cultura são indissociáveis, no entanto é frequente nas aulas de LE haver uma separação destas duas componentes do espanhol. De facto, hoje em dia, como

queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable. (Miquel e Sans, 2004: 3)

O conceito de cultura é bastante controverso, no entanto podemos dizer que “la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.” (Harris, citado em Miquel e Sans, 2004: 3). Qualquer aprendente de uma língua estrangeira, deve conhecer a cultura dessa língua, para que aja em conformidade com ela e a entenda perfeitamente. Na verdade, qualquer diálogo, por exemplo, que retrate com exatidão uma situação de comunicação real, aporta inúmeros elementos de ordem cultural que podem e devem ser explorados na aula de língua.

Esto exige del profesor de lengua una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de “hacer visibles” los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, tan natural, que resulta invisible. (Miquel e Sans, 2004: 8)

De facto,

a aula de LE abre-se à necessidade de ensinar e aprender um saber cultural, mas também um saber-fazer cultural e um saber-ser cultural que passa pela articulação de saberes de ordem maximalista ou enciclopédica (os grandes artistas, os factos históricos mais marcantes, as obras literárias mais conhecidas...) e saberes de

natureza comportamental (...) numa relação direta com as vivências do quotidiano.
(Bizarro e Braga, 2004: 831)

Segundo QECR, “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre *o mundo de onde se vem e o mundo da comunidade-alvo* produzem uma tomada de consciência intercultural.” (CE, 2001: 150).

Esta consciência intercultural promove o desenvolvimento da competência intercultural que “está compuesta por conocimientos culturales, habilidades interculturales (para descubrir elementos de otras culturas y relacionarlos con la propia, y para interaccionar con personas de otras culturas), actitudes interculturales y una conciencia crítica para evaluar de forma argumentada los elementos culturales” (Byram, citado em Valls, 2011: 3). Assim,

el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera deja de ser hablar y comportarse como el hablante nativo ideal, pasando a ser el desarrollo del hablante intercultural, el cual desarrolla e interrelaciona todas sus capacidades lingüísticas y culturales incrementando su capacidad de comprender otras culturas, de explicar la suya y de relacionarse satisfactoriamente con personas que poseen otra cultura. (Valls, 2011: 4)

Neste sentido, o professor, segundo Miquel e Sans (2004), deve implementar estratégias que promovam o estudo da cultura da LE, evitando as generalizações dos alunos e estimulando aquelas que desenvolvam a autonomia cultural, salientando-se as diferenças e as semelhanças entre as duas culturas. O estudo do léxico, por exemplo, pode constituir um ótimo recurso para estudar a cultura da LE, pois, segundo Bizarro e Braga (2004),

o léxico da LE evoca costumes, comportamentos, crenças e valores que se distinguem, muitas vezes, dos evocados pelo léxico da LM. A título de exemplo, referiremos os nomes dos alimentos, das peças de vestuário, das datas festivas e das formas de ócio, “lugares” de inequívoca descoberta de significados culturais acrescidos cujo acesso permite a compreensão da(s) cultura(s) do Outro, supondo um conhecimento aprofundado da(s) cultura(s) do Eu. (Bizarro e Braga, 2004: 832)

1.3.6. OS MEIOS DIGITAIS

O grande avanço tecnológico, nomeadamente, ao nível dos meios digitais, transformou radicalmente o processo de ensino e aprendizagem, já que atualmente, à

distância de um *clique*, temos, por exemplo, disponível inúmera informação sobre um determinado assunto, sendo, ainda, possível comunicar com diferentes pessoas distantes fisicamente umas das outras. Neste sentido,

es (...) más necesario hoy que nunca el papel del docente como comunicador, como guía y asesor que oriente al educando entre las fuentes que ensordecen con su ruido multimedia el fondo personal donde toda la información recibida se pondera y se asimila, relacionándola estableciendo nexos con toda la cultura aprendida precedente. (García-Alonso, 2005: 3)

Os meios digitais são, de facto, “elementos de mediación que pueden muy bien introducirse armónicamente dentro de un proceso pedagógico, que actuarán conforme al empleo que se realice de ellos, aportando mayor creatividad, nuevas materias disponibles, otras actividades al alcance de los alumnos...” (García-Alonso, 2005: 4).

Na verdade, “la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo se convierte en un requisito imprescindible de la sociedad actual, puesto que el siglo XXI es el siglo de las nuevas tecnologías.” (Níkleva e López, 2012: 124).

Segundo Níkleva e López, existem inúmeras vantagens em utilizar atividades de trabalho na internet, pois:

- a) Proporcionan un alto grado de autonomía del alumno.
- b) El uso de la tecnología es un factor de construcción de conocimiento.
- c) Se trabaja con éxito el objetivo de “aprender a aprender”.
- d) Proporcionan una perspectiva constructivista que está centrada en el alumno. El rol del profesor es el de ayudar.
- e) Se trata de un aprendizaje significativo, que por su parte es:
 - activo (los alumnos realizan las actividades de manera activa);
 - constructivo (las actividades tienen el objetivo de construir conocimiento);
 - situado en contextos reales o simulados (esta característica aporta una mejor comprensión y la capacidad de transferirla a otras situaciones);
 - auto-regulado (el profesor sólo guía al alumno en su aprendizaje);
 - interactivo (el alumno construye su propio conocimiento después de conocer diferentes puntos de vista). (Níkleva e López, 2012: 124)

No entanto, apresentam também alguns inconvenientes, como a:

- a) Necesidad de actualización de los conocimientos informáticos. Formación continua.

- b) Frustración por las dificultades y problemas que plantea el uso de los ordenadores.
 - c) Inversión de mucho tiempo (en la etapa inicial) para la preparación de las clases.
- (Níkleva e López, 2012: 124 e 125)

Níkleva e López (2012) salientam que as ferramentas de autor, por exemplo, os *Hot Potatoes* são um bom recurso digital a utilizar em sala de aula, já que “se adaptan muy bien para repasar y ampliar lo que se ha impartido en la clase presencial [y] son también un buen recurso para hacer actividades complementarias.” (Níkleva e López, 2012: 125). Existem ainda muitos outros recursos que podem ser utilizados como ferramentas digitais no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, por exemplo, o correio eletrónico, os *chats*, os fóruns, o moodle, os quadros interativos, os blogs, as wikis, os portefólios eletrónicos, as páginas de internet com variados exercícios que englobam as diferentes destrezas comunicativas em LE. De facto, segundo Cruz-Piñol (2004),

en los pocos estudios en los que se describen experiencias reales de uso de webs en las aulas de ELE (...) se pone de manifiesto que la utilización de materiales informativos en español tomados de internet contribuye a que el estudiante obtenga una clase más ajustada a sus necesidades y a sus intereses, le proporciona un notable enriquecimiento cultural, aumenta su motivación y favorece un aprendizaje de la lengua más significativo. (Cruz-Piñol, 2004: 3)

1.3.7. AVALIAÇÃO

No que diz respeito a avaliação das línguas estrangeiras e segundo Domingos Fernandes (2007), esta, como todas as disciplinas, deve integrar o próprio processo de ensino-aprendizagem, onde é fulcral a avaliação formativa para regular e melhorar a aprendizagem e o ensino e é também essencial a lógica de ciclo, refletindo-se sobre a retenção ou progressão de um aluno apenas no final de ciclo. Na verdade, o professor deve promover uma avaliação não apenas formal, limitada a resultados de uma avaliação sumativa interna e também externa, mas sobretudo virada para o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma avaliação informal e qualitativa em sala de aula (observação de atitudes, de postura, do empenho, da competência comunicativa oral e escrita), no sentido de promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em situações diversas, mais ou menos espontâneas. Devendo, ainda, estimular, a autoavaliação das suas aprendizagens, levando à análise das suas

dificuldades e à procura de soluções para as ultrapassar. De facto, os programas em vigor da LE II espanhol defendem que o professor deve “valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de [atribuir] um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem.” (ME, 2002: 3 e 4). Todavia, segundo Domingos Fernandes, o sistema educativo continua “a prevalecer uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem, mais orientada para a atribuição de classificações do que para a análise cuidada do que os alunos sabem e são capazes de fazer ou para compreender as suas eventuais dificuldades, ajudando-os a superá-las.” (Fernandes, 2007: 587). Neste sentido, Maria do Céu Roldão (2003) acrescenta que “sistemas como o nosso, que dramatizam muito a avaliação enquanto classificação, são paradoxalmente pouco exigentes no que se refere à comprovação/tradução dessa nota em saberes reais.” (Roldão, 2003: 40). De facto, o que se continua a avaliar, apesar dos normativos legais, são as matérias e “raramente o que os alunos sabem fazer com elas, ou como conseguem pensar, compreender factos ou solucionar questões, usando-as.” (Roldão, 2003: 44). Esta situação acontece porque, segundo a autora, está enraizada na nossa tradição escolar a “ideia dominante da avaliação como associada a classificação, por um lado, e a conteúdos a saber, ou «matérias a dar», por outro.” (Roldão, 2003: 41).

No entanto, hoje em dia a avaliação não pode reduzir-se à sua dimensão meramente classificativa.

Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução.

Mas, para poder fazer-se isso – avaliar - é indispensável criar mecanismo de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado. (Roldão, 2003: 41)

Assim, com a avaliação “pretende-se estimular o sucesso educativo dos alunos, favorecer a autoconfiança e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão.” (ME, 2002: 25), tal como se preconiza nos programas em vigor, e, nesse sentido, a avaliação deve tanto quanto possível individual “que fixe as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de critérios estabelecidos, em função do diagnóstico

efetuado.” (ME, 2002: 25). Segundo Maria do Céu Roldão (2003), o professor não vai substituir os conteúdos pelas competências, o que deve fazer é

focar a atividade (quer de ensino, quer de avaliação) na construção de meios para verificação de como o aprendente «se mexe» face ao que se pretendia que ficasse apto a saber fazer, relacionar, usar, mobilizar... Isso implica pensar os porquês e para quês de cada atividade, ou de cada elemento de avaliação, em função da concretização da competência pretendida. (Roldão, 2003: 51)

Segundo Alves (2004), a “avaliação deve permitir observar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal, quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas.” (Alves, 2004: 73). Neste sentido, e segundo Alves (2004), “desenvolver competências implica desenvolver um pensamento crítico, o que implica uma cultura dialógica na sala, ou seja, uma cultura em que o diálogo, entre os alunos e o professor, esteja ao serviço do desenvolvimento do pensamento dos alunos” (Alves, 2004: 76). Assim, estimular o desenvolvimento das competências nos alunos implica, segundo a autora:

- Centrar-se nos alunos mais do que nos programas;
 - Instaurar uma cultura de interação dialógica na sala;
 - Aprender a questionar e a observar para retirar informações que suportem a avaliação e o desenvolvimento de uma competência;
 - Organizar a aula de maneira que ela reflita o contexto das vivências dos alunos.
- (Alves, 2004: 77)

O docente deve utilizar, então, instrumentos de avaliação diversificados, como trabalhos de grupo, visitas de estudo, exposições, entrevistas, debates que estimulem a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. Deve, ainda, promover a autoavaliação, pois “é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem”, estando de acordo com as diretrizes do QECR (ME, 2002: 26). De facto, torna-se fundamental que os discentes reconheçam os seus pontos fortes e fracos, segundo Alves (2004). Na verdade, “o desenvolvimento de processos autoavaliativos, visando a autonomia, permitirá aos

alunos gerir as suas formas de fazer através da capacidade que ela lhes confere.” (Alves, 2004:86).

Em síntese, podemos afirmar que a capacidade de encorajar o aluno no seu percurso, aceitando que os erros são fontes essenciais de regulação e de progresso, se forem tidos em conta e compreendidos; a capacidade de valorizar a cooperação entre alunos nas tarefas; a capacidade de compreender as resistências do aluno e de as considerar para ajudá-lo na autorregulação; a capacidade de construir critérios e indicadores de avaliação do trabalho e de fazer com que os alunos se apropriem deles, constituirão desafios importantes ao perfil do avaliador. (Alves, 2004: 86)

Na minha opinião, este tipo de avaliação requer uma mudança de atitude e postura face à avaliação não só por parte dos professores, mas sobretudo por parte dos alunos e encarregados de educação, já que, como Fernandes (2007) declara,

o impacto social da avaliação sumativa junto dos diferentes intervenientes é superior ao das outras modalidades porque, em última análise, é a avaliação sumativa que aparece associada à tomada de decisões relacionadas com o progresso académico dos alunos ou à sua certificação e, conseqüentemente, à obtenção de um diploma. (Fernandes, 2007: 590)

Deste modo, é fulcral para implementar uma avaliação verdadeiramente formativa, contínua e integrada nos processos de ensino-aprendizagem, que os alunos se consciencializem que são os protagonistas da sua aprendizagem. Na verdade, considero que “o ato de aprender é pessoal e implica querer fazê-lo e ativar os próprios mecanismos de aprendizagem; ninguém aprende pelos outros. Aprende-se quando se tem necessidade e, se se estiver preparado para tal, pode gerir-se a melhor forma de fazê-lo. Assim, assumir a responsabilidade do ato de aprender e acreditar que se é capaz é o primeiro passo desse processo.” (ME, 2002: 22).

2. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA LETIVA DE ESPANHOL

Neste capítulo vou refletir criticamente sobre a minha prática docente durante o ano letivo de 2011-2012, em que lecionei a disciplina de espanhol de 7º, 8º e 9º anos, na Escola Básica de Santa Clara, em Évora.

No presente ano, desenvolveu-se a minha primeira experiência docente enquanto professora de língua estrangeira, em muito distinta da professora de português - língua materna ou da professora de latim. De facto, durante este ano, fui-me apercebendo das diferenças que existem ao nível do processo de ensino-aprendizagem das várias disciplinas que já tinha lecionado, tendo-me adaptado às características próprias da disciplina que estava agora a lecionar, recorrendo, para orientar a minha prática docente, às diretrizes dos variados documentos legais e às diversas orientações da didática da língua espanhola. Neste contexto, foram fundamentais todas as formações a que assisti no âmbito da língua espanhola, bem como a frequência do mestrado em ensino do português e do espanhol nos ensinos básico e secundário.

Na verdade, a leção do português, embora integrando também as diversas destrezas de qualquer língua, diz respeito sobretudo ao aperfeiçoamento dessas destrezas, uma vez que se trata da língua materna dos alunos, na qual o aluno foi alfabetizado, sendo utilizada no seu dia-a-dia. Quanto ao latim, sendo este atualmente uma língua não comunicativa, a língua escrita possui uma grande importância, utilizando-se, em contexto de sala de aula, sobretudo textos literários e escritos e recorrendo-se maioritariamente às traduções e retroversões para conhecer e aplicar a gramática dessa língua. O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, o espanhol, tem, pelo contrário, como grande finalidade desenvolver a *competência comunicativa* dos alunos nessa língua, requerendo estratégias diversificadas em que os discentes tomem contato com a língua em diferentes contextos, escritos e orais, e possam desenvolver as diversas destrezas em situações de comunicação tanto quanto possível reais e de acordo com os seus interesses e vivências pessoais.

2.1. PREPARAÇÃO DA PRÁTICA LETIVA

Com vista a desenvolver a *competência comunicativa* dos alunos, que é a principal finalidade da aprendizagem da língua estrangeira, é necessário que os discentes se tornem efetivamente o centro da aprendizagem e não o professor, relacionando-se deste

modo também com a metodologia proposta *de ação e por tarefa ou projeto*. Assim, cada unidade didática deve definir com precisão e clareza uma (ou mais) tarefa(s)/projeto(s) final(ais) relacionado(s) com o desenvolvimento de determinadas competências comunicativas chave (de acordo com os perfis de saída do CNEB e as metas de aprendizagem), devendo ainda definir os conteúdos que serão necessários adquirir e/ou dominar para depois serem aplicados na execução da tarefa final. Devem, ainda, ser selecionados os materiais mais adequados à aquisição dos conteúdos, capacitando os alunos para desenvolverem a tarefa final e dominarem as competências previstas.

Neste sentido, e no que diz respeito às aulas de espanhol, sempre as preparei, procurando sempre organizá-las com qualidade e rigor, de acordo com a planificação anual da disciplina (anexo A), bem como com as planificações de unidade (anexo B), integrando de forma coerente diversas propostas de atividades, meios, recursos, tempo e tipos de avaliação, que foram elaboradas tendo por base os documentos legais e orientadores anteriormente analisados, como a LBSE, o CNEB, as metas, os programas e o QECR. Além disso, planifiquei as adequações curriculares para alguns alunos com necessidades educativas especiais atendendo às suas necessidades já diagnosticadas e disponibilizadas pela professora da educação especial (anexo C), adaptando também as atividades a desenvolver em sala de aula, sempre que necessitassem.

Segundo as orientações dos documentos analisados, é fundamental que as unidades didáticas integrem uma ou mais tarefas finais de comunicação que os alunos devem realizar, de forma a integrar os conhecimentos aprendidos ao longo dessa unidade. Na verdade, segundo Estaire (2004), uma unidade didática com um conjunto de tarefas finais de comunicação incorpora

la participación de los aprendices en el proceso de programación; la definición y articulación de las tareas de comunicación y de las tareas posibilitadoras en cada una de las unidades didácticas; la secuenciación de todo el proceso; la incorporación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios; la evaluación del conjunto del proceso. (Estaire, 2004: 8)

Deste modo, tanto os objetivos, como os conteúdos, as estratégias, os materiais ou a avaliação deverão ser dados a conhecer aos alunos de forma clara e precisa e, de preferência, *negociados* com os próprios discentes, pois “a abordagem por tarefas ou projetos requer que aquilo que se vai desenvolver na aula responda aos interesses

concretos dos alunos” (ME, 2002: 51), respeitando os temas gerais propostos pelo programa em vigor. Além disso, qualquer tarefa de comunicação tem uma estrutura definida: “un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro (...); un objetivo concreto (...); un contenido concreto; un resultado concreto” (Estaire, 2004: 9), que potencia o envolvimento mais eficaz do aprendente, já que “la atención de los aprendices está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (Estaire, 2004: 9), implicando-o bastante na comunicação em língua estrangeira.

Assim sendo, durante este ano letivo, orientei as diversas unidades didáticas para a concretização de uma ou mais tarefas finais de comunicação, às vezes de forma mais explícita, outras vezes mais implícita, devido a várias condicionantes. A título de exemplo, posso referir que, antes da lecionação da unidade 4, no 8º ano, foi explicado e discutido com os alunos a tarefa final da unidade e os conteúdos que iriam ser necessários para desenvolver essa tarefa (anexo D), tendo os alunos demonstrado interesse na apresentação feita, mas pouco contribuído para a *negociação* das tarefas finais a realizar.

A preparação de cada aula de uma determinada unidade teve sempre em conta as aulas anteriores e as posteriores, articulando-se adequadamente, com os objetivos propostos, os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos e as tarefas finais da unidade, bem como, sempre que possível, integrando todas (ou quase) as destrezas comunicativas da língua espanhola (anexo E). Neste sentido, as diversas atividades letivas foram preparadas atendendo não só aos conteúdos específicos da disciplina, mas sobretudo às características dos discentes, com vista a estimular a sua aprendizagem, o seu envolvimento e a sua autonomia.

Atendendo a estes fatores, tive como preocupação desenvolver em várias aulas atividades lúdicas, como pequenas dramatizações, cantar canções, sopa de letras, crucigramas, jogos de adivinhar personagens, jogos com cartões para conjugar formas verbais, jogos para praticar o léxico por equipas, *etc.*, uma vez que, de acordo com a bibliografia consultada, os jogos não só aumentam a motivação dos alunos, mas também permitem ao professor adaptar-se aos interesses dos alunos e fazer com que estes pratiquem diversos tipos de conteúdos e destrezas.

Os meios digitais também são um ótimo recurso a utilizar em sala de aula, sendo muito apreciados pelos alunos e potenciadores de uma enriquecedora aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, devido a limitações de ordem logística, não as utilizei de

modo frequente enquanto ferramentas de trabalho ao dispor dos alunos em sala de aula, sendo um dos pontos a melhorar, na medida do possível, no próximo ano.

Quanto ao ensino da gramática, considero que deve ser ensinada de forma contextualizada e ao serviço da comunicação, sendo importante ainda a exploração da cultura espanhola de forma integrada com a própria aprendizagem da língua.

Na minha opinião, hoje em dia, é cada vez mais importante esta *gestão flexível do currículo*, considerando-o como um projeto que deve ser contextualizado em função de cada escola, no sentido de ser capaz de desenvolver com sucesso um conjunto de competências em diferentes tipos de alunos oriundos de contextos bastante diversificados, selecionando as estratégias e os recursos que nos parecem mais adequados com vista a atingir esse fim.

Neste sentido, foram desenvolvidas, ao longo do ano, as seguintes atividades que visavam o desenvolvimento harmonioso das quatro destrezas da língua espanhola, promovendo, ainda, o desenvolvimento integral do aluno: visualização e discussão de apresentações em *PowerPoint*, visualização orientada de vídeos/filmes (anexo F), audição orientada de registos áudio e canções (anexo G), leitura em voz alta e dramatizada de diversos tipos de textos, exposição orais sobre diversos temas, interação oral em sala de aula, realização de oficinas de escrita, resolução de fichas de trabalho/formativas para consolidação da matéria lecionada (anexo H), trabalho de pares e/ou de grupo, atividades lúdicas/jogos (anexo I), trabalho com as tecnologias de informação (anexo J), visita de estudo/intercâmbio de alunos, elaboração de cartazes/trabalhos para o *placard* das línguas estrangeiras, participação no “El Desafio” e noutras atividades fora da sala de aula (ver atividades promovidas no contexto da participação da escola).

Estas atividades foram desenvolvidas em diferentes formas de trabalho, de acordo com as características da própria atividade, bem como das características da turma/alunos: trabalho em grande grupo/turma, em pequenos grupos, em pares e também de forma individual. No entanto, considero que um dos modos fundamentais para exercitar a comunicação em sala de aula é o trabalho em pares/pequeno grupo, já que pode desenvolver a interação oral *real* (ao contrário da simples interação professor-aluno), já que este trabalho “rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica”. (ME, 2002: 20).

Quanto aos materiais e recursos selecionados (escritos, audiovisuais, áudio) e, atendendo à abordagem comunicativa, estes devem ser o mais autêntico possíveis para

promover atividades de comunicação real, por exemplo, notícias, anúncios, instruções, folhetos turísticos, banda desenhada, contos. “Caso contrário, as adaptações deverão observar as mesmas características dos textos autênticos: significado completo, disposição formal adequada, estrutura adequada à função a que se destinam, etc.” (ME, 2002: 21). Deste modo, para estimular a aprendizagem dos meus alunos e a sua motivação para a escola, selecionei e utilizei, entre outros, os seguintes meios/recursos: manual de espanhol (que apresenta diversos tipos de textos autênticos), caderno de atividades, fichas de trabalho e informativas, registos áudio, canções, vídeos, filmes, apresentações em *PowerPoint*, imagens, cartões de diversos jogos, computadores, videoprojector, internet e dicionários.

Na verdade, penso que o momento de planificação da nossa prática docente é fundamental e, para mim, constitui, muitas vezes, um desafio, pois é nesse momento que, atendendo às orientações dos diferentes documentos que enquadram o ensino-aprendizagem da língua espanhola, selecionamos os objetivos, as estratégias e os materiais mais adequados ao nosso grupo-turma, atendendo às condições logísticas que temos ao nosso dispor.

Neste sentido, considero que é bastante importante redirecionar as aulas de língua estrangeira, neste caso, o espanhol, com vista ao desenvolvimento da *comunicação* nessa língua, organizando-se as unidades didáticas e cada aula em torno de uma tarefa final 100% comunicativa e reproduzindo situações de comunicação tanto quanto possível reais, devidamente enquadradas por aspetos socioculturais. Para isso, creio que é imprescindível *contrariar* um pouco a mentalidade *tradicionalista* de organizar as aulas por conteúdos, sobretudo linguísticos, em que o professor é o protagonista da aula.

No entanto, devo dizer que os casos de indisciplina dos alunos, a falta de autonomia, de responsabilidade, de métodos de trabalho e estudo, de empenho e interesse dos alunos pela escola, condicionam muito a implementação destas práticas, já que os alunos não estão habituados, por exemplo, a negociar as tarefas, conteúdos ou materiais. De facto, poucos são os alunos verdadeiramente empenhados no seu processo de ensino-aprendizagem, alguns querem *conteúdos* para o *teste* para poderem *passar de ano* e conseguir mais tarde uma profissão, outros nem isso. Todas estas limitações condicionam a implementação de algumas práticas que requerem mais autonomia e responsabilidade por parte dos alunos que na realidade não as têm.

No meu caso particular, tenho turmas com grandes níveis de desatenção e distração durante as aulas, que não assumem suficiente responsabilidade pela sua aprendizagem e

que, por isso, se torna difícil a *negociação* e o desenvolvimento adequado e consequente de situações de comunicação oral.

Outro aspeto que também me parece importante, é a necessidade de estimular a comunicação somente em língua estrangeira, a que a maioria dos alunos revela alguma resistência, por isso considero essencial realizar tarefas orais frequentes, embora, por vezes, a *contínua desatenção* não o permita simplesmente, já que é necessário calar para ouvir e eles querem continuamente falar na língua materna, não se encontrando disponíveis para ouvir.

2.2. EXECUÇÃO DA PRÁTICA LETIVA

A preparação da prática letiva não coincide, muitas vezes, com a sua execução, visto que, em contexto de sala de aula, múltiplos são os fatores que aí intervêm (condição física/psicológica dos intervenientes, condições materiais e logísticas...), alguns mesmo imprevisíveis, condicionando a execução de acordo com a planificação realizada. Neste caso, torna-se necessário reformular o *previsto*, de acordo com as condições que efetivamente existem para lecionar a aula. Neste contexto, considero essencial que o professor domine os objetivos comunicacionais chave da aula, para que possa geri-la da melhor forma, até conduzi-la de outro modo, mas sempre com uma finalidade comunicacional.

Antes de iniciar a aula, é fundamental, para mim, certificar que tanto o espaço, como os materiais que estão ao dispor estão em devidas condições e que funcionam adequadamente de acordo com as exigências previstas na planificação.

Começada a aula, é necessário proporcionar aos alunos um pequeno momento de descontração que serve de ligação-corte com as atividades recreativas que tomaram lugar no intervalo, encetando, por exemplo, um pequeno diálogo informal com eles na língua estrangeira sobre como estão, o que fizeram no fim-de-semana, como correu determinado teste ou atividade que realizaram, etc. De facto, parece-me essencial valorizar a *comunicação real*, de forma mais ou menos espontânea e lúdica entre os estudantes e entre alunos-professor, de forma a estimular a sua motivação para a aprendizagem da língua estrangeira.

Neste sentido, procurei, desde o início, criar um ambiente em sala de aula propício ao ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, não demasiado formal e rígido, que pudesse condicionar a participação e a intervenção oral dos alunos, mas também não demasiado descontraído e lúdico, pois os alunos associam de imediato esses fatores ao

intervalo e à não submissão a regras. Por este motivo, sinto, por vezes, que é muito difícil estabelecer o equilíbrio certo na manutenção da disciplina em sala de aula.

Creio que um dos aspetos fundamentais para criar um bom ambiente em sala de aula é comprovar aos alunos, desde o início do ano letivo, nomeadamente com a nossa ação e postura, que em todas as tarefas e atividades há regras que devem ser cumpridas para que elas se desenvolvam adequadamente e que atinjam a sua principal finalidade que é, no caso da língua espanhola, o desenvolvimento da *competência comunicativa* nessa língua estrangeira.

No sentido de dar cumprimento a uma orientação comunicacional da aula, com base na realização de *tarefas* em trabalho de pares e/ou em grupo, salientando, ainda, o protagonismo do aluno como agente principal da sua aprendizagem e de abertura ao outro, procurei, sempre que possível, criar uma dinâmica de aula, gerindo convenientemente o espaço a essa finalidade, por exemplo, dispondo a sala de modo a facilitar o trabalho em grupos, o que, por vezes, por limitações logísticas, não foi possível.

Na aula de espanhol, procurei, enquanto professora desta língua estrangeira, assumir um papel de proporcionadora de oportunidades que permitissem ao aluno experienciar, de forma mais concreta e autêntica, os variados contextos de utilização da língua e da cultura da língua espanhola, através da implementação de diversas atividades e atendendo aos seus interesses e necessidades (ver preparação da prática letiva). No entanto, hoje em dia, os alunos de uma turma são provenientes de contextos completamente distintos uns dos outros, possuindo, muitas vezes, interesses, necessidades e expectativas sobre a escola muito diferentes, o que torna difícil a gestão adequada em sala de aula de todas estas motivações. Neste contexto, parece-me bastante importante, também no início do ano letivo, diagnosticar não só as dificuldades específicas dos alunos à disciplina, mas sobretudo os seus interesses e motivações relativamente à escola e à disciplina, para que possamos mais facilmente ir ao encontro das suas expectativas e motivá-los para a aprendizagem da língua espanhola.

Depois do pequeno momento de descontração, início, normalmente, a aula com a apresentação do sumário, que constitui uma orientação daquilo que vai ser desenvolvido durante a aula, fazendo-se a recapitulação da aula anterior de modo a articulá-la com a presente aula. Muitas vezes, verifico a disponibilidade do material e a realização do trabalho de casa, procedendo-se à sua correção, sob diversas estratégias, de acordo com a planificação realizada. Em seguida, implemento as diversas atividades planificadas

para aquela aula, gerindo os diversos conflitos que as tarefas ou outros fatores possam originar, procurando transmitir sempre boa disposição e tranquilidade, mas firmeza no cumprimento das regras de sala de aula.

Verifiquei, no decorrer das aulas, que é necessário promover continuamente a atenção e a motivação do aluno para a disciplina, através de atividades diversificadas e apelativas, para que os alunos participem ativamente nas tarefas, demonstrando iniciativa e criatividade na realização das atividades propostas. Para isso, tento também criar em sala de aula um espaço aberto onde todos podem participar e onde esses contributos são incorporados no desenrolar da aula, estimulando uma participação mais confiante dos alunos na aula de língua espanhola.

No entanto, durante o ano letivo a que se reporta o presente relatório, apesar de todas as estratégias implementadas, tive alunos que demonstraram grande desinteresse pela disciplina e pela escola, em geral, não cumprindo, muitas vezes, as tarefas propostas, mantendo-se alheados na aula. Estes casos foram devidamente sinalizados e acompanhados por outras estruturas educativas, no sentido de favorecer uma melhor integração destes discentes na escola.

Creio que a relação pedagógica estabelecida com os alunos deve ser sempre perspectivada como uma orientação consistente e correta para a sua aprendizagem e desenvolvimento global. Deste modo, pautei sempre a minha atuação pela defesa e promoção dos valores pessoais e sociais mais elevados, baseando a minha relação com os alunos no respeito mútuo, no princípio de aprender a aprender, na reciprocidade de responsabilidades, na empatia mútua e na promoção dos valores corretos, proporcionadora de um bom e empenhado clima de trabalho e desenvolvimento pessoal e social.

Neste sentido, geri as diversas situações de conflito e de indisciplina, procurando sempre ouvir os diversos pontos de vista e conciliá-los de modo a proporcionar a compreensão e o alcance dos atos efetuados, informando, se necessário, a Diretora de Turma sobre os comportamentos desadequados que os alunos demonstraram, no sentido de os responsabilizar, bem como aos seus Encarregados de Educação. Consciente, também, de que uma boa relação professor/aluno tem de se basear na confiança e no respeito mútuo, gerando-se um clima facilitador do processo ensino-aprendizagem, orientei as minhas aulas no sentido do diálogo, compreensão, tolerância e trabalho. Procurei, ainda, respeitar sempre a personalidade de cada aluno, atendendo à diversidade de sentimentos, ideias, experiências e expectativas reunidas numa mesma

turma, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e autoestima, fatores que não são alheios a uma futura integração social e laboral do aluno.

Além disso, sempre prestei todo o apoio pedagógico que me foi solicitado pelos alunos, bem como o que entendi ser adequado para melhorar o seu desempenho na disciplina, de forma a garantir a melhor orientação e conceder iguais oportunidades de participação e de acesso à informação por parte de todos os alunos.

Creio que, durante o ano letivo a que se reporta o presente relatório, desenvolvi nos meus alunos um bom domínio da língua espanhola e da sua comunicação, de acordo com as suas características e dificuldades, apesar de considerar que deva organizar de forma mais frequente e contextualizada as atividades comunicativas, gerindo de forma mais eficaz o cumprimento das regras nestas atividades que os discentes percecionam de mais “livres”. De facto, penso que se, por um lado, a postura instável demonstrada pelos alunos em sala de aula condiciona este tipo de atividade de forte componente oral, por outro, segundo a minha experiência, estas tarefas promovem a responsabilização dos discentes, na medida em que lhes possibilita interagir com o exterior/o outro, descentrando-se de si e assumindo um papel mais ativo e motivado na sua própria aprendizagem.

2.3. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

A avaliação constitui o fundamento e a principal componente orientadora e reguladora do processo de ensino-aprendizagem, na dupla função de motivação e *feedback* do trabalho desenvolvido e de certificação das competências dominadas.

Para produzir os efeitos desejados o processo de avaliação escolar tem de obedecer aos preceitos técnicos adequados, ser rigoroso e deve alicerçar-se em três componentes interdependentes: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e autoavaliação e avaliação sumativa.

No desenvolvimento do processo de avaliação dos meus alunos fundamentei tanto os conteúdos como as estratégias a implementar em sala de aula numa avaliação diagnóstica adequada, mais formal no início do ano (anexo K) e menos formal no início de cada unidade. De facto, a avaliação diagnóstica levada a cabo no início do ano permitiu diagnosticar as principais dificuldades dos alunos à disciplina, tendo sido dedicadas algumas aulas à exploração e esclarecimento dessas dificuldades, já que o teste tinha como finalidade avaliar as diversas competências dos alunos a espanhol bem como os conteúdos mais importantes do ano anterior que servirão de pré-requisitos para

o presente ano. Ao nível do 7º ano, os testes de diagnóstico serviram para aferir sobretudo o conhecimento geral dos alunos sobre a língua e os países que falam espanhol para, a partir daí, iniciar-se o estudo da língua e da sua cultura.

No entanto, sem menosprezar a importância da avaliação diagnóstica, é na avaliação formativa que melhor se sustenta a qualidade da atividade docente, ao assumir o duplo papel de certificação das aquisições efetuadas e dos pontos fracos remanescentes (resultados), mas também de aferição da eficácia/adequação das estratégias utilizadas e fornecimento de pistas para a superação das respetivas limitações (processo). Neste sentido, é também na avaliação formativa que fundamento a minha atividade, realizando-a frequentemente e de modo a abranger as diversas dimensões que envolvem a docência, como os conteúdos e as atitudes. De facto, a avaliação formativa é fundamental, como nos diz Fernandes (2007), para regular e melhorar a aprendizagem e o ensino. Todavia, creio que, por vezes, é difícil implementá-la, pois os alunos não são autónomos para “gerir” a sua aprendizagem, apenas querem saber de resultados e de conteúdos sobre os quais devem responder num teste de carácter sumativo.

A avaliação de uma disciplina de língua estrangeira para ser adequada, completa e rigorosa terá de abranger as diversas dimensões das competências visadas, além das dimensões cognitiva e comportamental-atitude. Nesse sentido, utilizei instrumentos ou situações de avaliação diferenciados, que deram origem à constituição das respetivas grelhas de registo: avaliação da expressão escrita (anexo L), da leitura (anexo M), da expressão oral (anexo N), dos trabalhos de casa e das atitudes em sala de aula (anexo O) e, ainda, as grelhas de finais de período (anexo P). Ainda no âmbito da melhor adequação do processo de avaliação aos alunos e ao respeito pelas suas características individuais, bem como às características dos conteúdos e competências visados, concebi e implementei diversas estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas que abrangeram as diversas competências/destrezas da língua espanhola como: testes de compreensão e expressão escritas (anexo Q), testes de compreensão oral (anexo R), guiões de trabalhos (anexo J), fichas formativas (anexo S), fichas de trabalhos (anexo H), trabalhos de pares e/ou grupos, exposições orais sobre diversos temas relacionados sobretudo com a cultura espanhola, fichas de exploração de vídeos/filmes (anexo F), exercícios de compreensão oral, elaboração de textos escritos, etc. Os alunos com necessidades educativas especiais tinham testes adaptados às suas necessidades (anexo T) e eram avaliados de acordo com o seu plano curricular próprio. Na verdade, procurei que as diversas atividades propostas promovessem uma avaliação das competências dos

alunos e não apenas de conteúdos, insistindo, sempre que possível, na utilidade prática, sobretudo em situações de comunicação, das matérias exploradas.

Embora implícito, não posso ainda deixar de salientar, por um lado, a importância da integração dos contributos que os alunos, direta e indiretamente desempenham na avaliação do seu processo de ensino-aprendizagem e, por outro a necessidade de reformulação/adaptação do trabalho seguinte em função dos resultados da avaliação formativa, e sem os quais a mesma seria inútil. Neste contexto é fundamental a autoavaliação não só dos alunos como do próprio professor.

No que diz respeito aos alunos, e consciente que a avaliação formativa e a autoavaliação constituem partes complementares, não podendo ser dissociadas, utilizo-as sistematicamente, no sentido de regular as aprendizagens dos discentes. Informo também regularmente os alunos sobre os seus progressos e as suas necessidades de melhoria através dos diferentes tipos de avaliação já referidos e através da promoção de uma autoavaliação diária, registando, *in loco*, as atitudes e comportamentos dos alunos durante as aulas, informando-os disso, no sentido de responsabilizá-los pelo seu processo de aprendizagem (anexo O). Além disso, procedo a uma autoavaliação mais formal a meio e no final de cada período, tendo os alunos que preencher uma ficha sobre a sua autoavaliação (anexo U) e, a partir da qual, se discute o seu desempenho na disciplina com um carácter mais classificativo.

No que concerne à minha autoavaliação, com base na análise e reflexão sobre o processo e os resultados obtidos, promovo a minha própria consciencialização/responsabilização sobre os desempenhos, eficácia e eficiência das estratégias e recursos utilizados, definindo estratégias para a superação das dificuldades sentidas pelos alunos.

Por sua vez, a avaliação sumativa não se reduz a um mero procedimento administrativo, antes constitui uma oportunidade de reflexão, sobre o trabalho desenvolvido, na convicção de que a melhoria é sempre possível e de que só a perspetiva globalizante e integradora nos permite a garantia da prossecução das finalidades visadas, portanto a orientação e regulação ao nível da globalidade da nossa atividade, face às finalidades da instituição e da sociedade em geral.

Transversal a todo o processo de avaliação surge a importância da regulação do processo ao nível institucional, garantindo a igualdade de oportunidades, o respeito por todos e cada um e a justa consideração do mérito individual. É neste enquadramento que perspetivo a absoluta necessidade de cumprimento dos critérios de avaliação do agrupamento e grupo disciplinar (anexo V).

3. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Na minha opinião, a participação na escola e o estabelecimento de relações com a comunidade educativa é de suma importância para um melhor desempenho da atividade docente, uma vez que potencia o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos bem como promove a integração e colaboração no processo de ensino-aprendizagem de todos os intervenientes da comunidade educativa.

Assim, na perspetiva da rápida e da melhor integração na comunidade escolar e educativa, dinamizei e fui responsável por várias e diversificadas atividades que envolveram não só alunos e professores, mas, por vezes, também funcionários e Pais/Encarregados de Educação.

Desde o início da minha atividade na escola, sempre me regi pelas linhas orientadoras do seu Projeto Educativo e visei, em todas as minhas atividades, os seus objetivos e metas.

Neste sentido, dinamizei, no âmbito da disciplina de espanhol, diversas atividades, que tiveram, como população alvo, a comunidade escolar do agrupamento e, como objetivos gerais, os seguintes objetivos do projeto educativo do agrupamento:

- 1.1. Promover um ensino de qualidade; (...)
- 1.3. Incentivar práticas letivas com o recurso a novas tecnologias da informação e comunicação, instituindo dinâmicas educativas que deem resposta aos desafios atuais;(...)
- 4.1. Reforçar a autoestima individual e institucional;
- 4.2. Promover uma Cultura de Escola assente na responsabilização e no trabalho em equipa, no incentivo ao crescimento pessoal e profissional;
- 5.1. Desenvolver práticas de articulação e interação entre os diferentes ciclos e áreas curriculares não disciplinares;
- 5.2. Desenvolver práticas de interdisciplinaridade/ multidisciplinaridade em todos os anos de escolaridade. (Projeto Educativo, 2010: 26 e 29)

As atividades foram: 1) a comemoração do “día de la hispanidad”, no dia 12 de outubro; (2) a apresentação de canções de natal espanholas na festa do final do 1º período; (3) a comemoração do “día de los reyes”, no dia 6 de janeiro, com a participação das disciplinas de Educação Visual, Educação Moral e Religiosa Católica e

Biblioteca; (4) comemoração do “día de los enamorados” em colaboração com as outras línguas estrangeiras, no dia 14 de fevereiro; (5) intercâmbio de alunos do 8º ano com uma escola de Badajoz (visita de estudo a Mérida), no dia 16 de fevereiro, em colaboração com as disciplinas de inglês, história e formação cívica; (6) exposição de vários trabalhos/artigos de revista/vocabulário no *placard* das línguas estrangeiras, durante o ano; (7) realização do “El desafio”, durante o ano; (8) redação de notícias e apresentação de atividades lúdicas no “Bocas” durante o ano. A disciplina de espanhol participou, ainda, (1) na dinamização de uma ação sobre o dia do não fumador em colaboração com o Projeto de Educação para a Saúde e a turma PIEF, nas turmas de 8º ano, em novembro; (2) na feira do livro, organizada pela biblioteca, em novembro; (3) na visita de estudo a Portimão do 8ºB e C, em maio, sobre a qual os alunos realizaram trabalhos na disciplina de espanhol, tendo sido apresentados de forma oral. Esta última atividade proporcionou o desenvolvimento das quatro destrezas fundamentais da língua espanhola: a expressão escrita e oral e a compreensão escrita e oral, criando uma situação comunicativa próxima do real com objetivos e finalidades bem definidos e adaptados aos interesses dos alunos, os quais se revelaram bastante empenhados no decurso da realização e apresentação destes trabalhos.

As comemorações dos dias 12 de outubro, do natal, 6 de janeiro e 14 de fevereiro foram muito importantes, uma vez que promoveram o contato com a cultura espanhola, permitindo estabelecer relações de semelhança e diferença entre a cultura estrangeira e a sua própria cultura, estimulando o desenvolvimento da competência intercultural (ver cultura); exercitaram várias destrezas comunicativas em língua espanhola, já que tinham de realizar diversas tarefas, em grupo, para a sua comemoração, nomeadamente: (1) a pesquisa e elaboração de cartazes sobre os países *hispanohablantes*; (2) a compreensão, memorização e interpretação de canções de natal espanholas; (3) a visualização de vídeos sobre as datas, em espanhol, sua compreensão e discussão; (4) a elaboração de textos/mensagens sobre as datas a comemorar; (5) participação em concursos, como “Presente aos reis magos” e o melhor postal do “día de los enamorados”. Os alunos participaram com interesse e empenho nestas atividades, tendo-se criado laços de empatia entre aluno-aluno e aluno-professor e tendo-se contribuído para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em espanhol aliada ao conhecimento e vivência de eventos culturais espanhóis.

A visita de estudo do 8º ano a Mérida, no dia 16 de fevereiro de 2012, foi integrada num projeto de intercâmbio com uma turma do Instituto E.S. Maestro Juan Calero,

Monesterio, Badajoz, dando continuidade às ações desenvolvidas no ano anterior pelas mesmas escolas. Em Mérida, os alunos visitaram o Museu Nacional de Arte Romana, tendo como guia um professor nativo, de História, e ainda o teatro e o anfiteatro romanos. Seguiu-se depois o almoço e um período de confraternização entre os alunos das duas escolas. De tarde, visitaram, ainda, a Casa de Mitreu e o columbário. Acabando a visita, com um lanche onde os alunos de ambas as escolas confraternizaram e trocaram experiências, falando em inglês ou em espanhol.

Os objetivos da visita, tanto no plano cultural, como no plano linguístico, foram cumpridos, tendo os alunos revelado um grande interesse pela mesma e, embora, no início, tenham revelado alguma timidez na conversação com os colegas espanhóis, depois começaram a desinibir-se, tendo trocado várias opiniões e experiências uns com os outros, tendo-se revelado esta convivência muito saudável e didática. De facto, com esta visita foi possível que os alunos comunicassem de forma real com nativos da língua espanhola, visando os seus interesses e necessidades, tendo-se revelado, por isso, numa experiência fundamental para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Os alunos prepararam a visita, tendo elaborado para o efeito, trabalhos de pares, no âmbito das disciplinas de espanhol e de história, sobre os diversos monumentos da cidade de Mérida, sendo assim assegurado um trabalho de preparação da visita não só no plano cultural, mas também no plano linguístico. Desenvolveram ainda várias atividades para obter o dinheiro necessário para a visita. Posteriormente, os discentes elaboraram trabalhos sobre a visita com fotografias, em inglês e em espanhol. Além disso, a escola espanhola ofereceu a todos os alunos e professores diversos documentos sobre o lugar da sua escola, tendo-se ainda partilhado *e-mails*, *facebooks* e fotografias. Este tipo de projeto revelou, assim, ser de grande valor não só pessoal e escolar/profissional para alunos e professores, mas sobretudo de grande valor intercultural tão importante no mundo global em que hoje vivemos.

No que diz respeito à exposição de vários trabalhos/artigos de revista/vocabulário no *placard* das línguas estrangeiras e à redação de notícias e apresentação de atividades lúdicas no “Bocas”, o jornal da escola, estas atividades visavam, especificamente, o desenvolvimento da compreensão e expressão escritas, através da exposição e publicação dos trabalhos realizados pelos alunos e motivar, não só os alunos de espanhol, mas todos os alunos da escola, para a aprendizagem do espanhol através de atividades lúdicas e curiosidades sobre a língua e cultura espanholas. Neste âmbito, foi também dinamizado, durante este ano letivo, o “El desafio”, que consistia na resolução

de uma pequena atividade-problema sobre a língua espanhola, durante uma aula, para depois de se proceder à sua avaliação, sendo divulgados os melhores alunos de cada ano de escolaridade. Esta atividade conseguiu aumentar a motivação dos alunos para a disciplina, promovendo-se o desenvolvimento da sua criatividade, fazendo com que praticassem diversos tipos de conteúdos e destrezas e criando um bom ambiente em sala de aula, mais relaxado e divertido.

Todas estas atividades foram devidamente planificadas por mim ou em planificação conjunta com as línguas estrangeiras ou outras disciplinas envolvidas (anexo W), tendo sido avaliadas de acordo com os objetivos propostos em reuniões de grupo das línguas estrangeiras e nos projetos curriculares de turma.

De facto, nas atividades extracurriculares, tal como nas atividades letivas, é importante a função reguladora da avaliação. Assim sendo, sempre realizei a avaliação das atividades que dinamizei, para aferir o cumprimento dos objetivos propostos e a necessidade de reforço e/ou reformulação (anexo X). Neste contexto, posso dizer que todas as atividades atingiram os objetivos propostos de forma bastante eficaz e motivadora, contribuindo significativamente para a promoção do recurso às TIC, em trabalho colaborativo tanto de professores de diferentes áreas/disciplinas como de alunos, estimulando a comunicação com outras realidades culturais e linguísticas, incentivando a aprendizagem de línguas estrangeiras e o estabelecimento de contactos de amizade e trabalho com outras entidades, nomeadamente, a escola de Badajoz e a associação PédeXumbo.

Quanto à participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, posso dizer que sempre colaborei com zelo e empenho na eficácia, eficiência e melhoria do trabalho a desenvolver, tanto no âmbito do departamento curricular e grupo disciplinar como nos Conselhos de Turma das várias turmas que lecionei, quer pela dinamização e participação nas atividades anteriormente mencionadas, quer na formulação de sugestões sempre que considere adequado e oportuno. Neste sentido, colaborei na conceção, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos curriculares das minhas turmas, diagnosticando alguns problemas das turmas, dinamizando e colaborando em diversas atividades e avaliando, em conjunto, com os outros pares, a consecução do projeto curricular de turma. Apresentei, ainda, sugestões, nomeadamente nos conselhos de turma e em reuniões de grupo de línguas estrangeiras. Além disso, elaborei as grelhas de avaliação final da língua estrangeira II, que foram utilizadas pelas disciplinas de espanhol e de francês, e uma ficha de autoavaliação de

final de período, que também partilhei com as colegas de língua estrangeira. Fui, ainda, representante do grupo espanhol, tendo desempenhado a minha função de forma organizada e interessada, nomeadamente organizando o dossiê da disciplina, gerindo a correspondência endereçada, procedendo à escolha de um manual para o 7º ano de escolaridade e participando de forma empenhada nas reuniões de grupo de línguas estrangeiras.

De facto, todas as minhas atitudes e ações ao nível da participação na escola pretenderam fomentar um bom ambiente na instituição e reforçar a sua coesão e a consistência pedagógico-educacional, uma vez que considero que a Educação resulta da ação integrada dos vários intervenientes e não de um somatório das influências de cada um deles.

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Tendo consciência de que a formação contínua de professores é um processo de atualização permanente, de aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos e uma das ferramentas de inovação e valorização profissional, procurei, sempre que possível, partilhar experiências com outros colegas e participar em ações de formação, palestras ou seminários que melhorassem o meu desempenho docente, procurando continuamente uma atualização integradora e a inovação.

Neste sentido, frequentei uma ação de formação contínua, organizada pela Consejería de Educación – Embajada de España en Portugal, com a designação de “IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal”, que decorreu de 2 a 4 de junho de 2011, em Évora, com a duração de 16 horas, tendo obtido a avaliação de Excelente (10 valores), a qual confere 0,6 créditos. Esta ação foi extremamente importante, porque foram abordados vários aspetos relacionados com o ensino-aprendizagem da língua espanhola em Portugal, que depois se traduziram em práticas nas minhas aulas de língua, como, por exemplo, a utilização de jogos para desenvolver as diversas destrezas orais e escritas da língua, a criação de situações comunicativas, mediante trabalho de grupos/pares, o ensino da gramática de forma comunicativa e contextualizada, aplicada a diversas situações de comunicação, etc.

Frequentei, ainda, os seguintes eventos: o *Congresso Mundial de Profesores de Espanhol*, organizado pelo Instituto Cervantes, nos dias 21 a 23 de novembro de 2011, na modalidade virtual; uma ação de formação, organizada pela editorial Edinumen e Lexilivros, no dia 11 de fevereiro de 2012, no Porto, com duração de quatro horas, sobre: "*El Mundo de Claudia, como propuesta para trabajar los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales y culturales de 7º de Ensino Básico*", "*Actividades lúdicas para clase de Español*", y "*¡Este libro está muy vivo! Soluciones digitales para el profesor de español para una enseñanza del Siglo XXI*"; uma formação sobre *Gramática Comunicativa*, organizada por SM e Leirilivro, no dia 16 de março de 2012, em Évora; o *I Seminário Prático de Didática para Profesores de ELE em Portugal*, organizada pela Consejería de Educación – Embajada de España en Portugal e a editorial enClave-ELE, nos dias 18 e 19 de Maio, na Universidade Nova de Lisboa, com a duração de 12 horas.

Todos estes eventos foram bastante esclarecedores e enriquecedores, uma vez que possibilitaram o aprofundamento de diversos aspetos relativos à didática da língua espanhola e como abordar diversas temáticas nas aulas, permitindo a partilha de experiências relativas, por exemplo, à oralidade com as restantes colegas de língua estrangeira. Todos estes contributos foram fundamentais para melhorar a minha prática docente, uma vez que proporcionaram uma reflexão mais consequente sobre as estratégias já implementadas e a sua reformulação, com vista a um maior sucesso, como, por exemplo, a utilização mais frequente e contextualizada de canções e filmes/curta-metragens na aula de espanhol, um uso mais contextualizado e eficaz das TIC pelos discentes em sala de aula, criando, por exemplo, um *Voki* com a sua apresentação em espanhol e uma melhor orientação das aprendizagens dos alunos, em cada unidade, no sentido de lhes permitir realizar uma ou mais tarefas finais, implementando, assim, uma metodologia de *ação* e por *tarefas*, tal como preconizam os diversos documentos legais e orientadores da didática do espanhol.

Finalmente, investi na minha carreira profissional, estando a frequentar o Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tendo obtido aprovação às três disciplinas que constavam do meu plano de estudos.

Tanto as disciplinas como a redação do relatório revelaram-se bastante pertinentes, já que aprofundaram diversas questões relativas à didática da língua espanhola, bem como à pertinência e necessidade da investigação em educação. Nesse sentido, realizei, no âmbito de uma dessas disciplinas, uma pequena investigação-ação sobre uma das minhas turmas de 7º ano, a turma C, para analisar a sua atenção em sala de aula, com vista a uma melhoria da sua aprendizagem e à ultrapassagem das suas dificuldades. Além disso, a elaboração do presente relatório permitiu-me refletir detalhadamente sobre todo o processo de ensino-aprendizagem do espanhol, (re)formulando novas ideias e estratégias a implementar em sala de aula, com vista a um melhor desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Desta forma, considero ter melhorado bastante a minha atualização e os meus conhecimentos e competências técnico-pedagógicas sobre a língua espanhola extremamente importantes para um desempenho docente atual e inovador.

CONCLUSÃO

Os documentos legais e orientadores da prática docente, bem como os diversos contributos teóricos que enquadram a prática letiva da língua espanhola referem a importância do desenvolvimento das competências *plurilingue* e *pluricultural* dos alunos nas aulas, algo fundamental enquanto futuros cidadãos europeus. Além disso, estes documentos e teorias realçam a importância fulcral da utilização das metodologias de comunicação, de ação e por tarefa ou projeto, pois privilegiam “um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.” (ME, 2002: 3), associada à execução de tarefas/projetos comunicativos que estimulem a utilização da língua em situações autênticas.

Neste sentido, é

necessário encetar um processo de negociação para adequar a planificação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades, para que eles possam gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e que, mais tarde, lhes permita continuar a tarefa de aprender a aprender. (ME, 2002: 19)

Além disso, deve ser selecionado material autêntico e criadas situações de comunicação reais para que os alunos desenvolvam as diversas dimensões da *competência comunicativa*, definindo-se com clareza as tarefas finais a realizar e os conteúdos que serão necessários adquirir e/ou dominar para depois serem aplicados na execução dessas tarefas.

Todavia, na minha opinião, a execução das orientações veiculadas por estes documentos é limitada por diversos fatores que se prendem com a realidade das nossas escolas e dos nossos alunos. Além das condições físicas e materiais, que, por vezes, não propiciam o tipo de trabalho preconizado nos documentos, ainda que mais motivador para os alunos, pode-se acrescentar o fator *tempo* que limita bastante a preparação adequada das atividades tanto letivas como extracurriculares, já que, hoje em dia, é exigido ao professor um conjunto acrescido de trabalhos de tipo burocrático, não tendo

tempo suficiente para a preparação adequada da sua atividade letiva. Acrescidos a estes fatores, pode-se falar, também, do comportamento desadequado dos alunos em sala de aula: falta de métodos de estudo, de atenção, de responsabilidade, de autonomia, de interesse pela escola, que não lhes permite ter a *postura ativa* que os documentos pretendem que ele tenha, tornando-se, por vezes, difícil contrariar estas tendências.

É de referir ainda o próprio entendimento que tanto os discentes, como os seus encarregados de educação, têm sobre o ensino, a aprendizagem e a sua consequente avaliação, que limitam a implementação de uma verdadeira aprendizagem formativa e contínua, na medida em que apenas dão importância aos resultados da avaliação mais formal, a sumativa, menosprezando as outras “avaliações”, não se empenhando na construção e reconstrução da sua aprendizagem, mas em conseguir “nota para passar”.

Devo sublinhar também que, em termos teóricos, estes documentos e teorias apresentam orientações bastante pertinentes, adequadas e fundamentais para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, mas, atendendo à realidade e a mentalidade socioeducativa portuguesa, ainda não é possível praticá-las na perfeição, pelas condicionantes que anteriormente referi.

No entanto, creio que o professor, apesar das limitações, muitas vezes impostas pelo contexto, não se pode furtar ao seu papel, devendo sobretudo assumir-se como um *orientador*, gerindo da melhor maneira possível a “realidade” dos documentos com a “realidade” da escola portuguesa, promovendo a adoção das metodologias preconizadas e estimulando o desenvolvimento de uma nova mentalidade e de uma nova postura face à aprendizagem e à avaliação, no geral, e à aprendizagem comunicativa ao nível das línguas estrangeiras.

Neste sentido, e depois da reflexão do que foi a minha prática docente durante este ano letivo, proponho-me, no próximo ano de lecionação do espanhol, a organizar de forma mais clara e contextualizada atividades que simulem situações de comunicação real entre os alunos, o que implica também uma gestão mais flexível, mas ao mesmo tempo controlada das regras de sala de aula; uma utilização mais frequente e estruturada de canções, de atividades lúdicas e da utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula; desenvolver com mais frequência trabalhos de grupo com tarefas claras e bem definidas no sentido de promover a interação entre pares na língua estrangeira; organizar as unidades didáticas de forma mais clara em torno de objetivos comunicacionais e com tarefas finais que visem esses objetivos; e criar atividades com base nos “erros” dos alunos de forma a consciencializá-los das diferenças entre o

português e o espanhol e conseguirem, desta forma, ultrapassar algumas das suas dificuldades à disciplina. Além disso, creio que é estimulante e linguística e culturalmente enriquecedor a analogia entre diferentes línguas, promovendo-se o desenvolvimento das competências *plurilingue* e *pluricultural*, fundamentais para os nossos alunos, enquanto futuros cidadãos de uma Europa dominada também ela pelo *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*.

Considero, ainda, que, apenas com uma reestruturação da organização e gestão institucional da escola, haverá um verdadeiro trabalho de equipa entre docentes capaz de promover a eficácia e a eficiência do desempenho docente, essencial à formação de uma sociedade preparada para o futuro. Neste sentido, torna-se evidente que apenas com um manifesto apoio institucional e social os professores poderão sustentar o protagonismo dos alunos no desenvolvimento da educação em Portugal.

Relembro, por último, que a escola é, de facto, um espaço onde todos têm algo a aprender e a ensinar, incluindo o próprio professor, devendo concluir que, tanto pelo intercâmbio de conhecimentos e experiências, como por este reforço da minha experiência profissional no âmbito da língua estrangeira, este ano letivo foi, para mim, extremamente enriquecedor e dinâmico, pessoal e profissionalmente.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas N.º 3 de Évora (2010). *Projeto Educativo*. Évora.

Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.

Assembleia da República (1986). “Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo”. *Diário da República*. N.º 237, Série I de 14 de Outubro de 1986. Recuperado em 19 de novembro de 2011, de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>.

Barbosa, L. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus.

Bizarro, R. e Braga, F. (2004). “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira”. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.823-835. Recuperado em 25 de junho de 2012, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas*. Recuperado em 18 dezembro de 2011, de http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.

Cruz-Piñol, M. (2005). “Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Revista redEle*, 2004, n.º 0, pp. 1-17. Recuperado em 19 de junho de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826453>.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Recuperado em 18 dezembro de 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2> e http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf.

García-Alonso, P. (2005). “La nueva era de la enseñanza ante los medios digitales”. *Glosas Didácticas*, 2005, nº 13, pp.1-9. Recuperado em 19 de junho de 2012, de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_01.pdf.

Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEII - Metas de Aprendizagem. Recuperado em setembro de 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/ligacoes-uteis/>.

Estaire, S. (2004). “La programación de unidades didácticas a través de tareas”. *Revista MarcoEle*, 2004, nº 1, pp. 1-20. Recuperado em 19 dezembro de 2011, de <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.

Estaire, S. (2011). “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas”. *Revista MarcoEle*, 2011, nº 12, pp. 1-26. Recuperado em 19 dezembro de 2011, de <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2006). “Para uma teoria da avaliação formativa”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (2), pp. 21-50. Recuperado em 19 de novembro de 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.

Fernandes, D. (2007). “A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, set./dez. 2007, v.33, n.3, p. 581-600. Recuperado em 19 de novembro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>.

Marques, L. e Costa, P. (2011). “A importância do plurilinguismo e da aprendizagem de línguas estrangeiras no 3.º ciclo do ensino básico”. *Correio da Educação*, 22 de dezembro de 2011. ASA. Recuperado em 11 de maio de 2012, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/222471.html>.

Martín, M. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. *Tejuelo*, 2009, nº 5, pp. 54-70. Recuperado em 19 de junho de 2012, de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/Articulos/R05/05.pdf>.

Martín, M. (2010). “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”. *Tejuelo*, 2010, nº 8, pp. 59-76. Recuperado em 14 de junho de 2012, de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r08/05.pdf>.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol. Ensino Básico 3º ciclo*. Recuperado em setembro de 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143&ppid=3>.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol. Nível de Continuação. 10º ano*. Recuperado em setembro de 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>.

Ministério da Educação (2011). “Despacho n.º 17169/2011”. *Diário da República*. 2.ª série — N.º 245 — 23 de dezembro de 2011. Recuperado em 10 de maio de 2012, de <http://dre.pt/pdfgratis2s/2011/12/2S245A0000S00.pdf>.

Ministério da Educação (2012). *Revisão da estrutura curricular*. Recuperado em 14 de maio de 2012, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120326-mec-revisao-curricular.aspx>.

Miquel, L. e Sans, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Revista redEle*, 2004, nº 0, pp. 1-13. Recuperado em 25 de junho de 2012, de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

Mira, A. e Mira, M. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras – Metodologias de Ensino – Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – perspectiva Diacrónica*. Évora: Publicações da Universidade de Évora.

Moreno, C. (2004). “El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática”. *Revista redEle*, 2004, nº 0, pp. 1-26. Recuperado em 29 dezembro de 2011, de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8db.

Morote, P. e Labrador, M. (2004). "El Marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas". *Glosas Didácticas*, 2004, nº 12, pp.17-28. Recuperado em 19 dezembro de 2011, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf>.

Morote, P. e Labrador, M. (2008). “El juego en la enseñanza de ELE”. *Glosas Didácticas*, 2008, nº 17, pp.71-84. Recuperado em 19 abril de 2012, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>.

Níkleva, D. e López, M. (2012). “Competencia digital e herramientas de autor en la didáctica de las lenguas”. *Tejuelo*, 2012, nº 13, pp. 123-140. Recuperado em 19 de junho de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804445>.

López, M. (2010). “Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo”. *Tejuelo*, 2010, nº 7, pp. 57-76. Recuperado em 19 de junho de 2012, de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r07/04.pdf>.

Pérez, M. (2004). "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza e adquisición de las lenguas". *Glosas Didácticas*, 2004, nº 12, pp.70-80. Recuperado em 15 junho de 2012, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>.

Renaudin, J. (2012). “La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE”. *Revista MarcoEle*, 2012, nº 14, pp. 1-18. Recuperado em 15 junho de 2012, de http://marcoele.com/descargas/14/renaudin-improvisacion_dramatica.pdf.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação das competências*. Lisboa: Editorial Presença.

Salazar, V. (2006). “Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera”. *Revista MarcoEle*, 2006, nº 2, pp. 1-34. Recuperado em 19 de junho de 2012, de http://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf.

Valls, L. (2011). “Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”. *Revista MarcoEle*, 2011, nº 13, pp. 1-18. Recuperado em 19 dezembro de 2011, de <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural>.

ANEXOS

PLANIFICACIÓN ANUAL
ESPAÑOL – 7º AÑO
Clases A, C y D



Metas a atingir – Nível de Desempenho A2.2 do QECR

Compreensão Oral	O aluno compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, noticiários, reportagens, publicidade, canções, clips, entre outros) sobre experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da actualidade, sempre que sejam constituídos, essencialmente, por frases simples e vocabulário muito frequente e sejam articulados de forma clara e pausada.
Compreensão Escrita	O aluno compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, ementas, horários, avisos, artigos de imprensa, textos literários, entre outros) que descrevam e/ou narrem experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da actualidade, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário muito frequente.
Interacção Oral	O aluno interage em conversas curtas bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Troca ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, interesses próprios e temas da actualidade, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando as estruturas gramaticais adequadas. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.
Interacção Escrita	O aluno escreve cartas e mensagens diversas (70-90 palavras). Pede e dá informações sobre o meio envolvente, situações do quotidiano, experiências pessoais, acontecimentos reais ou imaginários, preferências e opiniões. Respeita as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens e cartas, adequando-as ao destinatário. Utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.
Produção Oral	O aluno exprime-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente. Descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências sobre temas da actualidade. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando estruturas gramaticais elementares. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido
Produção escrita	O aluno escreve textos diversos (70-90 palavras). Descreve situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências. Respeita as convenções textuais e utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS LEXICALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	ACTIVIDADES	UNIDADES/TIEMPO
<p>COMPREENDER:</p> <ul style="list-style-type: none"> Oír y ver textos orales y escritos de naturaleza diversificada adecuados al desarrollo intelectual, social, afectivo y lingüístico del alumno. Leer textos escritos de naturaleza diversificada adecuados al desarrollo intelectual, social, afectivo y lingüístico del alumno. <p>INTERAGIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Oír y hablar en situaciones de comunicación diversificada. Leer y escribir en situaciones de comunicación diversificada. 	<p><u>UNIDAD 0:</u> PUNTO DE PARTIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación Cultura y geografía <p><u>UNIDAD 1:</u> ¡HOLA !</p> <p><u>UNIDAD 2:</u> LOS PAISES DE HABLA HISPANA</p> <p><u>UNIDAD 3:</u> LA FAMILIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> El alfabeto Identidad Presentarse, saludar y despedirse (formal y informal) Objetos de la clase Ciudades españolas Colores Números del 1 al 20 Países de habla hispana Adjetivos de nacionalidad Días de la semana. Números del 21 al 100. Números ordinales Asignaturas Sugerencias Parientes Descripción de la familia Horas 	<ul style="list-style-type: none"> Artículos determinados (masculino y femenino) Presente del indicativo de los verbos <i>ser</i> y <i>llamarse</i> Plural de los nombres y adjetivos Demostrativos Interrogativos: ¿como/de dónde/ cuántos/ dónde/ qué/ quién? Uso de las mayúsculas Presente del modo indicativo de los verbos regulares Verbo <i>tener</i> Adjetivos posesivos 	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de una prueba de diagnóstico; Lectura de textos; Resolución de cuestionarios; Resolución de hojas de trabajo; Resolución de ejercicios gramaticales y lexicales; Trabajos en parejas y/o en grupos; Actividades/juegos de expresión oral; Dramatizaciones de textos; Presentación oral de trabajos; Audición de canciones/registros audio; Visualización de películas o videos; Consulta de diccionarios y de gramáticas; 	<p>1º TRIMESTRE Evaluación escrita y oral: 7º A, C y D - 4 clases</p> <p><u>UNIDAD 0:</u> 7º A, C y D - 2 clases</p> <p><u>UNIDAD 1:</u> 7º A, C y D - 9 clases</p> <p><u>UNIDAD 2:</u> 7º A y D - 9 clases 7º C - 10 clases</p> <p><u>UNIDAD 3:</u> 7º A, C y D - 10 clases</p>

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS LEXICALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	ACTIVIDADES	UNIDADES/TIEMPO
<p>PRODUCIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir / producir textos escritos, correspondiendo a las necesidades específicas de la comunicación. • Hablar / producir textos orales, correspondiendo a las necesidades específicas de la comunicación. 	<p><u>UNIDAD 4:</u> COMIDA Y BEBIDA</p> <p><u>UNIDAD 5:</u> ¿DÓNDE ESTÁN LAS LLAVES?</p> <p><u>UNIDAD 6:</u> ¿A DÓNDE VAS?</p> <p><u>UNIDAD 7:</u> HÁBITOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos • Comidas preparadas • Tiendas de comida • Platos típicos españoles • Oferta de algo <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de las partes de la casa y mobiliario • Adjetivos descriptivos • Distintas viviendas en el planeta Tierra • Ubicación de objetos y personas • Descripción de la casa/ <ul style="list-style-type: none"> • Establecimientos: restaurante/banco/cine... • Profesiones y lugares de trabajo • Horarios • Ciudad de Madrid <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos y rutinas diarias • Meses del año • Animales domésticos y salvajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo <i>querer</i> • Artículos indeterminados • Nombres contables e incontables • Verbo <i>gustar</i> • Presente del indicativo de los verbos irregulares: e>ie; e>i. <ul style="list-style-type: none"> • Verbo <i>estar</i> • Irregulares en la 1ª persona del singular • Preposiciones de lugar: <i>encima/debajo/delante detrás/al lado</i> • Oposición <i>ser / estar</i> <ul style="list-style-type: none"> • Presente dos verbos irregulares: <i>cerrar/ir/venir</i>. • Imperativo • Preposiciones de lugar: <i>enfrente/cerca/entre/a la derecha</i> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos reflexivos • Oposición <i>salir/volver</i>. • Presente del indicativo de los verbos irregulares: o>ue; u>ue • Preposiciones: <i>a/ de/ por/con</i> • Signos de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Taller de escritura; ✓ Interpretación de imágenes y mapas; ✓ Participación en <i>El Desafío</i>; ✓ Participación en otras actividades de la asignatura. 	<p>2º TRIMESTRE Evaluación escrita y oral: 7º A, C y D - 4 clases</p> <p><u>UNIDAD 4:</u> 7º A y D - 9 clases 7º C - 10 clases</p> <p><u>UNIDAD 5:</u> 7º A y D - 9 clases 7º C - 10 clases</p> <p><u>UNIDAD 6:</u> 7º A, C y D -10 clases</p> <p>3º TRIMESTRE Evaluación escrita y oral: 7º A, C y D - 2 clases</p> <p><u>UNIDAD 7:</u> 7º A, C y D - 8 clases</p>

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	ACTIVIDADES	UNIDADES/TIEMPO
	<p><u>UNIDAD 8:</u> DESCRIPCIONES</p> <p><u>UNIDAD 9:</u> ¿DÓNDE ESTÁN LAS LLAVES ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo humano • Práctica del surf • Descripción de personajes • Abreviaturas de los diccionarios • Ropa 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo <i>doler</i> • Verbos <i>doler</i> y <i>gustar</i> • Diferencia entre <i>muy</i> y <i>mucho</i>. • Pretérito indefinido de <i>ir</i> y <i>estar</i> • Marcadores temporales del pasado • Interrogativos: <i>dónde/qué/cuándo/ quién</i> • Palabras esdrújulas, graves y agudas 		<p><u>UNIDAD 8:</u> 7º A, C y D - 8 clases</p> <p><u>UNIDAD 9:</u> 7º C - 8 clases 7º A e D - 9 clases</p>
RECURSOS					
Método <i>Compañeros 1</i> , Cuaderno de ejercicios <i>Compañeros 1</i> , cuaderno, pizarra, tiza, pizarra digital, ordenador, proyector, internet, hojas de trabajo o informativas, diccionarios, gramáticas, imágenes, CD audio/video, DVD, películas, revistas, periódicos.					
EVALUACIÓN					
Observación directa: comportamiento, interés, participación, asiduidad, puntualidad, creatividad, autonomía. Evaluación diagnóstica, formativa, sumativa; auto y hetero-evaluación.					

La profesora: Ana Teresa Amaral Mendes

Planificação da Unidade Didáctica 5 - ¿Dónde están las llaves?

Agrupamento N.º 3 de Évora Escola Básica de Santa Clara, Évora		Ano lectivo 2011/2012 Disciplina: Espanhol		2º Período Ano: 7º		Docente: Ana Teresa Mendes Grupo Disciplinar: 350	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS			ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	MATERIAIS/ RECURSOS	CALENDA- RIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
	TEMÁTICOS/ LEXICAIS	GRAMATICAIS	COMUNICATI- VOS				
<p>COMPREENDER:</p> <ul style="list-style-type: none"> Oír textos orales de naturaleza diversificada adecuados al desarrollo intelectual, social, afectivo y lingüístico del alumno. Leer textos escritos de naturaleza diversificada adecuados al desarrollo intelectual, social, afectivo y lingüístico del alumno. <p>INTERAGIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Oír y hablar en diversas situaciones de comunicación Leer y escribir en diversas situaciones de comunicación <p>PRODUCIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escribir/producir textos escritos y orales, correspondiendo a las necesidades específicas de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Partes de la casa: <i>salón, cocina, comedor, dormitorio, balcón, terraza...</i>; Mobiliario y objetos en la casa: <i>mesa, silla, sofá, alfombra, lámpara, ordenador,...</i>; Distintas viviendas en el planeta Tierra; Adjetivos descriptivos: <i>nuevo/viejo; moderno/antiguo; bonito/feo...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Presente de indicativo del verbo <i>estar</i>; Preposiciones de lugar: <i>encima de/ debajo de/ delante de/ detrás/al lado...</i>; Usos de los verbos <i>ser / estar</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Ubicación de personas y objetos; Descripción de la casa y de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación y discusión sobre la unidad; Visualización de videos sobre las partes de la casa y su mobiliario; Registro de vocabulario; Interacción oral; Trabajos de parejas/grupos: resolución de ejercicios lexicales; Audición orientada de textos sobre la temática; Lectura dramatizada de textos sobre la temática; Presentaciones en <i>powerpoint</i> sobre los contenidos gramaticales; Trabajos en parejas/grupos: resolución de ejercicios gramaticales; Trabajo de parejas: ubicación y descripción de objetos/personas; Actividad lúdica en parejas: dibujar el plano de la parte preferida de la casa de tu compañero; Taller de escritura (individual): descripción de la casa de tus sueños; Presentación oral de algunos trabajos. Resolución de una ficha formativa de la unidad; Resolución de una prueba de evaluación escrita y oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manual <i>Compañeros 1</i>; ✓ Cuaderno de ejercicios <i>Compañeros 1</i>; ✓ Pizarra; ✓ Tiza; ✓ Ordenador; ✓ Proyector; ✓ Internet; ✓ CD audio; ✓ Videos. 	<p>2º Período</p> <p>+/- 9 clases</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observación directa de: comportamiento, interés, participación, asiduidad, puntualidad, autonomía; Evaluación formativa: actividades propuestas y ficha formativa; Evaluación sumativa: prueba oral y escrita; Auto-evaluación.
<p>TAREAS FINALES: (1) Describir la parte preferida de tu casa para el compañero dibujar el plano (hablar); (2) Describir la casa de tus sueños (escribir).</p>							

Agrupamento Vertical de Escolas N.º 3 de Évora
Escola Básica Santa Clara – Ano Lectivo 2011/2012
 Adequações Curriculares Individuais (art.18.º/Decreto-lei 3/2008)

Nome do Aluno: _____, 7º _____, N.º _____

Área Disciplinar: Espanhol

Professora: Ana Teresa Amaral Mendes

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO		CONTEXTO DA ACTIVIDADE
<p>COMPREENDER:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir e ver textos orais, audiovisuais de natureza específica, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno. Ler textos escritos de natureza específica, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno. <p>INTERAGIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir e falar em situações de comunicação específica. Ler e escrever em situações de comunicação específica. <p>PRODUZIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Falar e produzir textos orais, correspondendo a necessidades gerais de comunicação. Escrever textos escritos, correspondendo a necessidades gerais de comunicação. 	<p>O aluno deverá em cada unidade:</p> <p>UNIDADE 1: ¡HOLA!</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar-se e apresentar alguém. Aprender e utilizar o alfabeto. Utilizar os artigos definidos. Identificar diferentes cores. Identificar alguns objetos da sala de aula. Utilizar o verbo <i>ser no presente</i>. <p>UNIDADE 2: PAISES DE HABLA HISPANA</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer alguns países que falam espanhol. Identificar os dias da semana e algumas disciplinas. Conhecer e utilizar alguns números até 101. Formar plurais. <p>UNIDADE 3: LA FAMILIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar relações de parentesco. Reconhecer a hora exacta. Utilizar os verbos regulares, no presente. Identificar determinantes possessivos. Expressar a posse. <p>UNIDAD 4: COMIDA Y BEBIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar alguns alimentos e comidas. Utilizar os artigos indefinidos. Utilizar o verbo <i>gustar</i>. Utilizar os verbos irregulares mais comuns, no presente. <p>UNIDAD 5: ¿DÓNDE ESTÁN LAS LLAVES?</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar partes da casa e algum mobiliário. Identificar vários tipos de casas. Utilizar o verbo <i>estar</i>. Utilizar algumas preposições de lugar. <p>UNIDAD 6: ¿A DÓNDE VAS?</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar alguns estabelecimentos. Identificar algumas profissões. Utilizar o imperativo de verbos regulares. <p>UNIDAD 7: HÁBITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar hábitos e rotinas. Identificar os meses do ano. Identificar os animais domésticos e selvagens mais comuns. Identificar verbos reflexivos. Utilizar as preposições mais comuns. Utilizar os sinais de pontuação. <p>UNIDAD 8: DESCRIPCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar partes do corpo humano. Descrever pessoas. Utilizar o verbo <i>doler</i>. <p>UNIDAD 9: ¿DÓNDE ESTÁN LAS LLAVES ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar algumas peças de roupa. Utilizar o pretérito indefinido dos verbos <i>ir</i> e <i>estar</i>. Utilizar alguns interrogativos. 		<p>Algumas actividades a propor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura de textos; ✓ Resolução de fichas de trabalho; ✓ Resolução de exercícios gramaticais e lexicais; ✓ Trabalho a pares e/ou em grupo; ✓ Actividades/jogos de expressão oral; ✓ Audição de canções/registos áudio; ✓ Visualização de filmes ou vídeos; ✓ Oficina de escrita; ✓ Interpretação de imagens y mapas; ✓ Participação no <i>El Desafío</i>; ✓ Participação em outras actividades da disciplina. <p>As actividades terão um apoio individualizado, no sentido de acompanhar o aluno na realização das tarefas propostas, no sentido de esclarecer as suas dúvidas e ultrapassar as suas dificuldades. Serão valorizados não só a participação oral e escrita do aluno, bem como o seu empenho e comportamento na disciplina.</p>

Data: 20/12/2011

Professora: Ana Teresa Mendes



UNIDAD 4 - EN EL COLEGIO

Español 8º año



TAREAS FINALES



1. Entrevista de opinión (oral)
2. Texto escrito sobre los colegios/educación de vuestros padres y la vuestra



¿QUÉ NECESITO?



1. Vocabulario sobre el colegio
2. Pretérito imperfecto
3. Comparativos
4. Pedir y expresar opinión

PLANO DE AULA

Unidad 5 - ¿Dónde están las llaves?

Lecciones nº __ y __

Clase: 7º __

Data: febrero de 2012

Profesora: Ana Mendes

CONTENIDOS

Actividades de interacción oral: ubicar objetos y personas/describir la casa y objetos.

Tarea final - trabajo de parejas: describir y dibujar la parte preferida de la casa.

Presentación de algunos trabajos.

COMPETENCIAS

- Oír y hablar en diversas situaciones de comunicación;
- Oír textos orales de naturaleza diversificada;
- Producir textos orales, correspondiendo a las necesidades específicas de la comunicación.

CONTENIDOS

Contenidos temáticos/lexicales:

- Partes de la casa y mobiliario;
- Distintas viviendas en el planeta Tierra;
- Adjetivos descriptivos.

Contenidos gramaticales:

- Presente de indicativo del verbo *estar*;
- Preposiciones de lugar: *encima de/ debajo de/ delante de / detrás/al lado...;*
- Usos de los verbos *ser / estar*.

Contenidos comunicativos:

- Ubicación de personas y objetos;
- Descripción de la casa y de objetos.

MATERIALES/RECURSOS: Manual *Compañeros 1*, pizarra, tiza, ordenador, proyector, *powerpoint*.

PROCEDIMIENTO

1. Saludar a los alumnos y registrar el número y el sumario de la clase;
2. Revisar, a través de preguntas orales y un *powerpoint* con imágenes, el verbo *estar*, *ser* y las preposiciones de lugar;
3. Trabajo de parejas: hacer 2 actividades de interacción oral (ejercicios 5 y 7, pág. 45) sobre ubicación de personas y objetos y descripción de la casa y objetos;
4. Los alumnos escriben en la pizarra algunos ejemplos de pregunta/respuesta sobre ubicación y descripción de objetos;
5. Tarea final (1): trabajo de parejas –alumno A explica cómo es la parte preferida de su casa y el alumno B dibuja un plano con las explicaciones que le da A.
6. Algunas parejas presentan el trabajo hecho, dibujando en la pizarra.

EVALUACIÓN:

- Observación directa: comportamiento, interés, participación, asiduidad, puntualidad, autonomía;
- Evaluación formativa: actividades propuestas y tarea final.


Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora - Escola Básica de Santa Clara
Ficha de Comprensión Oral – 8º año
 Nombre: _____ Nº: _____ Clase: _____ Evaluación: _____ Profesora: Ana Mendes

Película: *Monsters e inc*



Ve la película y di si las afirmaciones son VERDADERAS O FALSAS.



1. El señor Waternoose es el jefe de la empresa Monsters e inc.
2. Los gritos de los niños asustan la ciudad de Monstruopolis.
3. Sulley es considerado el mejor jugador de la empresa Monsters e inc.
4. Randall tiene celos de Sulley y quiere conseguir el record de sustos.
5. En la estación de trabajo los asistentes llaman una puerta que es conectada a un tanque que recibe los gritos de los niños.
6. Los objetos de los niños, son considerados buenos y saludables.
7. En la empresa, Sulley encuentra una puerta que estaba activada, entra al cuarto y, cuando sale, ve que una niña le estaba jugando con su cola.
8. Sulley asustado trata de huir y de devolver la niña, disfrazándola, para que nadie la vea.
9. Randall tiene un laboratorio con una maquina que mataba los niños.
10. Waternoose resulta ser quien planeó la Aspiradora de Gritos.
11. La puerta de Boo es destruida y nunca más Sulley la ve.
12. Sulley es ahora supervisor de la empresa que produce energía a través de los gritos de los niños.

¡Diviértete!


Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora - Escola Básica de Santa Clara
Ficha de Comprensión Oral – 8º año
 Nombre: _____ Nº: _____ Clase: _____ Evaluación: _____ Profesora: Ana Mendes

Película: *Monsters e inc*



Ve la película y di si las afirmaciones son VERDADERAS O FALSAS.



1. En Monstruopolis hay una crisis energética, porque hay pocos niños soñadores.
2. Todo el mundo admira a Sulley ya que él es considerado el mejor asustador de la empresa.
3. Los monstruos asustan a los niños entrando por la puerta de su dormitorio.
4. En Monstruopolis, todos los niños son considerados simpáticos y cariñosos.
5. Un día, Sulley trae una niña para su mundo ya que ella le llama "Gatito".
6. Sulley decide devolverla para que todo siga normal, esto no le agrada a Mike ya que si los descubren los expulsarían al mundo de los humanos.
7. Randall persigue la niña porque quiere aspirar su grito en una máquina planeada por Waternoose.
8. Sulley destruye la maquina, liberando a Mike, y, cuando Randall está a punto de matar a Sulley, aparece Boo.
9. Waternoose confiesa a Sulley su plano de robar a los niños y Roz lo arresta.
10. Los lloros son, según Sulley, 10 veces más poderosos que los gritos de los niños.
11. La puerta de Boo es destruida, pero Mike la reconstruyó. Así Sulley y Boo se reencuentran.
12. La empresa es re-abierta y Sulley es ahora el supervisor de la compañía.

¡Diviértete!

👂 Escucha la canción y ✍ rellena los huecos:

Manu Chao



ME GUSTAS TÚ

Me gustan los _____, me gustas tú.

Me gusta la mar, me gustas tú.

Que voy a hacer, je ne sais pas.

Que voy a hacer, je ne sais plus.

Que voy a hacer, je suis perdu.

Que horas son, mi corazón.

Me gusta _____, me gustas tú.

Me gusta la noche... (...)

ESTRUCTURA DEL VERBO GUSTAR:

Objeto indirecto + verbo gustar (concuerta con el sujeto) + sujeto (sustantivo/verbo/pronombre)

Ejemplos:

Me gustas tú. (Gosto de ti)

Te gusta tocar la guitarra. (Gostas de tocar guitarra)

Le gustan las verduras. (Gosta de verduras)

Nos gusta el cine. (Gostamos de cinema)

👂 Escucha la canción y ✍ rellena los huecos:

Manu Chao



ME GUSTAS TÚ

Me gustan los _____, me gustas tú.

Me gusta la mar, me gustas tú.

Que voy a hacer, je ne sais pas.

Que voy a hacer, je ne sais plus.

Que voy a hacer, je suis perdu.

Que horas son, mi corazón.

Me gusta _____, me gustas tú.

Me gusta la noche... (...)

ESTRUCTURA DEL VERBO GUSTAR:

Objeto indirecto + verbo gustar (concuerta con el sujeto) + sujeto (sustantivo/verbo/pronombre)

Ejemplos:

Me gustas tú. (Gosto de ti)

Te gusta tocar la guitarra. (Gostas de tocar guitarra)

Le gustan las verduras. (Gosta de verduras)

Nos gusta el cine. (Gostamos de cinema)

Nombre: _____ Apellido: _____ Nº: _____ Clase: _____ Profesora: Ana Mendes

PRESENTE DE INDICATIVO: VERBOS IRREGULARES

1. DIPTONGACIONES:

1.1. **e>ie** – ejemplos: *pensar, atravesar, calentar, comenzar, despertar, encerrar, gobernar, sentar, merendar; querer, defender, entender, perder, tender; advertir, divertir, preferir, sentir...*

1.2. **e>i** – ejemplos: *pedir, vestir, medir, seguir, servir, corregir...*

1.3. **o>ue** – ejemplos: *contar, acordar, acostar, costar, mostrar, jugar, rogar; volver, doler, poder; dormir, morir...*

2. IRREGULARES EN SU 1ª PERSONA:

- | | | |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| • <i>Estar</i> – estoy... | • <i>Salir</i> – salgo... | • <i>Saber</i> – sé... |
| • <i>Dar</i> – doy... | • <i>Poner</i> – pongo... | • <i>Conocer</i> - conozco |
| • <i>Hacer</i> – hago... | • <i>Traer</i> – traigo... | • <i>Nacer</i> - nazco |

3. MÁS DE UNA IRREGULARIDAD:

- **VENIR:** vengo, vienes, viene, venimos, venís, vienen
- **TENER:** tengo, tienes, tiene, tenemos, tenéis, tienen
- **DECIR:** digo, dices, dice, decimos, decís, dicen
- **OÍR:** oigo, oyes, oye, oímos, oís, oyen

4. TOTALMENTE IRREGULARES:

- **SER:** soy, eres, es, somos, sois, son
- **IR:** voy, vas, va, vamos, vais, van



EJERCICIO: completa el texto con el presente de indicativo

Yo siempre.....(hacer) la cama mientras me levanto. Después,(tomar) un café con churros y(ir) a la Universidad, donde(encontrar) a mis amigos. Todos juntos.....(asistir) a las clases hasta la hora de almorzar. En algún restaurante, todos.....(comer) algo y(regresar) a las clases. A las ocho de la tarde, yo(despedirse) de mis amigos,(cenar) algo y.....(dormir) hasta el día siguiente.

Nombre: _____ Apellido: _____ Nº: _____ Clase: _____ Profesora: Ana Mendes

PRESENTE DE INDICATIVO: VERBOS IRREGULARES

1. DIPTONGACIONES:

1.1. **e>ie** – ejemplos: *pensar, atravesar, calentar, comenzar, despertar, encerrar, gobernar, sentar, merendar; querer, defender, entender, perder, tender; advertir, divertir, preferir, sentir...*

1.2. **e>i** – ejemplos: *pedir, vestir, medir, seguir, servir, corregir...*

1.3. **o>ue** – ejemplos: *contar, acordar, acostar, costar, mostrar, jugar, rogar; volver, doler, poder; dormir, morir...*

2. IRREGULARES EN SU 1ª PERSONA:

- | | | |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| • <i>Estar</i> – estoy... | • <i>Salir</i> – salgo... | • <i>Saber</i> – sé... |
| • <i>Dar</i> – doy... | • <i>Poner</i> – pongo... | • <i>Conocer</i> - conozco |
| • <i>Hacer</i> – hago... | • <i>Traer</i> – traigo... | • <i>Nacer</i> - nazco |

3. MÁS DE UNA IRREGULARIDAD:

- **VENIR:** vengo, vienes, viene, venimos, venís, vienen
- **TENER:** tengo, tienes, tiene, tenemos, tenéis, tienen
- **DECIR:** digo, dices, dice, decimos, decís, dicen
- **OÍR:** oigo, oyes, oye, oímos, oís, oyen

4. TOTALMENTE IRREGULARES:

- **SER:** soy, eres, es, somos, sois, son
- **IR:** voy, vas, va, vamos, vais, van



EJERCICIO: completa el texto con el presente de indicativo

Yo siempre.....(hacer) la cama mientras me levanto. Después,(tomar) un café con churros y(ir) a la Universidad, donde(encontrar) a mis amigos. Todos juntos.....(asistir) a las clases hasta la hora de almorzar. En algún restaurante, todos.....(comer) algo y(regresar) a las clases. A las ocho de la tarde, yo(despedirse) de mis amigos,(cenar) algo y.....(dormir) hasta el día siguiente.

JUEGO DE LOS ADJETIVOS**Instrucciones:**

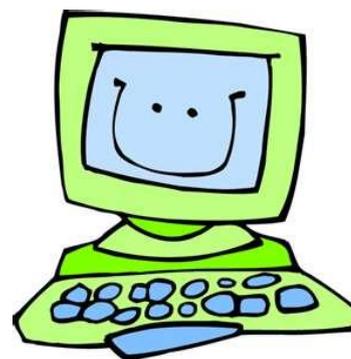
- cada grupo de 4 alumnos tiene 2/3 tarjetas;
- cada grupo prepara una situación que le hace sentir como indican los adjetivos en sus tarjetas;
- cada grupo lee a la clase la situación y los otros grupos adivinan el adjetivo;
- gana el grupo que adivinar más veces.

Tacaño	Hablador	Trabajador
Sincero	Falso	Vago
Simpático	Vímido	Callado
Sensible	Cruel	Testarudo
Generoso	Nervioso	Aburrido
Enfadado	Divertido	Triste
Alegre	Responsable	Temeroso
Egoísta	Fiel	Tranquilo

TRABAJO EN PAREJAS**1.**

Escribir un texto sobre vuestra presentación personal (30 minutos).

(La profesora corrige vuestro trabajo.)

2.Ir a <http://www.voki.com/create.php> y crear un *avatar* con vuestra presentación personal (30 minutos).**3.**Presentar a la clase vuestro *avatar* (30 minutos).

Nombre: _____ Apellido: _____ Nº: _____ Clase: _____ Fecha: ____/____/____

Encargado de Educación.: _____

Profesora: Ana Mendes

GRUPO I



Escucha a Alberto y a Rebeca y contesta las preguntas.

1. ¿Qué deporte practica Alberto? _____
2. ¿Qué otras aficiones tiene? _____
3. ¿Con quién juega al ajedrez? _____
4. ¿Cuántos años tiene Rebeca? _____
5. ¿Con quién sale Rebeca todos los días? _____
6. ¿Con quién está de compras en Barcelona? _____



GRUPO II



Lee el siguiente texto con atención.

Elia soy yo

Estoy a punto de cumplir catorce años. (...) Mi pelo es de color castaño. Llevo melena¹ corta. El flequillo² lo tengo más claro. A veces me lo seco al sol con agua oxigenada (...). Mi boca es horrorosa, ¡mete miedo! Es tan grande que parece la entrada de una cueva³. Cuando me da risa, me la tapo con la mano, pero ya hace mucho tiempo que no me río; y no es por eso, es por otras cosas.

Dicen que lo único que he heredado de mamá son las pestañas. Las tenía tan largas que no necesitaba gafas para resguardarse del sol.

Me gusta mucho llevar vaqueros⁴ y detesto los vestidos. (...)

Vivo con mi padre, que se llama Carlos, y con mis hermanos Roberto y Xián. Xián es el único que me hace caso, pero todavía es muy pequeño. Sólo tiene tres años. Aún no sabe pronunciar la ese. Es zopas, todo lo habla con la zeta, y es muy simpático. Roberto se va a estudiar fuera este año. Yo le digo que estoy deseando que se vaya, pero no es cierto. Creo que le voy a echar mucho de menos⁵. Papá da clases de filosofía en el Cuarto Instituto. Vivimos de su sueldo y de lo que nos pagan por mamá, que también era profe.

in *¡No te cases, papá!*, Fina Casalderrey, Ediciones SM, 1997

¹ melena – cabello

² flequillo – franja

³ cueva – gruta

⁴ vaqueros – calças de ganga

⁵ echar mucho de menos – sentir muitas saudades

Responde a las siguientes cuestiones de acuerdo con el texto.

1. ¿Qué edad tiene Elia? _____
2. Indica tres características físicas de Elia. _____

3. ¿Qué sabes de sus gustos? _____

4. ¿Con quién vive Elia? _____
5. "Las tenía tan largas", "mamá, que también era profe". Ella siempre habla de su madre en el pasado. ¿Por qué?

GRUPO III

1. Escribe los siguientes números.

1.1.  _____

1.2.  _____

1.3.  _____

1.4.  _____

2. Di la hora de los relojes.



a) _____



b) _____



c) _____

3. Rellena los huecos con las palabras adecuadas.

Mi Familia



El señor Pérez, la señora Obach,
Ernesto y Mireia.



Óscar y Juan



Felipe y María.

- 3.1 El señor Pérez y la señora Obach son los de Ernesto y Mireia.
- 3.2 Ernesto y Mireia son
- 3.3 Óscar y Juan son primos de Mireia y Ernesto. La señora Obach es la de Óscar y Juan.
- 3.4 La señora Obach tiene dos sobrinos: Felipe y María. Felipe y María son de Ernesto y Mireia.
- 3.5 Los padres de la señora Obach y del señor Pérez son los de Ernesto y Mireia.

ESPAÑOL - Expresión escrita

Año: ____ Clase: ____ Fecha: __/__/__

Nº	Nome	nº erros	linhas	Ortografia Sintx/Morf	Extensão	Coesão	Coerenc	Total	TOTAL
				20	2	4	4	30	100%
1				4				4	13
2				4				4	13
3				4				4	13
4				4				4	13
5				4				4	13
6				4				4	13
7				4				4	13
8				4				4	13
9				4				4	13
10				4				4	13
11				4				4	13
12				4				4	13
13				4				4	13
14				4				4	13
15				4				4	13
16				4				4	13
17				4				4	13
18				4				4	13
19				4				4	13
20				4				4	13
21				4				4	13
22				4				4	13
23				4				4	13
24				4				4	13
Média		0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	4,0	13

Profesora: Ana Teresa Mendes

Nombre: _____ Apellido: _____ Nº: _____ Clase: _____ Fecha: ____/____/____

Evaluación: _____ Encargado de Educación: _____ Profesora: Ana Mendes

GRUPO I

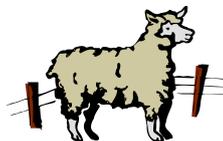
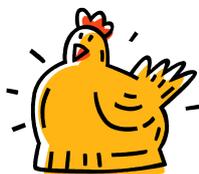
1. Escribe los meses del año:

- | | | |
|----------|----------|-----------|
| 1. _____ | 5. _____ | 9. _____ |
| 2. _____ | 6. _____ | 10. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ | 11. _____ |
| 4. _____ | 8. _____ | 12. _____ |

2. Nombra los animales de las imágenes:



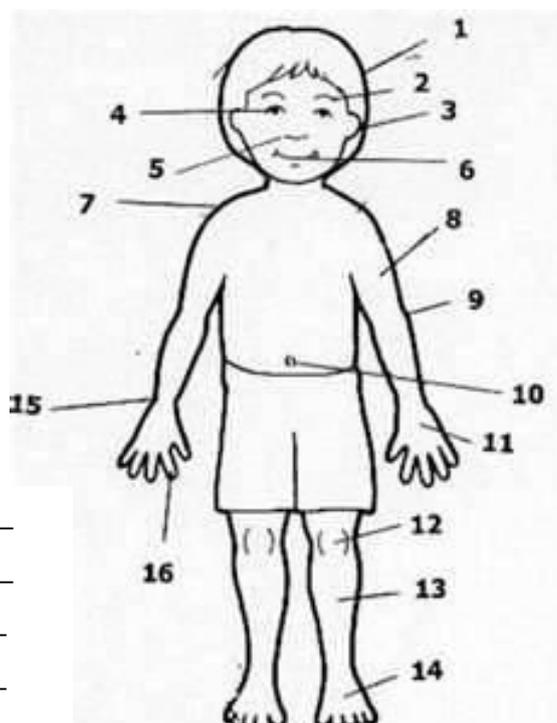
1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____



6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____

3. Escribe las partes del cuerpo y de la cabeza:

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | |
| 2. _____ | |
| 3. _____ | |
| 4. _____ | |
| 5. _____ | |
| 6. _____ | |
| 7. _____ | |
| 8. _____ | |
| 9. _____ | 13. _____ |
| 10. _____ | 14. _____ |
| 11. _____ | 15. _____ |
| 12. _____ | 16. _____ |

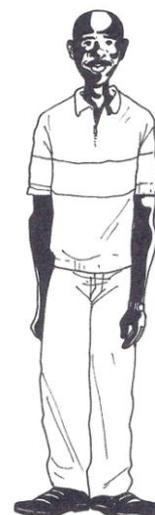


4. Describe el señor Gómez.

Él es _____, _____ y _____.

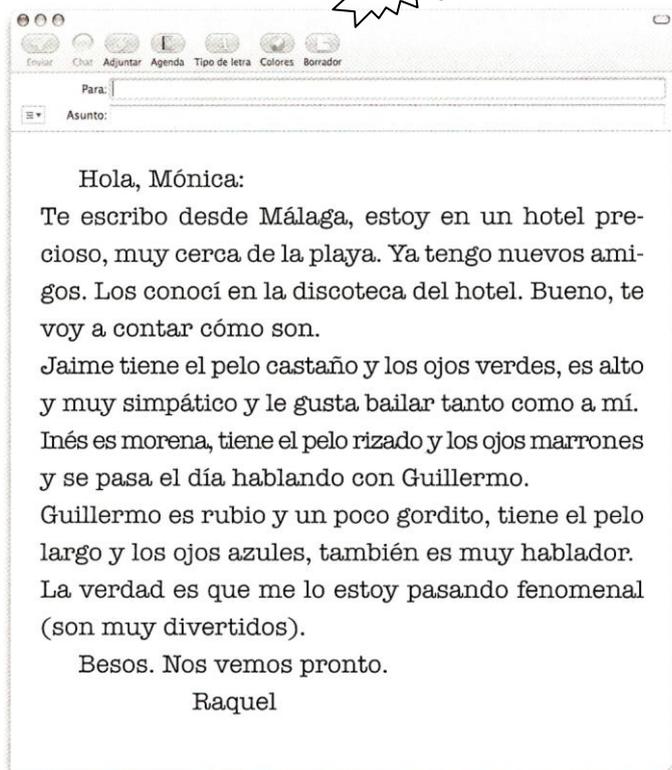
Tiene los ojos _____ y la nariz _____.

Lleva _____, pero no lleva _____.



GRUPO II

1. Lee los textos siguientes.



Lola tiene un día muy ocupado. Se levanta a las 6:30 y desayuna. Generalmente toma un huevo, bacon y una taza de café. Después de desayunar se baña y se maquilla. A las 9 va al estudio. Canta de 9:30 a 13:00. A las 2 come en un restaurante caro con una de sus amigas. Por la tarde se va a casa y ve Operación Triunfo. A las 8 cena y después de cenar se va a la discoteca.



2. Texto A: contesta si las frases son verdaderas o falsas.

- 2.1. Mónica está de vacaciones en Málaga.
- 2.2. Conoció a sus nuevos amigos en la discoteca.
- 2.3. Jaime es rubio y con los ojos azules.
- 2.4. Inés es castaña y tiene los ojos azules.
- 2.5. Guillermo es delgado y tiene el pelo rizado.
- 2.6. A Raquel le gusta bailar.

3. Texto B: contesta las siguientes preguntas de forma completa.

2.1. ¿Qué desayuna Lola? _____

2.2. ¿Dónde va después de desayunar? _____

2.3. ¿Qué hace por la tarde? _____

2.4. ¿Qué hace por la noche? _____

GRUPO III

1. Completa las frases con el presente de indicativo de los verbos indicados.

En casa nosotros (1) _____ (levantarse) a las siete. Mi padre (2) _____ (ducharse) y (3) _____ (desayunar) antes que nosotros. Él (4) _____ (salir) de casa a las ocho. Mi hermana y yo (5) _____ (ir) al colegio en autobús. Las clases (6) _____ (empezar) a las nueve y (7) _____ (terminar) a las dos de la tarde. Nosotras (8) _____ (volver) a casa para comer con nuestra madre y por la tarde (9) _____ (hacer) los deberes y un poco más tarde (10) _____ (merendar). A las seis mi hermano (11) _____ (jugar) en la calle y yo (12) _____ (hacer) deporte en el gimnasio. En mi casa mis padres (13) _____ (acostarse) a las once.

2. Completa los huecos con la preposición adecuada:

2.1. Los sábados salgo ____ casa pronto.

2.4. Mi hermano llega ____ casa antes de comer.

2.2. Mis hermanos y yo jugamos ____ el equipo del colegio.

2.5. Los domingos mis abuelos vienen ____ comer.

2.3. ____ la tarde, yo voy ____ cine.

2.6. Mi padre va ____ la oficina todos los días.

3. Escribe los signos de puntuación:

3.1. A qué hora te levantas

3.3. Hola qué tal

3.2. Julia cierra la puerta

3.4. Genial

4. Completa las frases con el verbo *doler*:

4.1. A mi madre _____ la espalda.

4.4. A mí _____ los pies.

4.2. ¿_____ a vosotros la garganta?

4.5. A ti _____ el estómago.

4.3. A los niños _____ las muelas.

4.6. A nosotros _____ las piernas.

GRUPO IV

✍ Describe tu rutina diaria, en un texto entre 50 a 70 palabras.



MATRIZ DO 6º TESTE DE AVALIAÇÃO – 7º ano

Grupos	Objetivos	Conteúdos	Estrutura	Cotações	Critérios de classificação
I Vocabu- lário	Aplicar os itens lexicais tratados.	✓ Meses do ano;	✓ Escrever palavras;	12 x 0,5p= 6p	Resposta correta: 0,5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
		✓ Animais;	✓ Escrever palavras;	10 x 0,75p=7,5p	Resposta correta: 0,75 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
		✓ Partes do corpo;	✓ Escrever palavras;	16 x 0,5p= 8p	Resposta correta: 0,5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
		✓ Descrição física.	✓ Completar frases.	7 x 0,5p= 3,5p	Resposta correta: 0,5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
II Compre- ensão escrita	Compreen- der um texto escrito.	Texto(s) relacionado(s) com a rotina diária e a descrição física.	✓ Distinguir frases verdadeiras de falsas;	6 x 2,5p= 15p	Resposta correta: 2,5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
			✓ Responder a perguntas.	4 x 2,5p= 10p	Resposta correta: 2,5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
III Funcio- namen- to da língua	Aplicar os itens gramaticais e pragmáticos tratados.	✓ Presente do indicativo (verbos regulares e irregulares; reflexivos);	✓ Completar frases;	13 x 1p= 13p	Resposta correta: 1 ponto Resposta incorreta: 0 pontos
		✓ Preposições;	✓ Completar frases;	7 x 1p= 7p	Resposta correta: 1 ponto Resposta incorreta: 0 pontos
		✓ Sinais de pontuação;	✓ Escrever os sinais de pontuação m frases.	4 x 1p= 4p	Resposta correta: 1 ponto Resposta incorreta: 0 pontos
		✓ Verbo <i>doler</i> no presente do indicativo.	✓ Completar frases;	6 x 1p= 6p	Resposta correta: 1 ponto Resposta incorreta: 0 pontos
IV Expres- são escrita	Produzir um enunciado escrito com coerência e coesão.	Tema: rotina diária.	Escrever um texto entre 50 a 70 palavras.	20p	Classificação atribuída de acordo com os elementos de resposta solicitados e apresentados, com a correção linguística e morfosintática e adequação vocabular: - desconto de 0,5% por cada erro gramatical ou ortográfico e por cada dois erros de acentuação/ pontuação; - desconto de 1,5 % por cada 5 palavras de diferença face ao solicitado.
Total:				100p	

CORREÇÃO DO 6º TESTE DE AVALIAÇÃO – 7º ano**GRUPO I**

1. 1. enero; 2. febrero; 3. marzo; 4. abril; 5. mayo; 6. junio; 7. julio; 8. agosto; 9. septiembre; 10. octubre; 11. noviembre; 12. diciembre

2.

1. tortuga/ 2. León/ 3. Conejo/ 4. perro /5. Serpiente/ 6. Mariposa / 7. Gallina / 8. Mono / 9. Oveja/ 10. delfín

3.

1. pelo / 2. Ceja/ 3. Oreja / 4. Ojo / 5. Nariz / 6. Boca / 7. Hombro / 8. Brazo / 9. Codo / 10. Barriga / 11. Mano / 12. Rodilla / 13. Pierna / 14. Pie / 15. Muñeca / 16. dedo

4. alto / delgado / negro / negros / grande / bigote / barba

GRUPO II

2.1. F / 2.2. V / 2.3. F / 2.4. F / 2.5. F / 2.6. V

3.1. Lola desayuna un huevo, bacon y un taza de café.

3.2. Después de desayunar, Lola va al estudio.

3.3. Por la tarde, come en un restaurante con una amiga, va para casa y ve la tele.

3.4. Por la noche, cena y va a la discoteca.

GRUPO III**1.**

1. nos levantamos / 2. se ducha / 3. desayuna / 4. Sale / 5. Vamos / 6. Empiezan / 7. Terminan / 8. Volvemos / 9. Hacemos / 10. Merendamos / 11. Juega / 12. Hago / 13. Se acuestan

2.

2.1. de / 2.2. en / 2.3. Por; al / 2.4. a / 2.5. a / 2.6. a

3.

3.1. ¿A qué hora te levantas?

3.2. Julia, cierra la puerta.

3.3. ¡Hola! ¿qué tal?

3.4. ¡Genial!

4.

4.1. le duele / 4.2. os duele / 4.3. les duelen/ 4.4. me duelen / 4.5. te duele / 4.6. nos duelen

ESPAÑOL - Prueba de evaluación

Año: 7º Clase: ____ Fecha: mayo de 2012

Nº	Nome	Grupo I				Grupo II				GRUPO III				GIV	TOTAL	
		1.	2	3	4	2	3.1	3.2	3.3	3.4	1	2	3			4
		6,0	7,5	8,0	3,5	15,0	2,5	2,5	2,5	2,5	13,0	7,0	4,0	6,0	20,0	100%
1																0
2																0
3																0
4																0
5																0
6																0
7																0
8																0
9																0
10																0
11																0
12																0
13																0
14																0
15																0
16																0
17																0
18																0
19																0
20																0
21																0
22																0
23																0
24																0
25																0
26																0
27																0
	Média	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0



Nomb. _____ Apellido: _____ Nº: _____ Clase: _____ Fecha: ____/____/____

Evaluación: _____ Encargado de Educación: _____ Profesora: Ana Mendes



ESCUCHA Y CONTESTA...

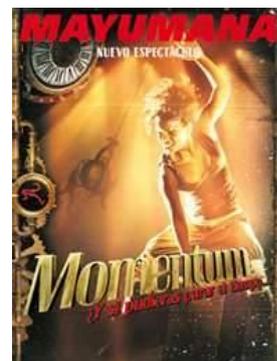


1. Escucha la información radiofónica sobre Gloria Estefan y contesta las preguntas:

1. ¿Qué declaró la cantante durante la ceremonia? _____
2. ¿Cuántos años lleva Gloria Estefan de trayectoria musical? _____
3. ¿En qué idiomas canta Gloria Estefan? _____
4. ¿De qué país es? _____
5. ¿Cuántos discos ha vendido? _____

2. Escucha el texto sobre el grupo Mayumana. Di si las frases son verdaderas o falsas.

- 2.1. Mayumana es un grupo de música electrónica.
- 2.2. Todos los componentes del grupo son apenas especialistas en danza africana.
- 2.3. Utilizan instrumentos de percusión tradicionales.
- 2.4. Sus actuaciones son sorprendentes y originales.
- 2.5. Sus espectáculos están basados en composiciones orientales clásicas.



3. Escucha la información sobre un campo de trabajo. Después, completa la información.

- 3.1. Este campo de trabajo está organizado por _____.
- 3.2. En este campo están haciendo las excavaciones de _____.
- 3.3. Hasta ahora han encontrado _____, las termas y varios templos.
- 3.4. Junto a los estudiantes españoles, participarán jóvenes de _____.
- 3.5. Los estudiantes trabajarán en el mes de julio en _____.



¡BUEN TRABAJO! 😊

FICHA FORMATIVA DA UNIDADE 7

Compañeros 1, pág. 65

REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN

 **Gramática**

1 Completa las siguientes frases con la forma correcta del verbo.

- 1 Yo (acostarse) _____ temprano.
- 2 ¿A qué hora (ducharse) _____ tú?
- 3 Alicia no (acostarse) _____ antes de las once.
- 4 Cuando nos levantamos (lavarse) _____ la cara.
- 5 Juan y Antonio siempre (ducharse) _____ con agua fría.
- 6 ¿En verano (vosotros/bañarse) _____ en la piscina?
- 7 Mi hermano (afeitarse) _____ por la mañana.

2 Construye frases según el modelo.

Elena se baña.

Yo me baño.

- 1 ¿Vosotros os ducháis por la mañana?
¿Tú _____?
- 2 Nosotros nos levantamos temprano.
Alfonso _____.
- 3 Los domingos me quedo en casa.
(Nosotros) _____.
- 4 Juan se afeita todos los días.
Mis hermanos _____.
- 5 Yo me acuesto a las once de la noche.
Vosotros _____.



3 Construye frases con las siguientes palabras.

Mi padre / volver / 8 de la tarde.

Mi padre vuelve a las 8 de la tarde.

- 1 Yo / ir / cine los domingos.
- 2 ¿A qué hora / salir (tú) / casa?
- 3 Mi compañero / llegar / instituto tarde.
- 4 ¿(Nosotros) jugar / tus hermanos?
- 5 Juan y Pedro / ir / casa de sus abuelos.
- 6 ¿A qué hora / volver (ustedes) / los domingos?

 **Vocabulario**

4 Continúa la serie de los meses del año.

Enero, febrero,...

5 Escribe el nombre de los siguientes animales.



1

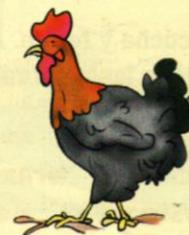
2



4



3


 **Comunicación**

6 Ordena la conversación.

- ¿ / hora / a / levantas / qué / te / ?
- a / y / levanto / las / me / media / siete
- ¿ / sales / a / de / qué / casa / hora / ?
- las / cuarto / salgo / ocho / a / y

Autoevaluación

Mis resultados en esta unidad son:

Muy buenos _____

Buenos _____

No muy buenos _____



Nombre: _____ Apellido: _____ Nº: _____ Clase: _____ Fecha: ____/____/____

Evaluación: _____ Encargado de Educación: _____ Profesora: Ana Mendes

GRUPO I

1. Nombra los animales, escogiendo las palabras del recuadro.

pato	ratón	mono	perro	elefante
cebra	caballo	toro	serpiente	gallina
delfín	conejo	abeja	hormiga	león
oso	pez	cocodrilo	tiburón	tortuga



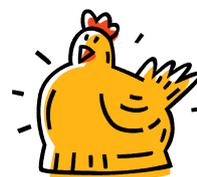
1. _____



2. _____



3. _____



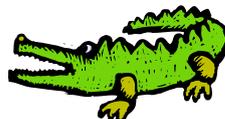
4. _____



5. _____



6. _____



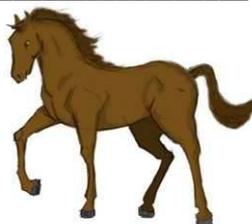
7. _____



8. _____



9. _____



10. _____

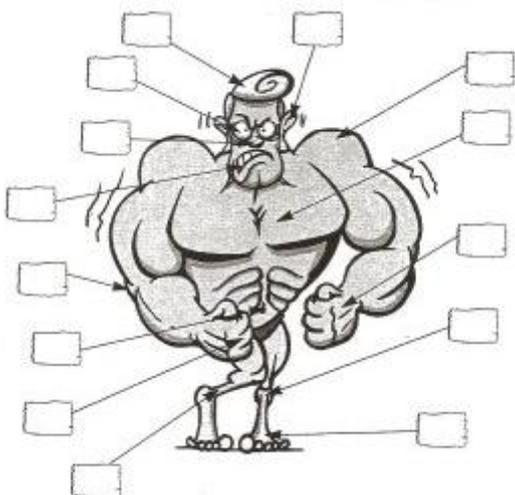


11. _____



12. _____

2. Escribe los números en los recuadros correspondientes.



- 1 el pie
- 2 el ojo
- 3 el dedo
- 4 el codo
- 5 la rodilla
- 6 la nariz
- 7 el pecho
- 12 el pelo
- 8 la barriga
- 9 la mano
- 11 la pierna
- 10 el hombro
- 13 la oreja
- 14 la boca

GRUPO II

1. Lee el texto.

Lola tiene un día muy ocupado. Se levanta a las 6:30 y desayuna. Generalmente toma un huevo, bacon y una taza de café. Después de desayunar se baña y se maquilla. A las 9 va al estudio. Canta de 9:30 a 13:00. A las 2 come en un restaurante caro con una de sus amigas. Por la tarde se va a casa y ve Operación Triunfo. A las 8 cena y después de cenar se va a la discoteca.



2. Contesta las siguientes preguntas.

- 2.1. ¿A qué hora se levanta Lola? _____
- 2.2. ¿Qué desayuna Lola? _____
- 2.2. ¿Dónde va después de desayunar? _____
- 2.3. ¿Con quién come? _____
- 2.4. ¿Qué programa ve en televisión? _____
- 2.5. ¿Qué hace después de cenar? _____

GRUPO III

✍ Escribe tres frases sobre tu rutina diaria.

¡BUEN TRABAJO! 😊


Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora – 2011/2012
Escola Básica de Santa Clara
FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO de ESPANOL
 Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ Nº _____

Preenche a tabela escolhendo **NS, S, SB**, de acordo com a tua realidade:

Parâmetros	Períodos		
<i>Nunca: NS Por vezes: S Sempre: SB</i>	1º	2º	3º
Sou pontual e assíduo.			
Ajudo os colegas quando necessitam.			
Tenho o meu caderno organizado e as fichas arquivadas.			
Participo, quando solicitado ou por iniciativa própria, de forma responsável.			
Realizo as tarefas propostas na aula e as tarefas extra-aula.			
Acompanho a evolução da matéria, estudo e preparo-me para as aulas.			
Respondo correctamente às questões que me são colocadas.			
Aplico com sucesso os conhecimentos que adquiro.			
Trago o material necessário para a aula: livro do aluno, caderno, fichas.			
Expresso-me adequadamente em língua espanhola.			
Leio com correcção, respeitando regras e pronúncia.			
Produzo e interpreto enunciados adequados à situação.			
Compreendo e aplico as regras de funcionamento da língua.			
Estou atento à matéria leccionada.			
Evidencio um comportamento adequado.			
Demonstro interesse pela disciplina.			
<ul style="list-style-type: none"> Notas dos testes de avaliação Penso que MEREÇO O NÍVEL DE... 			

Sobre as aulas/Professor(a) penso que ...
1º
2º
3º
Para melhorar a minha classificação a Espanhol penso que devo ...
1º
2º
3º

¡BUENAS VACACIONES!


Agrupamento de Escolas nº 3 de Évora – 2011/2012
Escola Básica de Santa Clara
FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO de ESPANOL
 Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ Nº _____

Preenche a tabela escolhendo **NS, S, SB**, de acordo com a tua realidade:

Parâmetros	Períodos		
<i>Nunca: NS Por vezes: S Sempre: SB</i>	1º	2º	3º
Sou pontual e assíduo.			
Ajudo os colegas quando necessitam.			
Tenho o meu caderno organizado e as fichas arquivadas.			
Participo, quando solicitado ou por iniciativa própria, de forma responsável.			
Realizo as tarefas propostas na aula e as tarefas extra-aula.			
Acompanho a evolução da matéria, estudo e preparo-me para as aulas.			
Respondo correctamente às questões que me são colocadas.			
Aplico com sucesso os conhecimentos que adquiro.			
Trago o material necessário para a aula: livro do aluno, caderno, fichas.			
Expresso-me adequadamente em língua espanhola.			
Leio com correcção, respeitando regras e pronúncia.			
Produzo e interpreto enunciados adequados à situação.			
Compreendo e aplico as regras de funcionamento da língua.			
Estou atento à matéria leccionada.			
Evidencio um comportamento adequado.			
Demonstro interesse pela disciplina.			
<ul style="list-style-type: none"> Notas dos testes de avaliação Penso que MEREÇO O NÍVEL DE... 			

Sobre as aulas/Professor(a) penso que ...
1º
2º
3º
Para melhorar a minha classificação a Espanhol penso que devo ...
1º
2º
3º

¡BUENAS VACACIONES!

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 3 DE ÉVORA
ESCOLA BÁSICA DE SANTA CLARA

ANO LECTIVO 2011/2012

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE ESPANHOL

3º CICLO

AVALIAÇÃO ESCRITA			AVALIAÇÃO ORAL				ATITUDES E VALORES				
40%			40%				20%				
Testes	Produção Escrita	Trabalhos / Fichas ¹⁾	COMPREENSÃO ORAL		EXPRESSÃO ORAL		Trabalhos de casa	Comportamento ³⁾	Organização (caderno; faltas de material)	Assiduidade; pontualidade	Expressão Língua Portuguesa
			20%		20%						
			Sala de aula (grelhas de observação)	Testes	Sala de aula (grelhas de observação)	Trabalhos ²⁾					
20%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	5%	12%	2%	0,5%	0,5%

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

A PROFESSORA: Ana Teresa Mendes

**FICHA DE PROPOSTA DE
ACTIVIDADES**
Ano lectivo 2011/2012

Mod. Act.1

1. DESIGNAÇÃO DA ACTIVIDADE: Día de los Reyes Magos
2. TIPOLOGIA DA ACTIVIDADE:

- 2.1. Aula no exterior (visita de estudo, saída de campo, ...)
- Encontro (debate; seminário; palestra; workshop; conferência; ...)
- Evento temático (campanha; exposição; concurso; apresentação; comemoração; ...)
- Feira
- Convívio
- Reunião
- Outra: _____

2.2. Breve caracterização da actividade:

Conferência <input type="checkbox"/>	Desfile de _____	Workshop _____
Sessão formativa/ informativa <input checked="" type="checkbox"/>	Feira d _____	Espectáculo _____
Visionamento de extracto de filme <input checked="" type="checkbox"/>	Concurso de presentes originais pedidos aos Reis Magos	Elaboração de _____
Acção de sensibilização <input type="checkbox"/>	Olimpíadas _____	Exposição de desenhos alusivos aos Reis Magos e de tradições natalícias dos países de língua espanhola; decoração do átrio
Palestra <input type="checkbox"/>	Outra: Troca de prendas entre alunos	

3. LOCAL:

- 3.1. na escola sede
- 3.2. na escola _____ do Agrupamento
- 3.3. outro local: _____

4. DINAMIZADOR(ES):

organizador(es) Ana Teresa Mendes

colaborador(es) Clárisse Alas, Pilar Silva, Maria Luísa Rato e Olga Rocha

5. PÚBLICO ALVO:

Prof.

Alunos: Ed. Pré-Escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo

Outros _____

6. CALENDARIZAÇÃO

1.º Período

2.º Período

3.º Período

7. DURAÇÃO DA ACTIVIDADE:

½ dia

1 dia

Mais de 1 dia: 10 dias

8. Nº DE PARTICIPANTES

Prof.

Alunos

Outros

9. OBJECTIVOS:

de âmbito curricular do PCT

do projecto educativo Especifique:

(Nº do objectivo): 1.1., 4.1., 4.2., 5.1, 5.2

10.

PARCERIAS

NÃO

SIM*

ENTIDADE _____

TIPO DE COLABORAÇÃO _____

11. ARTICULAÇÃO:

Disciplinar

interciclos

intra departamental

inter departamental

12. RECURSOS MATERIAIS:

- papel cenário

- cartolinas (6)

- impressões a cores (20)

13. AVALIAÇÃO (instrumentos):

Observação directa

Inquérito aos
participantes:

Relatórios Questionários Notas de observação Comentários

Outra: _____

14. PREVISÃO DE CUSTOS: Sem custo Com custo (valor):

8 €

Data: 9 / 12 / 2011
A Dinamizadora: Ana Teresa Mendes



Nome: _____ Ano/Turma: _____

Avaliação da atividade:

Gostei Pouco

Gostei

Gostei Muito

1. Gostaste ...

a) da sessão informativa/vídeos?

b) do concurso na biblioteca?

c) da exposição?

d) do “cambio de regalos”?

2. Avaliação geral da atividade

Obrigado pela tua participação! 😊



Nome: _____ Ano/Turma: _____

Avaliação da atividade:

Gostei Pouco

Gostei

Gostei Muito

2. Gostaste ...

a) da sessão informativa/vídeos?

b) do concurso na biblioteca?

c) da exposição?

d) do “cambio de regalos”?

2. Avaliação geral da atividade

Obrigado pela tua participação! 😊