



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Maria Luísa Gonçalves da Cal

Orientação: Professor Doutor Paulo Lampreia Costa

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

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Maria Luísa Gonçalves da Cal

Orientação: Professor Doutor Paulo Lampreia Costa

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

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Agradecimentos

Neste ponto do relatório, quero aproveitar para destacar que este trabalho é o resultado de quatro anos de trabalho, de sacrifício, de perseverança e de motivação que não teriam sido possíveis sem a ajuda e apoio daqueles que, mesmo longe, estiveram sempre presentes e me deram apoio e ânimo ao longo desta caminhada.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família, em especial ao meu filho Francisco que foi a minha força interior e a minha grande motivação para continuar e terminar este projeto, pois sem ele nada disto teria acontecido. Ao carinho e ao amor que sempre me deu em todos os momentos. Agradeço ao meu marido, pela sua disponibilidade, pela paciência, pela compreensão e pela força que me transmitiu. Aos meus pais, agradeço a força e palavras de incentivo e motivação que sempre me transmitiram.

Agradeço às minhas orientadoras cooperantes da escola onde realizei o estágio, que me receberam nas suas turmas. Ao professor doutor Paulo Costa que esteve presente para esclarecer as minhas dúvidas.

À minha colega de estágio, Susana Monginho, pelas suas palavras de incentivo, pela sua amizade e pela sua sabedoria.

Aos alunos da Escola Secundária André de Gouveia, pelo carinho, pela amizade e pelos elogios que algumas vezes recebi.

Para terminar, quero agradecer a todos aqueles que, mesmo estando longe, me apoiaram nesta fase da minha vida, tendo sempre uma palavra de incentivo e de ânimo nos momentos cruciais desta caminhada.

A todas estas pessoas, quero expressar o meu mais sincero agradecimento.

Resumo

O presente relatório pretende refletir sobre a prática letiva realizada pela professora estagiária, Maria Luísa da Cal, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino de Português e Espanhol para os Ensinos Básico e Secundário, realizada na Escola Secundária André de Gouveia em Évora, no ano letivo 2014/2015, tendo como orientador o Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa.

Este documento abrange uma parte de enquadramento teórico que sintetiza os fundamentos sobre os quais se apoiam atividades letivas, exprime a preocupação com todos os aspetos que cada professor deve ter em conta na preparação das suas intervenções; uma parte onde são descritas e comentadas as atividades desenvolvidas ao longo da prática letiva, no que respeita à planificação, à ação e à análise da prática de ensino; uma parte que aborda a participação do professor estagiário na comunidade escolar e por fim uma parte onde aborda as responsabilidades assumidas pelo professor.

Abstract

Report of Supervised Teaching Practice in the area of specialization of the Masters in the Teaching of Portuguese in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education and the Teaching of Spanish in Basic and Secondary Education, conducted by the student Maria Luísa Gonçalves da Cal

This report intend to reflect about the practice of teaching achieved by trainee teacher Maria Luísa da Cal, in the course of Supervised Teaching Practice, inserted in the Masters in Teaching of Portuguese and Spanish for Basic and Secondary Education, realized in the Secondary School in Évora, academic year 2014/2015, be managed by Doctor Paulo Jaime Lampreia Costa.

This document comprehend a part of the theoretical framing that synthesize the foundations on which support the teaching activities, expressing concern about all aspects that each teacher must take into account in preparing their interventions; some of which are described and commented on the activities developed during the teaching practice, with respect to planning, action and analysis of teaching practice; a part that approach the participation of trainee teacher in the school community and ultimately a part which deals the responsibilities assumed by the teacher.

Índice

Abreviaturas e Siglas	7
Introdução.....	7
A-Preparação científica, pedagógica e didática.....	9
B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens	39
C- Análise da prática de ensino	55
D- Participação na escola	57
E- Desenvolvimento Profissional	60
Conclusão	63
Bibliografia.....	64
Anexo I- Planificações de Português 9ºA (12 de janeiro de 2015)	70
Anexo II-Planificação de Português 9ºA (13 de janeiro de 2015).....	78
Anexo III- Planificação de Espanhol 9º A (22 de janeiro de 2015)	84
Anexo IV- Planificação de Espanhol 10º CT2/H2 (2 de fevereiro de 2015)	94
Anexo V- Planificação de Espanhol 10º CT2/H2 (5 de fevereiro de 2015).....	102
Anexo VI- Atividades de São Valentim.....	111
Anexo VII- Planificação de Espanhol 10ºCT2/H2 (2 de março de 2015)	116
Anexo VIII- Planificação de espanhol 10ºCT2/H2 (5 de março de 2015).....	124
Anexo IX- Planificação de Espanhol 9º A (16 de abril de 2015)	132
Anexo X- Critérios de Avaliação da disciplina de Espanhol	140
Anexo XI- Uma das atividades realizadas no dia de acolhimento aos alunos e professores de Português da Escola de Badajoz Santa Bárbara de Braganza	147
Anexo XII- Proposta de Exame de equivalência à frequência de Espanhol (11º ano nível IV)	149
Anexo XIII- Critérios de Correção do exame de Equivalência à Frequência	155
Anexo XIV- Prova oral do exame de Equivalência à Frequência	160

Abreviaturas e Siglas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE – Língua estrangeira

L1- Língua materna

LE- Língua estrangeira

L2- Língua II

MC – Metas Curriculares

MCP – Metas Curriculares do Português

MEC- Ministério da Educação e Ciência

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

Este relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizada na Universidade de Évora, no ano letivo 2014/2015.

Para a elaboração desta reflexão, segui o guião elaborado e aprovado pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, o qual está estruturado em cinco pontos: o ponto A- Preparação Científica, Pedagógica e Didática, ponto B- Planificação e Condução das aulas e Avaliação das Aprendizagens, ponto C- Análise da Prática de Ensino, ponto D- Participação na Escola, e por fim, ponto E- Desenvolvimento Profissional.

O ponto A reflete sobre a preparação científica, pedagógica e didática que um docente deverá ter para poder lecionar e sobre os documentos normativos que regem a educação em Portugal, tais como, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário (CNEB), as Metas de Aprendizagem (ME), os programas das disciplinas de Português e de Espanhol e o Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR). Também se refere aos processos de ensino-aprendizagem, à importância dos erros dos alunos e às dificuldades mais comuns sentidas por estes.

No segundo ponto trata-se de questões relacionadas com a planificação das aulas propriamente ditas, com as estratégias, metodologias mais usadas, bem como a condução e avaliação das aprendizagens dos alunos. Reflete também sobre a motivação e conseqüente participação dos alunos nas suas aprendizagens.

No terceiro ponto avalia-se as aulas, as atividades desenvolvidas e a interação com os alunos, bem como os seus resultados de aprendizagem, embora no segundo ponto já se faça reflexão sobre as mesmas.

O ponto D apresenta o envolvimento das professoras estagiárias na escola e na comunidade bem como a sua participação nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, propostas pelo núcleo de estágio e pelas professoras orientadoras cooperantes.

No último ponto deste trabalho vai reflectir-se sobre o desenvolvimento profissional e a importância da formação ao longo da vida de um docente.

A-Preparação Científica, Pedagógica e Didática

Para dar início a esta reflexão, parece-me importante mencionar que um professor, enquanto profissional do ensino e da educação, deverá ter uma boa preparação quer a nível científico quer a nível pedagógico-didático e até a nível humano e psicológico. Um professor, como qualquer outro profissional deve ter a sua formação inicial e claro, ter sempre a preocupação de ter uma formação contínua que o vai, de facto, valorizar e fortalecer enquanto profissional e, conseqüentemente, enquanto ser humano, pois, vai ser o ser humano, o objeto de estudo do professor e, naturalmente, o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, um professor terá de ter sempre uma visão abrangente e positiva sobre a educação e ter um papel contributivo para um mundo melhor. Por isso, deve criar, aos seus alunos, as “janelas” para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível.

No que respeita à formação inicial e profissional de um docente, o décimo quarto artigo do decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro consigna as componentes de formação para a obtenção da habilitação profissional para o desempenho da docência: a formação educacional geral, que abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competência no domínio da educação; as didáticas específicas que abrangem os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência; a iniciação à prática profissional que inclui atividades integradas como a observação e colaboração em situações de educação e ensino; proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação; a formação cultural, social e ética que sensibiliza o docente para os grandes problemas do mundo contemporâneo; prepara-os para a reflexão da dimensão ética e cívica da atividade docente; a formação em metodologias de investigação educacional que abarca os conhecimentos dos métodos e princípios que capacitam os docentes para a investigação em contexto específico; e a formação na área da docência que tem como principal objetivo a formação académica adequada às exigências da docência.

Para dar início à minha preparação científica e pedagógica, frequentei a Licenciatura em Professores do Ensino Básico Variante de Português e Francês na Escola Superior de Educação de Beja, onde aprendi os conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos-

didáticos fundamentais para a obtenção da habilitação profissional; mais tarde, com o objetivo de obter formação científica como docente de espanhol, frequentei a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas (LLC) ramo de Português e Espanhol, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, entre 2011 e 2013, onde aprofundi e atualizei os conhecimentos científicos, necessários à formação inicial de um professor de Português e Espanhol. Como formação complementar desta licenciatura, ainda obtive o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) nível C2, no Instituto Cervantes de Lisboa. Depois, iniciei o Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade de Évora que me permitiu atualizar, aprofundar e refletir de uma forma mais madura sobre aspetos de natureza científica, pedagógica e didática de um profissional da educação e do ensino.

No capítulo IV, artigo 30º da LBSE, faz-se referência aos princípios gerais para a formação dos profissionais da educação, que passa pela formação inicial de nível superior, na qual vão adquirir os métodos científicos e pedagógicos adequados ao exercício da função; a formação contínua que complementa a formação inicial; e formação que possibilite os docentes articular a prática com a teoria; formações assentes em metodologias que possam ser utilizadas na prática e formações que o estimulem à reflexão e que favoreçam a inovação e a investigação.

Para além da preparação científica, didática e pedagógica que um professor deve ter ao longo da sua formação e da sua carreira, a sua prática letiva, propriamente dita, sustenta-se em documentos, tanto de natureza prescritiva como de natureza orientadora, que os acompanham na elaboração da planificação, na concretização das atividades e estratégias bem como no processo avaliativo. Estes documentos orientadores e prescritivos são importantes em todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que regulam o sistema educativo português; disciplinam a atividade docente; unificam os conteúdos programáticos a desenvolver com os discentes bem como as competências que se pretendem desenvolver para cada um desses conteúdos e para cada nível e área de ensino; expõem os objetivos gerais e específicos a atingir e proporcionam aos docentes um ponto de partida comum para dar início à concretização do seu trabalho nas instituições de ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) apresenta os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, esclarece os objetivos dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, informa sobre o desenvolvimento curricular da educação escolar e refere o direito, a obrigatoriedade e gratuidade na frequência escolar por um período de doze anos. No âmbito da escolaridade obrigatória, a lei da frequência escolar sofreu uma alteração e está contemplada no artigo 2º da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto.

De acordo com a Lei nº 46/86 de 14 de outubro, o sistema educativo é o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. O primeiro ponto dos princípios gerais decreta que “Todos os portugueses têm direito à educação (...) nos termos da Constituição da República”. Mais adiante, no artigo 6º, do segundo capítulo, o ensino básico é referido como sendo “universal, obrigatório e gratuito” até ao nono ano de escolaridade. Como já referi anteriormente, esta lei da escolaridade obrigatória foi alterada e está contemplada no artigo 2º da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, que decreta que os alunos entre os seis e os dezoito anos consideram-se em idade escolar.

Além destas sugestões, o documento refere como ponto importante, no artigo 7º, capítulo II, que diz respeito aos objetivos do ensino básico “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”. Sabe-se que aprender uma língua estrangeira possibilita ao aluno não só ampliar os seus horizontes, permitindo-lhe o acesso a outra cultura, a outra visão do mundo, como também o conhecimento das especificidades dessas línguas. Desta forma, quando o aluno compreende o discurso de um falante de uma outra língua, está de certa forma, a inserir-se nesse contexto e a participar de um grupo que compartilha experiências, conhecimentos e aprendizagens. Isto vai fazer com que o aprendente compreenda outros estilos de vida, outras culturas e mentalidades e entenda melhor o modo de ser e de pensar dos outros povos. Considerando que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada, aprender uma segunda língua torna-se, de facto, vital, decisivo e necessário para qualquer profissão. Portanto, o professor de língua estrangeira, deverá preparar os alunos para a aprendizagem de uma língua, para que adquiram as competências essenciais dessa língua e a apliquem em diferentes contextos ao longo da sua vida.

No ponto 7 do artigo 47º que trata do desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, o documento refere que “o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”

Este direito regulamentado neste documento é, de facto, fundamental para o desenvolvimento das capacidades e competências do aluno, visto que vai satisfazer as suas necessidades educativas básicas, no que respeita à leitura, à escrita, e à comunicação e compreensão oral. Portanto, a concretização destas necessidades educativas é determinante no processo de socialização dos cidadãos, para que cada um se reconheça como membro de uma comunidade ou de um grupo. Da mesma forma, a aprendizagem da língua materna vai desenvolver cognitivamente o indivíduo; vai aprofundar, desenvolver e fortalecer a sua capacidade crítica bem como potenciar a sua criatividade e imaginação e vai ajudá-lo na análise e interpretação de outras disciplinas em que a língua materna é a base. Assim, a escola tem um papel fundamental para a promoção da língua materna, nomeadamente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, visto que esta é a língua base de todas as áreas curriculares e está diretamente relacionada com o sucesso escolar de todas as áreas do saber.

Sabemos que todas as áreas disciplinares desempenhem um papel relevante nesse processo de desenvolvimento do aluno. No entanto, o professor de língua materna, mesmo que partilhe com os professores das outras áreas disciplinares, algumas particularidades, conhecimentos, aptidões, competências e necessidades, tem, de facto, algumas particularidades que devem ser consideradas ao longo da sua formação e da sua vida profissional. Estas particularidades prendem-se não só com a promoção da língua materna, da leitura, da compreensão e expressão oral, com os conhecimentos e competências de natureza científica, pedagógica e didática, mas também com a estimulação da autonomia, da criatividade, da responsabilidade, da motivação e da capacidade de reflexão crítica do aluno sobre o mundo que o rodeia. Por isso é que qualquer professor de português deve estar sempre pronto à colaboração transversal com as outras áreas curriculares, à partilha, aberto a pesquisas, inovações e investigação, à fluência tecnológica, à atualização dos seus conhecimentos, bem como à participação e envolvimento em seminários, ações de formação e workshops.

Sendo assim, conclui-se que a aula de português tem algumas particularidades quando comparada às outras áreas disciplinares. Nesta aula, como expõe Leal (2009), citada por Rui Vieira de Castro (1989) “o fazer é também um dizer sobre o dizer”; “o próprio meio de comunicação (a língua) é objecto dessa comunicação” (p.3). De acordo com esta ideia, podemos concluir que na aula de língua portuguesa, não se adquire apenas conhecimentos de natureza científica e se trabalha os diversos domínios, como também se reflete e analisa sobre o uso que fazemos da própria língua. É importante que se analise e se reflita sobre uma língua, de forma a ampliar a capacidade de uso dessa língua e desenvolver a competência e interação comunicativa.

Em 2001, foi divulgado o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB) e assumido a partir do ano lectivo 2001/2002 como referência para o desenvolvimento do currículo. Primeiramente, o CNEB começa por clarificar as competências gerais a alcançar no final da educação básica, as quais se sustentam num conjunto de princípios e valores orientadores do currículo, que passam pela competência de saberes necessários à “qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos”. (Ministério da Educação, 2001, p.15); de seguida refere as competências que o aluno deverá possuir no final do 3º ciclo do ensino básico. Além disso, o documento chama-nos a atenção que para desenvolver estas competências, todas as áreas curriculares têm que trabalhar em convergência e operacionalizar cada uma das competências transversalmente. Para tal, destaca para cada competência geral qual a operacionalização transversal e especifica o que cada disciplina deve desenvolver para cada competência bem como as ações que cada professor deverá desenvolver para cada uma. Posteriormente, o documento faz referência a cada competência específica para cada uma das áreas curriculares.

Se repararmos na introdução à disciplina de Língua Portuguesa (língua materna), damos conta que esta é entendida como um “factor de identidade nacional e cultural” (Ministério da Educação, 2001, p.31). Assim sendo, tal como já se referiu anteriormente, esta disciplina desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências gerais e na transversalidade disciplinar, precisamente por ser a língua materna e a língua de escolarização. Desta forma, devemos conhecer bem não só competências gerais, mas também as competências específicas desta disciplina: oralidade, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua para cada um dos ciclos de

ensino.

Este mesmo documento foi revogado, em 2011, através do despacho nº 17169/2011, pelo Ministro da Educação e Ciência a 23 de dezembro. De acordo com este mesmo despacho, as razões para a anulação do CNEB, prendem-se com as várias insuficiências que ao longo dos tempos se vieram a revelar prejudiciais na orientação do ensino; com a pouca clareza nas recomendações; pela ambiguidade das ideias que não possibilitava uma orientação clara da aprendizagem; com a extensão do texto e a repetição de ideias e a mistura de orientações gerais com determinações dispersas tornaram-no num documento pouco útil para o ensino. Por outro lado, o termo «competências» minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos essenciais ao ensino, não deu importância à aquisição de informação nem ao desenvolvimento da autonomia e da memorização. Para além disso, substituiu objetivos claros e precisos por objetivos vagos e difíceis, dificultando assim, a avaliação formativa e sumativa das aprendizagens. Portanto, de acordo com o despacho, o documento não reunia as condições para ser orientador da política educativa preconizada para o desenvolvimento do Ensino Básico.

De acordo com o estipulado no despacho nº 17169/2011, o desenvolvimento do ensino, ou seja, o trabalho a desenvolver pelo docente deverá ser orientado sustentando-se pelos “objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas curriculares de cada disciplina”. Podemos então concluir que tanto os objetivos traçados, os conteúdos programáticos para alcançar esses objetivos, as metas de aprendizagem e os programas apresentam uma mesma finalidade: o desenvolvimento e consolidação das aprendizagens dos alunos. E é nestes documentos, em complementaridade, que o professor tem de sustentar a sua prática letiva e pedagógica bem como orientar-se na escolha das estratégias e metodologias mais convenientes para os alunos.

Neste relatório, em particular, terei em conta o Programa e as Metas Curriculares do Português (MCP) no ensino básico, o programa de português dos cursos profissionais do nível de secundário e os programas de espanhol dos ensinos básico e o do ensino secundário, nível de continuação, pois foram estes documentos que analisei e foi com eles que trabalhei e me guiei ao longo deste ano lectivo 2014/2015 na Escola Secundária André de Gouveia em Évora.

Na turma A, do 9º ano onde realizei a PES utilizei o Programa de Português do Ensino

Básico (PPEB), editado em Março de 2009 e as Metas Curriculares do Português (MCP) editado em Agosto de 2012.

O PPEB está organizado de acordo com uma matriz comum aos três ciclos, através da qual se valoriza o princípio da progressão. Nele, é referido que “à luz da noção de que o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados. De acordo com esta noção, a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, se entende que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza”. (Ministério da Educação, 2009, p. 9,10). Pressupõe-se assim que cada professor não se limite apenas à leitura do seu ciclo de ensino, mas sim que conheça quer o ciclo anterior quer o seguinte.

Este programa permite ao professor “uma certa liberdade de movimentos” (Ministério da Educação, 2009, p.8) para que estes possam, de acordo com os grupos que trabalham, adaptá-los, desde que sejam respeitadas todas as normas definidas pelo próprio programa. Esta possibilidade de gestão dos programas ajuda os docentes a não se sentir tão limitados no seu trabalho, e agradam aos discentes, pois o processo de ensino-aprendizagem torna-se muito mais atrativo.

O documento está estruturado em torno dos três ciclos de ensino. Para cada um deles apresenta-nos a sua caracterização, os resultados esperados nesse ciclo de ensino, os descritores de desempenho, o corpus textual e as orientações de gestão.

Em cada um destes pontos é feita uma caracterização de cada um dos ciclos de ensino. Em seguida, apresentam-se os quadros dos resultados esperados para cada uma das cinco competências definidas — Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Escrita e Conhecimento explícito da língua . Esta indicação dos resultados esperados, orientam e conduzem o professor na organização, na planificação, na gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem e na avaliação da língua portuguesa.

Estes descritores expostos em cada quadro refletem os desempenhos considerados mais relevantes para cada competência e indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, em função do seu desenvolvimento.

Os descritores estão agrupados de acordo com a valorização que o programa nos apresenta no que respeita ao *aprender* que inclui o *aprender a gostar* (gostar de ler, gostar de escrever) e *aprender a aprender* (aprender a competência, aprender técnicas de seleção e organização da informação) através de cada competência específica.

Tal como é referido no próprio programa, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) serve de orientação para a disciplina de Português, e de acordo com este, a disciplina deve apontar para um conjunto de metas que contemplem aspectos essenciais de utilização da língua: a compreensão de discursos; as interações verbais; a leitura como atividade corrente e crítica; a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada; a análise linguística como objetivo metalinguístico. É com base nestes aspectos que os programas adotam um conjunto de termos e conceitos operatórios que servem de instrumentos de trabalho metapedagógicos para o professor, levando-o a ser não só um educador mas também a estar atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos.

Estes termos e conceitos que o programa expõe têm a ver com as *competências gerais* que abarcam a competência de realização, a competência existencial, a competência de aprendizagem e o conhecimento declarativo; a *competência linguístico-comunicativa*; as *competências específicas*, tais como, a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a escrita, e os conhecimentos explícitos da língua; os *conteúdos* e os *descritores e indicadores de desempenho*.

O documento das Metas Curriculares (MC) está inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) em dezembro de 2009 e surge após a revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais que já foi referida anteriormente.

Conjuntamente com o atual Programa, o documento das MC constitui a referência fundamental para o desenvolvimento do ensino. De acordo com o despacho n.º 5306/2012, de 18/Abril, nele se clarifica o que no programa se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir, as capacidades a desenvolver pelos

alunos nos diferentes anos de escolaridade e em cada disciplina. Tendo em conta estas prioridades definidas pelo MEC, que pretendem elevar o padrão de desempenho dos alunos, é fundamental criar coerência no ensino nas escolas de forma a permitir a todos os alunos oportunidades de adquirir um conjunto alargado de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais e que garanta aos professores uma maior liberdade de usar os seus conhecimentos e experiência de forma a ajudar os alunos a alcançar um melhor desempenho.

De acordo com o mesmo despacho, a elaboração das MC teve em conta princípios fundamentais que passam pela definição dos conteúdos fundamentais a ensinar, pela ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; pela definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; e pelo estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos.

De acordo com o próprio documento “as metas são documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas” (Ministério da Educação, 2012, p.4). Portanto, este documento, de natureza prescritiva centra-se no que é considerado essencial e prioritário que os alunos aprendam e adquiram de acordo com o PPEB. As metas estão organizadas de acordo com cada ano de escolaridade e de acordo com cada domínio de referência são indicados os objetivos que se pretendem alcançar bem como os respetivos descritores de desempenho dos alunos.

O PPEB e o MCP apresentam algumas diferenças: no primeiro, vimos o conceito «competência» e, no segundo, o conceito «objetivo». Além disso, nas Metas, verificamos também o conceito «domínios de referência» e o conceito de «descritores de desempenho».

Estes objetivos referidos nas MCP são, de facto, realistas e exigentes. Para que sejam objetivos alcançáveis, é importante e necessário que os professores leiam inteiramente o documento e que organizem as suas atividades de ensino de acordo com o princípio de progressão. Para cada ano de escolaridade há que ter em conta não só os objetivos que devem ser alcançados nesse mesmo ano mas também aqueles que devem ter sido

alcançados nos anos anteriores, para que haja, de facto, uma progressão e uma continuidade.

A introdução das Metas Curriculares de Português no ensino (MCP) exige, a meu ver, que o professor de Português conheça bem as MCP e reflita de forma a articulá-lo com o PPEB.

Estas metas devem ser atingidas, num determinado ano de escolaridade, e as capacidades e conhecimentos devem ser retomados nos anos posteriores, já que constituem pré-requisitos para futuras aprendizagens.

Na turma do 2º ano do Curso Profissional de Artes e Espectáculo-Interpretação (PAEI), utilizei e analisei o Programa de Português para os Cursos Profissionais de Nível Secundário, editado no ano lectivo 2004/2005 pela Direcção-Geral de Formação Vocacional.

De acordo com este programa, a disciplina de português tem como objetivo “a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” (Ministério da Educação, 2004/2005, p.2). Desta forma, na aula de português, o docente precisa de estimular a comunicação oral e escrita e de fortalecer os conhecimentos sobre o uso da língua, de forma a preparar o aluno a interagir com os outros e de utilizá-la de uma forma eficaz e correta na sua vida pessoal, social e profissional.

Para além destes objetivos expostos no programa, penso que valoriza também a reflexão como forma de desenvolver e consolidar competências, visto que tem como objetivos refletir sobre a “estrutura e funcionamento” da língua materna e “proporcionar a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística” (Ministério da Educação, 2004/2005, p.3). Além disso, o próprio programa refere que valoriza o exercício do “pensamento reflexivo (...) como meio de desenvolver e consolidar competências”. (Ministério da Educação, 2004/2005, p.3). Portanto, de acordo com esta valorização do programa, podemos inferir que a aula de Português deve ser um espaço privilegiado onde se reflita sobre o funcionamento da língua e onde se ofereça aos alunos, ocasiões de a trabalhar de uma forma mais prática.

O programa em análise apresenta uma proposta de trabalho diferente dos outros programas de português de nível secundário: a organização em módulos. Nestes módulos são valorizados alguns autores de mérito literário português, nomeadamente Eça de Queiroz, Padre António Vieira, Cesário Verde, entre outros, e aconselham também estas leituras através de uma situação de aprendizagem nomeadamente, o contrato de leitura. Através do contrato de leitura, o professor e o aluno vão “estabelecer as regras fundamentais para a gestão da leitura individual, procurando factores de motivação para que esta aconteça (...) O professor pode constituir-se como entidade facilitadora de práticas de leitura, oferecendo aos alunos a possibilidade de encontro com textos interessantes e motivadores” (Ministério da Educação, 2004/2005, p.16). Para tal, o programa ainda sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas, tais como a apresentação oral dos textos lidos à turma, elaboração de fichas de leitura, entre outras.

O estudo dos textos literários vai permitir aos alunos descobrir o valor simbólico da linguagem, aprofundar conhecimentos de natureza literária e social, bem como despertar o seu interesse socio-cultural e linguístico.

De acordo com o mesmo programa, no que diz respeito à competência oral, refere que deve “permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade” (Ministério da Educação, 2004/2005, p. 11). De acordo com esta ideia, considero que o domínio do oral, para além de ser trabalhado e desenvolvido espontaneamente ao longo de todas as aulas, deve ser também sistematizado e avaliado, devendo ter o mesmo ou mais peso do que as competências da escrita, da leitura e do funcionamento da língua.

Os protótipos textuais que o programa apresenta, tais como, textos de carácter autobiográfico, textos expressivos e criativos, textos dos *media*, textos narrativos, textos argumentativos, etc... são o ponto de partida para um trabalho mais complexo sobre o processo de consciencialização da língua e da cultura e para o desenvolvimento de todas as competências essenciais.

Neste programa, os conteúdos processuais também são contemplados. É essencial que os alunos aprendam a aprender de forma disciplinada, isto quer dizer que, o fundamental não é só ensinar (ou pensar que se ensina), é necessário também que o

aluno aprenda a pensar sobre o processo de aprendizagem, que reflita sobre as suas condutas, levando-o a encontrar as estratégias mais adequadas para aprender e progredir nas suas aprendizagens, que tome consciência dos seus erros de forma a evitá-los, e descubra quais os procedimentos que lhe garantam a aquisição e o desenvolvimento das várias competências, sempre com a intervenção e a ajuda do professor. Penso que este processo permite ao aluno regularizar o processo de aprendizagem, ajuda-o a comprometer-se com o seu próprio desenvolvimento e progresso e responsabiliza-o pela sua autonomia e sucesso que poderá alcançar caso saiba tomar as decisões corretas no processo de aprendizagem.

Os conteúdos processuais (referentes aos procedimentos que garantem a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências a desenvolver no espaço aula) implicam várias fases para cada competência, tal como é exposto no programa: *planificação, execução e avaliação*, no caso da compreensão e expressão oral; *planificação, textualização e revisão* no caso da escrita, *pré-leitura, leitura e pós-leitura* no caso da leitura. Estes conteúdos facultam ao aluno a vantagem de treinar adequadamente os conhecimentos e adquirir técnicas e estratégias para a produção de textos orais e escritos, para a apreensão de sentido nos textos lidos e para o funcionamento da língua.

Se repararmos, por exemplo, na planificação, como o primeiro dos conteúdos processuais para a oralidade e para a escrita, damos-nos conta que esta implica uma série de decisões e estratégias que o professor tem que adotar para abordar um conteúdo ou para atingir um objetivo. Por exemplo, atividades de leitura envolvem um conjunto de decisões prévias antes de iniciar a tarefa de ler, para uma aquisição mais eficiente.

Tal como já se referiu anteriormente, outra particularidade deste programa, comparado com os outros da mesma área disciplinar, é a estrutura modular. Neste ponto, todos os módulos estão ligados a várias tipologias textuais (textos de carácter autobiográfico, textos expressivos e criativos, textos dos *media*, textos narrativos, textos argumentativos,...) que são o ponto de partida para as aprendizagens seguintes. Se repararmos, por exemplo, no domínio do funcionamento da língua, reparamos que nos módulos 1 a 8 leccionam-se conteúdos linguísticos, e no último módulo privilegia-se a consolidação destes mesmos conteúdos linguísticos para que o aluno obtenha um maior domínio das estruturas da língua. Esta opção de trabalho por módulos do programa dá

espaço ao aluno para se responsabilizar no que respeita aos seus percursos de aprendizagem. Outra particularidade do programa é que, para além das competências nucleares (compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua), foram também incluídas as diversas competências transversais (competência de comunicação, competência estratégica e a formação dos alunos para a cidadania).

No que respeita à avaliação, o programa propõe, além de outros instrumentos, o recurso ao *portfólio* de avaliação, que deverá:

incluir um conjunto variado de trabalhos datados e comentados. Entre estes elementos deverão constar relatórios, textos escritos, registos áudio, vídeos e outros, trabalhos de pesquisa, comentários de textos, fichas de leitura (...) Estes deverão constituir uma amostra significativa do seu trabalho, fornecendo uma visão dos seus esforços, dos seus progressos e do seu desempenho ao longo de um determinado período de tempo. (Ministério da Educação, 2004/2005, p.20).

Através desta recomendação, vimos que se valoriza uma avaliação mais qualitativa que quantitativa para poder espelhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, bem como as suas dificuldades e posteriormente a sua superação, rever as estratégias utilizadas e o resultado da reflexão e análise sobre os seus conhecimentos, a que o aluno recorre por sugestão do professor.

Este programa, além de ser o resultado do ajustamento do programa de português dos cursos científico-humanísticos e artísticos especializados, oferece-nos um novo entendimento de ensino- aprendizagem e considera a aula de português um espaço de promoção de todas as competências e um lugar onde se reflete sobre a língua através do contacto com textos de várias tipologias e onde se desenvolvem situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno para uma participação ativa no mundo e na comunidade a que pertence.

Na turma A do 9º ano também utilizei o Programa de Língua Estrangeira- Espanhol do Ensino Básico- 3º ciclo de 1997, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, documento este que abordarei mais adiante neste ponto do relatório e o manual escolar adotado.

Apesar de haver uma certa discrepância temporal na publicação destes dois documentos (programa e QECR), os objetivos do programa de espanhol vão ao encontro do QECR pois nele, podemos ver que estão inscritas competências que vão desde adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola, até conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural, bem como desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia.

A elaboração deste programa pretendeu a promoção da educação nas suas três dimensões essenciais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. Para confirmar este objetivo, o próprio programa refere que “o aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p.5).

O paradigma metodológico que o programa nos apresenta é o “enfoque comunicativo”, em que o aluno assume um papel central no processo de ensino aprendizagem em que “*dizer algo e utilizar a língua para algo, são os elementos chave*”; e o “Nível Umbral” que nos mostra que não há turmas homogêneas e que cada docente, de acordo com as propostas apresentadas no programa, deve ter em conta as necessidades, motivações e interesses de cada aluno e adaptar as suas metodologias a essas necessidades e motivações de cada grupo de modo a melhorar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades do aluno e a estimulação da motivação para a aprendizagem. Daí, o programa referir a necessidade de o professor utilizar metodologias ativas, centradas no aluno, de modo a que ele construa o seu próprio saber. Estas competências comunicativas aparecem como uma macro competência que integra a competência linguística, a discursiva, a estratégia sociocultural e a sociolinguística, interagindo todas entre si.

Os conteúdos estão estruturados de acordo com cada um dos domínios a desenvolver: a compreensão oral e escrita, a expressão oral e escrita, a reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e os aspectos socioculturais. Estes devem ser tratados em situações reais de comunicação recomendadas pelo programa, as quais devem desenvolver a competência comunicativa do aluno através, por exemplo, de entrevistas, de debates, de

discussões, de dramatizações, de “juegos de papeles” ou role-play, de simulações e diálogos. A organização destes conteúdos deverão proporcionar ao aluno os meios para adquirir as competências básicas de comunicação no que respeita à compreensão de textos orais e escritos de natureza diversificada e à produção de enunciados orais e escritos.

O programa faz referência ao ensino por tarefas, a qual surge em forma de sugestão ou de proposta, dando autonomia ao professor para adequar métodos que melhor sirvam o propósito comunicativo e os objetivos propostos.

Neste documento é tratada também a questão da avaliação. O sistema de avaliação tem como objetivos “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão (...) e garantir o controlo da qualidade de ensino” (Ministério da Educação, 1997, p. 32). De acordo com esta noção, o processo avaliativo pretende que o professor analise criticamente as suas intervenções e permite ao aluno participar na sua própria avaliação e consciencializa-lo das suas próprias dificuldades e facilidades. Portanto, a avaliação da disciplina de Espanhol passa pela apreciação das competências básicas de comunicação, expressão oral e escrita e pela adequação que o aluno faz da língua às experiências e necessidades, progresso e construção da sua identidade pessoal e social.

É importante lembrar que este programa pretende ser uma ferramenta que regule a ação educativa, sendo flexível e aberto, correspondendo às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica. É por isso que se refere tantas vezes que é fundamental o docente utilizar metodologias ativas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem “aprender a aprender”, tal como também está preconizado no QEQR, não esquecendo que nenhuma turma é homogénea e os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes necessidades.

Penso que o programa, além de nos apresentar teoricamente aquilo que o professor deverá considerar como fundamental ao longo do 3º ciclo, deveria fornecer, na prática, elementos que considero fundamentais para a prática docente e que certamente ajudariam o docente: propostas concretas de atividades para cada um dos domínios e

para cada um dos anos de escolaridade, uma listagem de manuais de apoio para o desenvolvimento de cada competência bem como um elenco de obras de leitura facultativa adequadas ao nível dos alunos.

Em 2001- Ano Europeu das Línguas- foi publicado o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação (QECR). Este documento importantíssimo para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, foi elaborado pelo Conselho da Europa e por vários especialistas e resulta de várias pesquisas e projetos sobre o ensino das línguas.

Como membros da comunidade europeia, é imprescindível termos em conta, no nosso ensino das línguas, as linhas mestras do Quadro Europeu Comum de Referência que constitui, juntamente com o Portfólio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para uma harmonia no ensino/aprendizagem das línguas na Europa.

O QECR “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Além de descrever aquilo que os estudantes de uma língua têm que aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver, define também os níveis de proficiência que permitem medir os progressos feitos na aprendizagem.

Este documento tenta, assim, ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas. É um modo muito eficaz de facilitar o reconhecimento de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e facilitará a mobilidade de estudantes e profissionais no continente europeu bem como uma cooperação mais próxima, não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos do comércio e da indústria.

O presente documento, ainda nos chama a atenção para a diferença entre multilinguismo e plurilinguismo, deixando bem explícito que, enquanto o primeiro se refere ao “conhecimento de um certo número de línguas ou à coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Conselho da Europa, 2001, p. 23), o segundo, o plurilinguismo, ultrapassa essa noção e acrescenta que “ à medida que a experiência pessoal de um

indivíduo no seu contexto cultural se expande (...) as línguas e culturas conhecidas não ficam armazenadas em compartimentos mentais separadas; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”. (Conselho da Europa, 2001, p. 23). Por isso, considero fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança no aluno para poder enfrentar futuras experiências fora do meio escolar e esse papel cabe a nós, professores, desempenhá-lo. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve assim a interculturalidade, ou seja, desenvolve a sua integração social através da formação linguística, do desenvolvimento da competência comunicativa e da formação cultural.

As competências gerais e as competências específicas também estão referidas no QECR, onde primeiramente se define o termo competência como o “conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” (Conselho da Europa, 2001, p.29) e depois se distinguem os dois tipos de competências - as gerais e as comunicativas em língua. As competências gerais são aquelas “a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001, p.29). O QECR diz ainda que as competências gerais dos aprendentes de uma língua abarcam quatro saberes: o conhecimento declarativo (o saber) que têm a ver com o conhecimento aprendido no meio académico e a experiência do indivíduo; a competência de realização (saber-fazer); a competência existencial (inclui o saber-ser e o saber-estar) e, por fim a competência de aprendizagem (saber-aprender).

As competências comunicativas em língua são “as que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001, p.29) e compreendem três grandes elementos: a linguística, a sociolinguística e a pragmática.

No capítulo dedicado à competência comunicativa na obra *Vademécum para la Formación de Profesores- Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*, Jasone Cenoz Iragui (2004) expõe que:

la competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística a la que se han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de la adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de «competencia lingüística» se refiere al conocimiento de

determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento. Esta habilidad para usar el conocimiento puede distinguirse de la actuación, aunque solamente la actuación sea observable. La competencia es, en este sentido, conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante hace en el acto de comunicación. (Iragui, J., 2004, p.451).

Segundo esta noção, a competência comunicativa tem a ver com habilidade para utilizar o conhecimento linguístico, pragmático e sociolinguístico de uma determinada língua, enquanto a competência linguística tem a ver com o conhecimento de regras para utilizar a língua. Portanto, a competência comunicativa é um complemento qualitativo da competência linguística.

Na obra Mira & Mira (2002), *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeira*, os autores revelam que a competência comunicativa em língua estrangeira prevê:

fluência gramatical e domínio da língua e só será tomada como tal, se adequada ao contexto em que é produzida e se tiver de acordo com um sistema (complexo) de relações que se estabelecem entre os elementos do enunciado entre si. Também deve estar de acordo com um sistema (complexo) de relações que se estabelecem entre o enunciado, os interlocutores e o mundo. (p.54).

Portanto, para que o indivíduo desenvolva a competência comunicativa e para entrar em contacto com o mundo que o rodeia ou com outros indivíduos, tem que aprender a desempenhar várias tarefas e adquirir comportamentos quando comunica, utilizando códigos linguísticos, culturais e sociais, tais como, saber agradecer, pedir, mostrar agrado ou desagrado, entre outras.

Na turma CT1 e H1, do 10º ano, nível de continuação, segui o programa de espanhol do ensino secundário- nível de continuação e utilizei como recurso o QEER e o manual escolar adotado.

Este programa de espanhol está dividido por ano de escolaridade referente ao ensino secundário e por nível de iniciação ou de continuação, organizado por temas e apresenta o número de horas que o professor deverá dedicar a cada um. No entanto, após uma reflexão e análise com a orientadora cooperante, verificámos que a carga horária

prevista para os cursos de humanidades já não é a mesma, pois seguem a carga horária dos outros cursos gerais.

A coordenadora-autora do programa apresenta este projeto em duas grandes secções: apresentação do programa por ciclos, neste caso o nível secundário, onde o vai apresentar em seis pontos: finalidades, objetivos gerais, visão geral dos conteúdos, competências a desenvolver, sugestões metodológicas gerais e recursos; o desenvolvimento do programa do 10ºano, que por sua vez o desenvolve em quatro pontos, sendo eles: objetivos de aprendizagem, conteúdos, gestão do programa e sugestões metodológicas.

Os objetivos de aprendizagem são-nos apresentados de uma forma explícita, coerente e lógica e permitem-nos ajustá-los e adequá-los aos conteúdos e unidades didáticas a trabalhar. No ponto dedicado aos conteúdos, são-nos apresentados procedimentos práticos para executarmos e desenvolvermos com os alunos, nomeadamente no que se refere aos domínios da expressão e compreensão oral e escrita. Estas sugestões de carácter mais funcional e prático são apresentadas de uma forma objetiva, clara e lógica, podendo, a meu ver, auxiliar e fornecer ao professor, ideias para a escolha e melhoria das atividades e estratégias pedagógicas bem como na preparação dos materiais pedagógico-didáticos.

Relativamente aos aspetos socio-culturais, o programa indica-nos os temas que deverão ser desenvolvidos ao longo do ano letivo, sugerindo que o docente deverá escolher, no final, uma obra de índole literário para trabalhar com os alunos, de forma a que no final a possam apresentar e refletir sobre ela. O professor deverá ter o cuidado de adequar a escolha dessa obra bem como as atividades e as estratégias de ensino às necessidades e interesses do grupo com se vai trabalhar. Se possível, deverá a meu ver fazer essa escolha juntamente com os alunos, de forma a conhecer os seus gostos pessoais, os seus interesses e as suas motivações.

Os conteúdos linguísticos estão organizados e estruturados em cinco domínios: o domínio morfossintático, o discursivo, o lexical, o fonético e ortográfico, e por último, o domínio pragmático.

No primeiro ponto, reparamos que são destacados alguns conteúdos essenciais da língua espanhola, nomeadamente o género dos substantivos e dos nomes, o artigo neutro “lo” e a substantivação do adjectivo, entre outros. Relativamente ao género dos substantivos, penso que é fundamental, apesar de ser um conteúdo trabalhado nos primeiros níveis, ser sistematizado para que os alunos consolidem bem este ponto para que futuramente o apliquem corretamente nos vários domínios.

Penso também que é benéfico o programa persistir na revisão do artigo neutro em espanhol “lo”. No início deste ano lectivo, tive a oportunidade de ler e corrigir textos de expressão escrita dos alunos deste nível e verifiquei que de facto, é um erro bastante recorrente. Considero que se deve conhecer e aplicar bem este artigo, tanto no domínio da oralidade como no domínio da escrita, de forma a evitar-se, já que os alunos têm a tendência de insistir neste erro nos anos seguintes sempre que o têm que aplicar em contexto.

Relativamente ao ponto destinado aos conteúdos discursivos, o programa chama a nossa atenção para a importância das formas de início de discurso, uso da palavra, finalização do discurso, enumeração, etc. e uso de conetores de adição, contraste, causa e efeito, entre outros, a fim de aperfeiçoar e aprofundar a competência dos alunos no que se refere à expressão escrita e à expressão oral.

Relativo ao campo lexical, o programa destaca a análise e sistematização dos processos de formação de palavras, nomeadamente a composição de adjectivos e substantivos, o que, a meu entender, permite aos alunos adquirir um leque mais alargado de vocabulário. No que se refere à semântica, o programa destaca o reconhecimento e a produção dos atos de fala indirectos e do sentido figurado das palavras. É um ponto importante a ser destacado, tendo em conta que neste nível de ensino, se tem que privilegiar a comunicação em língua estrangeira e o conhecimento da variedade de significados que uma palavra pode ter mediante o contexto em que ocorrem.

No ponto que se refere à fonética e à ortografia, o programa enfatiza que devemos valorizar a aproximação prosódica da língua portuguesa relativamente à língua espanhola. O docente deverá corrigir, regularmente, a fonética das palavras, principalmente daquelas que os alunos menos conheçam e que apresentem ainda

dificuldades. Sabemos que o que normalmente acontece é a interferência da língua portuguesa na língua espanhola, visto que a as sílabas tónicas mudam de uma língua para a outra, em palavras homógrafas, como, por exemplo, na palavra *magia*, que se pronuncia de maneira diferente nas duas línguas, embora se escreva da mesma forma.

No que respeita à ortografia da palavra, da frase e do discurso, o programa destaca que os alunos deverão ter a capacidade de usar corretamente o acento gráfico e os diversos sinais de pontuação, ou seja, conhecer bem e usar com correção as regras de acentuação e pontuação. Penso que este conteúdo, além de ter que ser bem explorado e trabalhado nos anos anteriores, deve continuar a estar presente, neste nível de ensino, até ficar bem consolidado e lembrado nos níveis seguintes, já que os alunos, neste nível de ensino, ainda apresentam algumas lacunas no que diz respeito à utilização dos sinais de pontuação e aos acentos ortográficos.

No último ponto, que diz respeito aos conteúdos pragmáticos, é destacada a distinção do registo formal e do registo familiar, já que esta é uma forma de contrastar a cultura e língua portuguesa com a cultura e língua espanhola, pois em Espanha é mais habitual usar-se um registo mais informal do que formal. Por isso, é importante que os alunos entendam bem esta utilização em espanhol e a contrastem com a sua realidade.

Penso que os temas propostos estão organizados em consonância, considerando que poderão ser úteis para o futuro dos alunos, tanto na vertente cultural como na vertente prática e teórica. Por outro lado, penso que se deveria dar um pouco mais de espaço para estudar detalhadamente a língua e o seu funcionamento, contudo, haveria uma menor disponibilidade para o estudo da obra de carácter literário sugerida pelo próprio programa.

No que se refere às sugestões metodológicas, são propostas tarefas e objetivos para cada tema a estudar, embora pudesse ser mais abrangente se contemplasse tarefas transversais a todas as competências que um aluno deve adquirir ao longo do seu percurso escolar.

Relativamente à oralidade, estranho o facto de o programa não fazer qualquer referência ao carácter obrigatório da realização de exames ou testes para avaliar a expressão oral, já que esta obrigatoriedade está contemplada na portaria nº 1322/2007, de 4 de outubro.

De acordo com esta portaria, “São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino-aprendizagem (...) Na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação (...)”. Gostaria ainda de acrescentar a importância que teria uma sugestão de elaboração de testes de avaliação, fichas de trabalho e exames em cada conteúdo programático, com o objetivo de uniformizar os instrumentos de avaliação e que contribuísse para melhorar os resultados em situação testes de avaliação e de exames nacionais. Isto não significaria que o professor ficasse limitado quanto à elaboração destes instrumentos, mas sim que dispusesse de instrumentos comuns para reflexão e discussão. Além destas sugestões, pessoalmente penso que os critérios de avaliação de cada área disciplinar deveriam ser uniformizados para que, em cada nível de ensino, se utilizassem sempre os mesmos critérios para não haver discrepâncias dos resultados avaliativos de uma escola ou agrupamento para outros.

Após a abordagem da importância da preparação científica, pedagógica e didática de um professor de língua materna e de língua estrangeira e análise dos documentos normativos que dão vida ao ensino e à aprendizagem, convém também referenciar-se o processo de ensino-aprendizagem, porque é à volta deste processo que gira toda a nossa prática pedagógica. Antes de mais, o que é a aprendizagem? Tavares & Alarcão (1999) expõem a aprendizagem “como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (p.86). Quando se fala em processo, pretende-se dizer que a “acção de aprender não é fugaz e momentânea, mas se realiza num tempo que pode ser mais ou menos longo”. Ao dizer-se que o “processo é experiencial, interior à pessoa”, está-se a confirmar o carácter pessoal da aprendizagem e a por em destaque o facto de a “aprendizagem não se ver em si mesma, mas apenas nos seus efeitos, ou seja, nas modificações que ela opera no comportamento exterior, observável do sujeito” (Tavares & Alarcão, 1999, p.86). Os autores ainda acrescentam que:

É através das manifestações exteriores que se vê se o sujeito aprendeu, mas estas só se revelam se no interior do sujeito tiver havido um processo de transformação e mudança. A sua contrapartida externa traduz-se em acções que o sujeito não era capaz de realizar antes de aprender, mas que consegue fazer depois do período de aprendizagem, de uma forma tão consistente que não deixa dúvidas quanto à sua

estabilidade. (Tavares & Alarcão, 1999, p.86)

Quando nos referimos à tarefa de aprendizagem no contexto educativo, esta tem como finalidade “ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se, para esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas” (Tavares & Alarcão, 1999, p.88). No entanto, nem todos os psicólogos definem aprendizagem da mesma maneira. De acordo com Tavares e Alarcão (1999), as teorias mais importantes e que poderão vir a exercer influência no ensino em Portugal são as teorias behavioristas, as teorias cognitivas e o movimento humanista.

No que se refere às teorias behavioristas, os autores destacam a teoria behaviorista de John B. Watson que considera a aprendizagem resultante de um processo condicionado segundo o qual a resposta (R) ou reacções são associadas a um determinado estímulo (E). Considera ainda que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas; a teoria de Thorndike que considerava que aprendizagem consistia numa ligação entre o estímulo (E) e a reacção (R) resultante de uma série de tentativas e erros. O psicólogo revelou as suas três leis de aprendizagem que estão associadas a um esforço que é recompensado: a lei do efeito que estabelece que a ligação entre um estímulo e uma reacção é reforçada ou enfraquecida de acordo com a satisfação ou não satisfação que acompanha a acção; a lei do exercício que revela que a repetição acompanhada de resultados positivos é que leva à aprendizagem e por fim, a lei da maturidade específica que especifica que a aprendizagem acontecerá se o organismo estiver preparado para estabelecer a ligação entre o estímulo (E) e a reacção (R), caso contrário a aprendizagem será inibida. Por fim, o neobehaviorista B.F. Skinner considera que o estímulo é alcançado através da reacção humana a qual funciona como um reforço (condicionamento operante ou instrumental) para uma reacção nova. Portanto, para os comportamentalistas, o homem responde a estímulos exteriores de um modo automático e fortuito. A aprendizagem é o resultado de estímulos e respostas ou reacções, podendo ser reforçadas ou ignoradas. Esta teoria enfatiza o «saber-fazer» e o comportamento exterior observável. Assim sendo, as técnicas de ensino mais usadas na sala de aula passam pela repetição, pelo ensino individualizado, pela demonstração de atividades a imitar sem grandes explicações e pela memorização.

As teorias cognitivas que mais se destacam nesta obra *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* de José Tavares e Isabel Alarcão (1999) são “a teoria da forma ou da configuração e a teoria de campo” (Tavares & Alarcão, 1999, p.98). A primeira alega que a intuição é a solução para o problema e que a solução pode ser transferida para outras situações semelhantes, a segunda considera que as aprendizagens se realizam num campo de ação, onde os fatores condicionam e interferem no comportamento do homem numa determinada situação. Desta forma, os aprendentes são seres ativos, capazes de criar o seu próprio mundo e de evoluir continuamente de acordo com a experiência que vai adquirindo ao longo da vida. Estas teorias consideram que “a aprendizagem deve assentar em três condições fundamentais: intuição, finalidade e estrutura” (Tavares & Alarcão, 1999, p.101). Assim que o sujeito definir o objetivo a atingir vai então aperceber-se de como estruturar a sua aprendizagem de forma a atingi-lo.

Além destas teorias cognitivas, existem ainda três teorias importantes neste domínio, de acordo com os mesmos autores: a teoria de Piaget, de Bruner e de Ausubel.

Segundo Piaget, citado por Tavares e Alarcão (1999), a aprendizagem “é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, de descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (Tavares e Alarcão, 1999, p.102). Este processo deve acompanhar os interesses e a curiosidade dos alunos e ter significado para eles. Desta forma, a escola tem um papel determinante e deve integrar e enriquecer o desenvolvimento integral dos alunos, devendo o currículo acompanhar o ritmo destes. Neste processo, o professor deve trabalhar a motivação nos alunos, visto que esta é fundamental para a facilidade de aprendizagem e para o desenvolvimento das suas aptidões.

Bruner, citado por Tavares e Alarcão (2009), defende que “o conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem. É depois organizado em categorias e relacionado com conhecimentos previamente adquiridos e armazenados no cérebro” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 103). Assim, os aprendentes vão construindo o seu próprio conhecimento do mundo, o seu modelo de realidade e o seu saber. Esta forma de ensino pressupõe obviamente atividades de pesquisa, de exploração e observação, análise de

problemas e de resultados obtidos e estabelecimento de relações.

No que diz respeito à organização curricular, Bruner fundamenta que o “currículo deve ser organizado em espiral, isto é, o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 103). Desta forma, a aprendizagem “começaria por experiências activas como a manipulação de objectos para depois passar ao estudo das representações dos objectos e as suas características, e mais tarde, aos conceitos mais complexos, lógicos e abstractos e às suas diferentes combinações e organização em sistemas” (Tavares & Alarcão, 1999, p. 103). Portanto, partir-se-ia pelo caminho mais simples para o mais complexo de forma a integrar os novos conhecimentos nos conhecimentos já apreendidos. Mais tarde, partir-se-ia para questões diferentes. O relacionamento entre o conhecido e o desconhecido e a utilização de estratégias pessoais de descoberta criam condições para uma aprendizagem compreendida e significativa para o aprendente evitando a aprendizagem apenas por memorização.

D. Ausubel dedicou-se ao estudo da aprendizagem significativa ou compreendida e concluiu que o ensino pela descoberta origina aprendizagens mais dinâmicas do que a aprendizagem memorizada ou mecânica. Com isto, identificou quatro tipos de aprendizagem: aprendizagem por recepção significativa ou compreendida, em que o professor, de uma forma lógica para o aluno, organiza os conteúdos a abordar e relaciona-os com os conhecimentos que o aluno já possui; a aprendizagem por recepção mecânica, em que o professor expõe e os alunos memorizam; a aprendizagem pela descoberta significativa, em que o aluno tem uma atitude mais dinâmica na construção do seu próprio conhecimento e relaciona os novos conhecimentos com os anteriores adquiridos; a aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada, onde o aluno chega à descoberta, por si próprio mas memoriza essa descoberta sem a relacionar com as anteriores. O psicólogo concluiu que, nestes modelos, há maior facilidade em adquirir informação se esta for organizada de uma forma lógica. Portanto, as técnicas de ensino mais eficazes para este modelo passam pela elaboração dos sumários no final da aula, por esquemas, por debates, por questionários de revisão, pela síntese dos novos elementos aprendidos integrando-os nos conhecimentos já adquiridos.

Tavares e Alarcão (1999) descrevem, na sua obra, o movimento humanista como um processo centralizado no aluno enquanto ser humano. Este movimento centra-se na maneira como a aprendizagem se processa no indivíduo. Isto significa que se centra na crença de que o educando deve ter mais responsabilidade para tomar decisões e para ser mais independente e auto-orientador no seu percurso de aprendizagem.

Apesar de os humanistas defenderem que a aprendizagem é um processo cognitivo, o humanista Carl Rogers não está de acordo com a forma como a aprendizagem cognitiva é praticada, em que as capacidades a desenvolver e os conhecimentos a adquirir são apresentados aos aprendentes em forma de meta, de objetivo pré estabelecido, onde se espera que o aprendente se conforme e se adapte. Para Rogers, o educando só cresce e adquire experiência, se o deixarmos livre para descobrir o seu próprio caminho, mantendo uma atitude de auto-realização e de auto-avaliação. Este processo de se «tornar pessoa» é, para os humanistas, a chave do processo de aprendizagem. Todo este processo acaba por ser pessoal, de carácter vivencial, em que a pessoa sendo um ser pensante, sentimental e ativo é o centro do processo.

Quando se faz referência ao processo ensino/aprendizagem baseado nesta hipótese, facilmente nos apercebemos que há uma menor preocupação com o ensino e uma maior preocupação com a aprendizagem numa perspetiva de desenvolvimento da pessoa humana; que a aprendizagem se centra nas necessidades do aluno e não no cumprimento dos objetivos e nos conteúdos do programa; ensina-se a sentir e a aprender e não só a pensar e o processo de descoberta promove uma aprendizagem mais activa. Por isso, o professor passa a ser um «facilitador» da aprendizagem. As técnicas mais usadas neste tipo de abordagem passam pelo ensino individualizado, por trabalhos em grupo, tais como discussões, debates, pela elaboração de painéis, simulações, resolução de situações problemáticas e «role-playing». Este tipo de aprendizagem pode, no entanto, trazer algumas desvantagens. Tendo em conta que dá a oportunidade ao aluno de descobrir o seu caminho livremente, pode resultar numa preparação académica débil e insuficiente ou até numa teoria deturpada do papel do indivíduo na democracia. Além disso, exige que os professores sejam excepcionais e se adaptem a condições curriculares e institucionais mais flexíveis.

Sendo assim, pode-se inferir que não existe uma teoria nem uma metodologia perfeita e

ideal. Por isso, os professores têm de conhecer bem o grupo de trabalho, adaptar e escolher as metodologias às características, motivações e interesses dos seus alunos uma vez que, estes são o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na obra de Mira & Mira (2002), *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras*, os autores mencionam alguns métodos de ensino-aprendizagem nas línguas estrangeiras: o método tradicional- método de gramática e tradução, o método directo, o método áudio-oral e áudio-visual, o método situacional e o método nocional/funcional.

De acordo com os autores, no método tradicional, o professor é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, isto que dizer que, este expõe a matéria, faz as perguntas aos alunos, limitando estes a observar e a responder. Portanto, neste método, existe uma grande preocupação com a linguagem escrita, formal e literária e ignora-se a comunicação falada e autêntica. O método directo, que se opõe ao tradicional, beneficia a prática da oralidade através do diálogo vertical. Neste método, “dava-se prioridade ao ouvir e ao falar, com receio de que a simples visão de símbolos escritos pudesse confundir os alunos quanto ao uso correcto dos sons da língua alvo” (Mira & Mira, 2002, p.31). O método áudio-oral privilegia o ensino individualizado, os exercícios de repetição, a memorização e a imitação. Por outro lado, o método áudio-visual valoriza o desenvolvimento da competência oral, o uso de meios técnicos, como por exemplo, de músicas, filmes, documentários, diapositivos e imagens. O método situacional valoriza as situações criadas num determinado contexto para praticar o domínio linguístico através da oralidade e a técnica mais usadas neste método é a simulação de ações para ilustrar frases. O método funcional favorece o desenvolvimento da competência comunicativa na aprendizagem de uma língua estrangeira e da sua cultura. Mira & Mira (2002), ainda referem que factores como o estabelecimento de tarefas de aprendizagem realistas; o proporcionar aos alunos um uso real da língua em situações socioculturais; o reconhecer que tem de existir um objectivo autêntico para o falante falar usando as palavras e a gramática correctamente; o reconhecer as necessidades fundamentais do ser humano; o proporcionar ao ensino a língua adequada para os cinco estados das necessidades dos seres humanos, de acordo com a Pirâmide de Maslov; o ser auto motivador, são de facto, factores fundamentais quando se pretende desenvolver a competência comunicativa. As características mais importantes do método funcional prendem-se com a necessidade de comunicar, com a motivação dos alunos através das

suas necessidades de comunicação e com a demonstração aos alunos, de documentos reais dos vários registos da língua estrangeira.

Tendo em conta que as metodologias de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira estão determinadas pela evolução da linguística, da pedagogia, da tecnologia, entre outras, “nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição” (Mira & Mira, 2002, p.6). Os autores, ainda acrescentam que são as “modificações que estas ciências vão sofrendo, ao longo dos tempos, que determinam as novas atitudes metodológicas que se têm vindo a operar diacronicamente” (Mira & Mira, 2002, p.6).

O professor, agente responsável pelo ensino, deve desenvolver uma prática coerente e plural, em que a variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e o estabelecimento de conhecimentos nos alunos. Por isso, ao adotar um método, o docente deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas adequadas que atendam às necessidades e interesses dos seus alunos. Dito por outras palavras, a atividade docente deve estar em harmonia com os objetivos a atingir no processo ensino-aprendizagem.

Ainda neste processo de ensino-aprendizagem é crucial, os professores valorizarem um aspecto muito importante: os erros e as dificuldades mais comuns dos alunos na aprendizagem de uma língua, seja ela, a língua materna ou a segunda língua. Segundo o QECR, existe distinção entre o termo erro e o termo falha: os erros são uma “representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência” devendo-se sobretudo a uma interlíngua que procede de várias normas de construção ao longo do processo de ensino-aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001, p.214). Por outro lado, as falhas dão-se quando “o aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências” (Conselho da Europa, 2001, p.214).

Assim, pode-se concluir que o “erro” está ligado ao processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e que pode ser o produto da interlíngua criada pelo falante não nativo a determinada altura do processo. De acordo com Isabel Santos Gargalho (2004), este sistema da interlíngua “presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua

meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos” (p.393). A autora fala ainda da *fossilización* como sendo uma das características da interlândia mais relevantes, acrescentando que:

las causas más frecuentes de la fossilización suelen ser la interferencia lingüística entre la L1 y la lengua meta, la interferencia con otras lenguas segundas o extranjeras en las que presenta un alto nivel de competencia comunicativa y las propias estrategias de aprendizaje que, a veces, llevan a realizar hipergeneralizaciones del funcionamiento de la lengua meta (...) Así, los errores han de ser considerados como elementos característicos de la interlândia del que aprende una L2/LE; son inevitables, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo, es decir, conlleva la formulación de hipótesis y la comprobación o refutación e las mismas; y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a efecto (p.394).

De acordo com esta teoria, os erros dos alunos quando intervêm numa interação comunicativa são inevitáveis e necessários visto que nos ajudam a detetar quais os aspetos de maior dificuldade na aprendizagem; informa-nos sobre o nível de competência comunicativa dos alunos; indica-nos a maneira mais propícia para aproximar os nossos procedimentos didáticos às necessidades do aprendente, a fim de facilitar e agilizar o processo de ensino-aprendizagem; permite-nos desenvolver atividades e elaborar materiais adequados às características e necessidades dos alunos. É importante também que o professor use o erro ao serviço da aprendizagem do aluno, mostrando-lhe que ele não deve ter medo de errar, pois, se o tiver e não praticar a língua por causa desse medo, não aprenderá e não evoluirá em língua estrangeira, e só com a prática e confiança vai de certa forma, conseguir superá-lo.

Já vimos que o erro difere de falha. A “falha” que acontece no desempenho do aprendente é o resultado de não pôr em prática corretamente as suas competências. Este facto, até pode acontecer com um falante nativo. O “erro” pode ocorrer por interferência da língua materna ou de outras línguas que o aluno conhece ou estuda, pode até ocorrer devido à tradução de uma expressão idiomática ou muito própria da estrutura da língua estrangeira em aprendizagem ou por uma aplicação incorreta das regras linguísticas da língua em aprendizagem. Para Mira & Mira (2002),

O erro apresenta-se revelador de uma competência linguística e de uma

competência comunicativa intermediárias (...) A análise do erro é um instrumento ao dispor do professor que pode dar-lhe, pois, indicações sobre a evolução da aprendizagem e sobre a insuficiência dos modelos descritos. A ideia é a não censura e a da não penalização do erro, com vista a uma nova estratégia que parte de erros dos alunos como meio de os fazer refletir sobre o sistema da língua e de apelar para a sua capacidade de autocorreção. (p.16)

De acordo com estas reflexões, penso que o importante e fundamental é o professor explicar aos alunos que o erro faz parte da aprendizagem de uma língua e que esses ocorrem, muitas vezes, porque estamos a construir uma nova língua e adquirir conhecimentos de uma nova cultura. Além disso, o professor deve fazer os alunos refletir sobre os seus erros de forma a melhorarem e motivá-los para o progresso das suas aprendizagens e superação das dificuldades que sentem. A estimulação da aprendizagem de uma língua estrangeira é um fator importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem, visto que incide diretamente na motivação e no sucesso das aprendizagens dos alunos.

Sonsoles Fernández López (2004), na obra *Vademécum para la Formación de Profesores- Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)* afirma que “está demostrado que los factores relacionados con la motivación son los que más inciden en el éxito del aprendizaje. Para conseguir esa motivación es clave la actitud del profesor y el ambiente que se cree en la clase” (p. 858). Logo, é fundamental que o professor assuma uma atitude de confiança, crie momentos estimulantes e um ambiente propício, na aula, para motivar o aluno para o ensino e aprendizagem para que este obtenha êxito.

Sabe-se que a motivação está ligada à autoconfiança e que é bastante importante para a vida pessoal, social e escolar de um discente. Desta forma, considero muito importante que o professor trabalhe no sentido de desenvolvê-la nas suas práticas letivas, que crie no aluno o gosto pelas coisas e por aprender cada vez mais, que perceba que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes e procure chegar, de forma diferente, a todos eles. Para além disso, é importante também que o professor conheça e aproveite o potencial dos alunos, incentivando-os sempre a investir na sua formação académica, pessoal e social.

B- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Antes de lecionar uma aula propriamente dita, cada professor terá que preparar previamente todo o trabalho a desenvolver nessa mesma aula. Esta preparação é um aspecto fundamental para qualquer professor, visto que ditará, de uma forma determinante, como pode organizar a sua prática, os objetivos a alcançar para cada unidade didáctica ou conteúdos, as competências a desenvolver e as atividades e estratégias de aprendizagem a desenvolver para alcançar esses objetivos e desenvolver as competências.

Tendo sempre por base o programa, devemos fazer a planificação que vai servir para executarmos as estratégias e atividades de ensino-aprendizagem cujo processo devemos conduzir e acompanhar com o objetivo de levar os alunos à aquisição de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores. Além disso, devemos proceder à avaliação, verificando se há congruência entre os resultados apresentados no programa e aqueles que são conseguidos na realidade. Este é um processo essencial para nós, professores, pois temos que aplicar aquilo que o programa nos propõe sem esquecer a realidade circundante, efectuando os ajustes essenciais para minimizar os problemas de insucesso, entre outros, que encontramos atualmente nas escolas, pois, como refere Maria do Céu Roldão (1999), “o desfazamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado resulta justamente do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos” (p.27). A autora ainda acrescenta que:

se um grupo de professores pensar em criar uma escola tal como julga que seria melhor, talvez descubra processos organizativos expeditos e eficientes que não são catastróficos, podem ser económicos e vantajosos, e contudo talvez rompam com a estrutura escolar a que nos habituámos (p.28).

De acordo com esta última ideia de Maria do Céu Roldão, podemos pensar que o papel do professor não pode ser apenas de transmissor de conhecimentos e de cumpridor do currículo mas sim, este deve empenhar-se em melhorar a qualidade da educação em Portugal e interessar-se pela inovação e por marcar a diferença nas escolas. Se os professores conseguissem aplicar na prática as suas ideias inovadoras para o ensino, talvez houvesse uma melhoria significativa do sistema de ensino em geral, e até

poderiam, em conjunto com os alunos e com a comunidade em geral, implementar novas regras e novas políticas educativas mesmo com poucos recursos económicos.

Voltando à aula propriamente dita, temos que ter em conta que esta só estará devidamente preparada quando o professor perceber bem o que quer que os alunos aprendam, qual a melhor forma de desenvolver as competências nesses alunos e como partilhar os conhecimentos, como poderá avaliar se realmente os alunos apreenderam a matéria e se são capazes de aplicar esses conhecimentos, e qual a melhor estratégia para ajudar os alunos que não conseguiram atingir os objetivos propostos. Portanto, o processo de aprendizagem que o professor escolher será neutro em relação aos alunos que terá que ensinar. Consoante o público-alvo e as suas vivências em relação aos temas abordados e experiências, assim deverá o professor utilizar as estratégias e os métodos para chegar ao maior número de alunos.

Para justificar este pressuposto, na obra *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras*, os autores afirmam que:

utilizar um método como verdade única, indiscutível e axiomática é, certamente, um enorme erro, sobretudo no campo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (...). Usar um método requer uma posição tão rigidamente crítica da parte do professor que o mesmo acabe por saber não utilizá-lo quando tal se revele desaconselhável. (Mira & Mira, 2002, p.9).

Como tal, o professor deverá aproveitar o melhor que cada método oferece e não pensar que há métodos mais eficazes do que outros, que são únicos, ou que são incontestáveis. Se o fizer está a cometer um grande erro e a limitar o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Os docentes é que devem ser responsáveis pela adoção das metodologias às características dos seus alunos, é que devem conduzi-los e orientá-los, já que estes são o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para que esta situação ocorra com sucesso, é necessário que o professor, primeiramente, conheça os alunos, no que respeita ao seu ritmo de aprendizagem, às suas expectativas e necessidades para, depois, poder determinar as melhores estratégias de aprendizagem e motivá-los para o conhecimento.

No que respeita à motivação em contexto educativo, nós, professores devemos levar a cabo algumas estratégias para motivar e incentivar os nossos alunos para a

aprendizagem da língua estrangeira. Primeiramente devemos criar um ambiente agradável e saudável na sala de aula evitando conflitos e situações desagradáveis; devemos familiarizar os alunos com a cultura da língua que estão a aprender; devemos apresentar as atividades de uma forma lógica e sequencial, informando sempre os alunos de tudo o que está a ser trabalhado; devemos clarificar e adequar os objetivos propostos ao nível de desenvolvimento dos alunos; criar aulas interessantes e estimulantes de modo a motivá-los para a aprendizagem e para o interesse e promover a autonomia dos alunos na sua própria aprendizagem, orientando-os sempre.

Ao longo da minha vida profissional, adotei sempre estratégias diversificadas para motivar e ensinar os alunos e sempre me apercebi que os alunos também adotam estratégias para aprender, para aprofundar os seus conhecimentos bem como para superar dificuldades e lacunas que apresentem e para estudar. Assim sendo, os professores devem entender de que forma os alunos aprendem e estudam para assim poderem ajudá-los ao longo do seu processo de aprendizagem. Para percebermos melhor as estratégias usadas pelos alunos e conhecê-los melhor, ainda nos podemos servir, por exemplo, das produções escritas dos alunos, já que, considero eu, através destas o aluno sente mais liberdade para se expressar, depois analisá-las e tentar encontrar nelas a causa dos erros que vão sucedendo. Ainda se podem fazer entrevistas, questionários, diários de aprendizagem, entre outros. Este último pode ser bastante benéfico e motivante para o aluno, porque lhe permite fazer o seu próprio registo daquilo que vai aprendendo, bem como as suas dificuldades. Assim, poderá encontrar, com a ajuda do professor e até dos seus colegas, estratégias para superar as dificuldades e transmitir conhecimentos consolidados, a colegas que apresentem algumas dificuldades.

No decorrer deste estágio, procedi sempre de forma a despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem e aprofundamento do conhecimento, motivando-os sempre para o seu progresso e superação das suas dificuldades. Sempre criei e cultivei um relacionamento favorável com os alunos, de tal forma que proporcionou sempre um ambiente agradável, harmonioso e saudável no decorrer das minhas intervenções letivas.

Além disso, procurei sempre proporcionar aos alunos aulas atrativas, diversificadas e estimulantes, abordando e desenvolvendo, com coerência, os conteúdos e as atividades. Desta forma, consegui motivar e incentivar os alunos para a aprendizagem e

aprofundamento de conhecimentos, tornando-os mais produtivos, empenhados, participativos e interessados na sua própria aprendizagem e evolução.

Na aula de espanhol leccionada à turma do 9º A no dia 22 de janeiro de 2015 (anexo 3), depois do habitual acolhimento aos alunos, comecei por pedir aos alunos para explicar a frase que nomeava a unidade “El hábito hace al monje”, com o intuito de iniciar o estudo da unidade e de desenvolver a expressão oral dos alunos, envolvendo-os sempre e estimulando-os a participar em língua espanhola.

Como já referi anteriormente, na obra *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras*, de Mira & Mira (2002), os autores fazem referência aos métodos existentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras- Método Tradicional; Método Directo, Métodos Audio-Oral e Audio- Visual, Método Situacional e Método Nocial/Funcional.

Para esta actividade de expressão oral, deu-se privilégio a dois métodos: ao *Método Directo*, em que se privilegiou a prática da oralidade através do diálogo vertical, onde recriei situações que permitissem utilizar a maior variedade de elementos linguísticos e a mimica para me fazer entender; e ao *Método Situacional*, já que esta unidade do manual começa com um título situacional “El hábito hace al monje” e os conteúdos programáticos, neste caso, o vestuário e as tendências de moda derivam deste título e apontam para a prática de simulação de ações, descrição de imagens e prática de diálogos. Por isso, em seguida, para seguir um fio condutor, os alunos visualizaram imagens com descrições sobre a roupa e os acessórios para que depois, em grupo, conseguissem descrever outras imagens (Anexo 3). Depois, de forma a aumentar o grau de dificuldade, sugeri aos alunos que escrevessem um pequeno texto descrevendo um colega para o apresentarem à turma para que os outros companheiros adivinhassem de quem se tratava. De acordo com a obra referida anteriormente, o método usado nesta actividade, foi precisamente o *Método Nocial/Funcional*, em que é permitido uma dinâmica comunicativa, implicando o aluno na sua própria aprendizagem, dando-lhe mais segurança devido à cooperação gerada com os colegas e com o professor. Nesta aula, trabalhei a competência comunicativa através da interacção oral e da expressão escrita, tendo em conta que o desenvolvimento da competência comunicativa é um objetivo primordial a desenvolver numa aula de língua estrangeira. Segundo María Pilar Agustín Llach, no artigo *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*

(2007), expõe que “desde el punto de vista de la vida cotidiana, los procesos interactivos adquieren una gran importancia, pues la comunicación es central para el desarrollo psicológico, verbal, social, e incluso cognitivo del ser humano. Además, la importancia de la interacción radica también en el hecho de que el ser humano ocupa un 80% de su tiempo en la actividad comunicativa (...)” (p.161). A autora, ainda acrescenta que apesar da comunicação se materializar através da competência oral (falar e escutar) e da competência escrita (escrever e ler), estas duas aptidões são diferentes: enquanto a oralidade é natural e intrínseca ao ser humano desenvolvendo-se de forma mais ou menos inconsciente, sem esforço; a competência escrita é um resultado cultural que se aprende com esforço e conscientemente. Portanto, tendo em conta a importância comunicativa para o desenvolvimento e socialização do indivíduo, a prática da oralidade em contexto educativo adquire um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

De seguida, aproveitaram-se frases descritivas construídas com o relativo *que* para introduzir o conteúdo gramatical. Para tal, explorámos, em conjunto, a frase: *La chica que lleva una camisa larga marrón, unos pantalones estrechos y unas preciosas botas violetas es Judit.* (Anexo 3). Os alunos, com a ajuda da professora, foram descobrindo o referente e a função do relativo na frase e a professora foi referindo outros relativos contextualizados, como por exemplo, *quien, con quien*, para que os alunos descobrissem a sua aplicação. Portanto, as regras gramaticais foram aprendidas intuitivamente por analogia.

Segundo Carmen Rodriguez Gonzalo (2012), no seu artigo na Revista Iberoamericana de Educación, *La Enseñanza de la Gramática: Las Relaciones entre la Reflexión y el Uso Lingüístico*, os objetivos do ensino da gramática em LE prendem-se com a melhoria do uso da língua, incluindo os aspectos normativos, tendo em conta que são requisitos fundamentais no uso formal da língua, e com a sua importância como instrumento para aceder ao conhecimento de outras línguas.

Sempre que possível, evitei o uso da língua materna em detrimento da língua espanhola através do diálogo com os alunos. Aproveitei suportes sonoros e visuais, tais como visualização de *trailers*, de vídeos e *Power Point*. Exemplo disso foi a aula de espanhol às turmas CT2/H2 do dia dois de fevereiro (Anexo 4). Para introduzir a temática: “Personajes Hispanos”, os alunos visualizaram vários vídeos de trailers de filmes de

realizadores e atores espanhóis. Em seguida, usei um *Power Point*, para realizar um exercício de aplicação e conhecimentos, onde os alunos teriam que relacionar as imagens de rosto dos vídeos com a descrição do filme (Anexo 4). Na aula seguinte (Anexo 5), mais uma vez, recorri ao *Power Point* animado para explicar, inferir, e refletir criticamente sobre conteúdo gramatical- *Tiempos Verbales del Pasado* (Anexo 5), tentando sempre que os alunos fizessem uso das suas experiências anteriores de aprendizagem para descobrir as regras gramaticais vigentes em casa caso.

Ainda nesta turma, de forma a introduzir o tema “ Practicando deporte” e o conteúdo gramatical- *El Imperativo-*, utilizei mais uma vez, um *Power Point* de forma a mostrar imagens de desportos aos alunos, para que eles as descrevessem oralmente, explorassem e aprendessem o vocabulário que era fornecido na descrição que era dada a cada imagem, tais como verbos, adjetivos, substantivos e advérbios. José Gómez Molina (2004) afirma que é necessário que “aparezcan actividades en las que se trabaje de forma sistemática la enseñanza-aprendizaje del vocabulario integradas en la unidad, lección o tarea final, y que correspondan a un objetivo específico de la programación, que abarca el estudio particular de verbos, substantivos, adjetivos y adverbios” (p.790) O mesmo autor ainda acrescenta que o professor “procurará una planificación léxica que comprenda diferentes subáreas temáticas, teniendo en cuenta varios contextos de uso (...) y procurará la inclusión de diversos tipos de unidades léxicas; nombres, adjetivos, (...) relacionadas con la área temática de referencia (...). (Gómez, Molina. J., 2004, p.796)

Para o estudo do imperativo, o *power point* surgia sempre com imagens e animações como o intuito exemplificar aos alunos o que estava a ser tratado e para inferirem as regras gramaticais deste tempo verbal.

Para além destas atividades de exploração de léxico e de gramática, a leitura de textos esteve sempre presente em todas as aulas.

Penso que a leitura, tanto na aula de L1 como na aula de L2 é de extrema importância, visto que a linguagem escrita é um meio privilegiado para a veiculação de conhecimentos, de valores e para a condução do aluno à plenitude, quer isto dizer que através da leitura, o indivíduo adquire e veicula valores, desenvolve a linguagem, a personalidade, amplia os conhecimentos, a compreensão e a reflexão do mundo que o rodeia, capacitando-o para o aperfeiçoamento enquanto pessoa e preparando-o para a

vida. Além disso, favorece uma maior participação do aluno no seu meio possibilitando-lhe o contacto com diferentes visões e contextos sociais e culturais.

De acordo com o programa de Português do Ensino Básico (2009), a leitura é o “processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Ministério da Educação, 2009, p.16). Para o desenvolvimento desta competência, o programa acrescenta, ainda que no ato de ler, o aluno deve pôr em prática três etapas essenciais: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na primeira, o professor deve mobilizar os conhecimentos prévios do aluno que se possam articular com o texto, de modo a antecipar o sentido do mesmo; na segunda etapa, o aluno vai construir o sentido do texto e o professor deve ensinar técnicas de recolha de informação de acordo com os objetivos que pretende que os alunos alcancem; na última etapa vai fazer-se atividades de forma a sistematizar conhecimentos apreendidos na fase da leitura. Outro exemplo disso é a primeira aula que leccionei à turma do 9ºA, no dia 12 de janeiro de 2015 (anexo 1). Iniciámos o estudo da cena do Onzeneiro da obra dramática *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Após o momento da preparação pedagógica, os alunos responderam a um pequeno questionário de pré-leitura, com o intuito de se deduzir o conteúdo da cena em estudo e de se motivar o aluno para o estudo da mesma. De seguida, deu-se início à leitura da cena que está no manual adotado- P9 Português 9ºano. Ao longo da leitura, foi-se interpretando as falas das personagens, localizando e selecionando informação, tirando notas, esquematizando e sublinhando os aspetos fundamentais a reter da cena em estudo. Como atividade de pós-leitura, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com perguntas de interpretação e compreensão sobre aquilo que foi lido, no fim corrigimos e a professora apresentou uma suposta correção para que os alunos corrigissem as suas e acrescentassem algum ponto que considerassem importante.

Na segunda aula lecionada a esta turma, 13 de janeiro de 2015 (anexo 2), depois do habitual acolhimento aos alunos, a aula iniciou com a demonstração de três frases retiradas do texto para iniciarmos o estudo das interjeições. Depois exploramos cada frase, identificou-se a interjeição e vimos a sua utilização. De seguida, a professora mostrou um quadro com diferentes interjeições com a sua utilização na língua portuguesa. (anexo 2).

Na aula seguinte, estudámos os processos fonológicos para a formação de palavras. Para tal, os alunos procuraram nas cenas do Fidalgo e do Onzeneiro, palavras em frases que a professora ia indicando e chamando a atenção para a forma como se dizia antigamente e como se diz atualmente. Depois de escrever no quadro as respetivas frases, referiu-se o nome do processo fonológico. A partir daí, explorou-se novas palavras e novos processos.

Segundo o QECR, a competência gramatical tem a ver com a compreensão dos “recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar (...), é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas (...), ao contrário da sua memorização e reprodução” (Conselho da Europa, 2001, p.161). Portanto, a gramática permite aplicar na prática os conhecimentos adquiridos de forma a adquirir as habilidades para a compreensão e expressão normativa da língua. Assim sendo, nesta aula, contextualizei os conteúdos gramaticais a abordar de forma a ir ao encontro dos objetivos comunicativos dos alunos motivando-os para a sua aprendizagem e aplicação, não os expondo demasiado à memorização e à reprodução, mostrando-lhe a terminologia linguística no final da sua aquisição.

Independentemente do método que utilizei nas minhas práticas, tentei em todas elas colocar os alunos no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, trabalhei os conteúdos temáticos e linguísticos de acordo com os diferentes tipos de alunos, de forma a estimular-los para a aprendizagem e dei prioridade à participação e intervenção dos alunos, sempre em língua espanhola, no caso das aulas de espanhol.

Da mesma forma, em todas as aulas, ao longo do ano, sempre tive o cuidado de planificar, tendo em consideração as necessidades e interesses dos alunos. A planificação é um suporte fundamental para a prática docente porque serve não só para que as aulas sejam conduzidas de forma congruente e sequencial como também para ajudar o professor principiante na execução das atividades. Ainda assim, é importante ter claro que a planificação não é um documento de carácter efetivo, inalterável ou permanente. Às vezes, é preciso ajustá-la para que fique mais lógico, coerente e perceptível, nem que seja depois da aula, propriamente dita ter sido já lecionada, pois, mesmo com a aula já concluída, surgem reflexões e observações, que poderão dar origem a alguns ajustes.

Tal como refere Richard I. Arends (1995) na sua obra *Aprender a Ensinar*,

A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor. Pode ilustrar-se como medida da importância da planificação o tempo que os professores dedicam a esta actividade (...) Outra forma de ilustrar a importância da planificação é considerar a grande variedade de actividades educativas que são afectadas pelos planos e decisões do professor (p.44).

De acordo com esta ideia, os docentes devem dedicar algum tempo a elaborar a planificação e a tomar as decisões mais ajustadas para desenvolver as actividades educativas, já que existe uma grande variedade de estratégias que podem ser desenvolvidas para pôr em prática os conteúdos e cada grupo de trabalho surge com as suas necessidades, motivações e interesses.

O mesmo autor distingue três tipos de planos de aula: o plano diário, o plano semanal e da unidade e o plano anual. O primeiro esquematiza os conteúdos, indica os passos e a actividades específicas a desenvolver com os alunos, indica os materiais necessários para o desenrolar das actividades e por fim, a avaliação. Este tipo de plano é normalmente solicitado ao professor estagiário. Assim, este plano pode servir para incutir confiança ao professor principiante, ajudando-o a organizar bem o seu tempo e a conduzir eficazmente a sua aula. O plano da unidade é mais crítico do que o plano diário, visto que mostra num todo uma série de objetivos, conteúdos e actividades que o professor tem em mente e determina uma sucessão de aulas durante dias, semanas ou meses e permite ao professor refletir sobre o conhecimento que tem dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem. Estes planos têm a vantagem de poderem ser partilhados com os alunos para que eles percebam aquilo que lhes é exigido. Richard Arends (1995) ainda acrescenta que “O conhecimento dos planos da unidade pode ajudar os alunos mais velhos a determinarem o seu tempo de estudo e a verificarem o seu próprio progresso” (p. 60). O plano anual é um plano também crítico, embora possam não ser elaborados com a precisão dos planos diários ou de unidade, devido às incertezas de muitas escolas para a sua elaboração. Defende, ainda, que para que os planos anuais sejam eficazes têm que incluir três aspectos: os temas e as atitudes gerais, as matérias a lecionar e os ciclos do ano letivo.

De qualquer maneira, devemos ter consciência que qualquer que seja o plano a elaborar, este deve ser flexível e quando necessário, devem ser afectadas as alterações necessárias, mesmo que seja no final da aula, tal como já tinha referido anteriormente. Para justificar esta ideia, Ivaldina Alvarenga (2011) defende, no seu artigo *A planificação docente e o seu sucesso no processo ensino-aprendizagem*, que “a preparação de um plano de aula deve ter um carácter flexível, aberto e susceptível de sofrer alterações ou reajustes de acordo com o feedback recebido no decorrer da aula.” (p. 38).

Penso que, de facto, todas estas planificações são fundamentais para qualquer professor, seja ele principiante ou experiente. Qualquer professor deve ajustar e planificar as suas aulas de acordo com as necessidades da turma, porque há atividades e estratégias que resultam com algumas turmas e com outras podem não resultar. Alvarenga (2011) ainda acrescenta que:

o professor tem de passar por uma minuciosa escolha de técnicas, metodologias e actividades que garantam uma forte interacção entre os elementos da turma, com o objectivo de tentar abarcar a diversidade dos estudantes de modo a motivá-los a uma participação activa no conteúdo que se vai trabalhar na turma (p. 38).

Portanto, o cuidado em escolher as atividades, as estratégias e a metodologia de aprendizagem vai de certa forma influenciar o grau de motivação e interesse dos alunos na participação e aquisição de conhecimentos.

Na ESAG, as planificações a longo prazo e as planificações a médio prazo já estavam elaboradas e analisadas pelos professores do respetivo departamento responsável de cada uma das disciplinas. As planificações a curto prazo foram elaboradas por nós, estagiárias, e seguiram o modelo facultado pelo professor responsável para PES.

Como já referi anteriormente, em todas as aulas que lecionei criei um bom ambiente de trabalho, um relacionamento pedagógico e educativo saudável e de respeito mútuo com os alunos a fim de facilitar a sua motivação, o interesse, a participação ativa e o sucesso no processo do ensino e da aprendizagem. De acordo com Richard Arends (1995), os “ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes”. (p. 116). Para o mesmo autor, podemos definir o ato de ensinar como “uma tentativa de influenciar o

comportamento e a aprendizagem dos alunos (..) o comportamento do professor deve ser «democrático», reflectindo assim um valor social mais vasto sobre a forma como as pessoas devem interagir umas com as outras”, (Arends, R. 1995, p. 117). Segundo esta ideia, no ato de ensinar, o professor tenta modificar o comportamento e a aprendizagem dos alunos, levando-os a refletir sobre as coisas e a interagir com os outros indivíduos, por isso, é tão importante o ambiente criado na sala de aula bem como a atitude do professor.

Relativamente à relação pedagógica em sala de aula, os autores Amado, Freire, Carvalho & André (2009) falam de relação pedagógica como uma das concretizações da relação educativa. Esta relação educativa ocorre sempre que existe contacto entre no mínimo dois seres humanos, “em que um deles, procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (p. 77). Por outro lado, a relação pedagógica consiste no “contacto interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do acto pedagógico” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 77).

Os mesmos autores expõem que a afetividade de qualquer relação pedagógica consiste numa “atitude de respeito, de empatia, de abertura ao outro em que se prendem com sentimentos (bem-estar subjectivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si), decorrentes de situações e contextos de interacção pedagógica em que aquelas atitudes prevalecem.” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 77).

Portanto, uma relação pedagógica saudável entre o professor e os alunos contribui sempre para um bom ambiente em sala de aula, facilita e estimula a aprendizagem e o interesse dos alunos, ajuda o aluno a criar motivação para trabalhar e adquirir novos conhecimentos e aptidões e conseqüentemente facilita o progresso e o sucesso e, cria uma grande satisfação no aluno em aprender e permanecer na aula. Para além destes aspetos, a alegria, a satisfação, a simpatia, a empatia, a compreensão que o professor transmite em ensinar, a proximidade ao aluno, a disponibilidade para o ouvir e ajudar sempre que for necessário, as palavras de incentivo e de elogio, e até o próprio espaço em que a aula é lecionada, originam, de certeza absoluta, afetividade e sensação de bem-estar em qualquer relação pedagógica e educativa entre professores e alunos. A

afectividade gerada em contexto educativo é tão importante para o aluno como o seu desenvolvimento cognitivo.

Além da implementação de uma boa relação pedagógica e educativa que estabeleci com os alunos, incentivei também boas regras na sala de aula e rotinas benéficas para os alunos e para o normal funcionamento da prática letiva. A aula iniciava sempre com o acolhimento ao aluno, comentando qualquer assunto atual ou falando de alguma curiosidade relativa à disciplina e à aula ou algum assunto do quotidiano dos alunos. Depois deste acolhimento, escolhia aleatoriamente um aluno para abrir a lição, no quadro. De seguida, informava os alunos dos materiais de que iríamos precisar para dar início à aula. No final da aula era o momento em que, em conjunto com os alunos, fazíamos a síntese dos conteúdos e das actividades realizadas na aula, através da escrita do sumário. Segundo Mira & Silva (2007),

o sumário, como síntese formativa do que foi trabalhado em cada aula, deve ter lugar no final da aula a que diz respeito. Escrevê-lo fora dessa ocasião representará prejuízo pelo não aproveitamento de todas as potencialidades de um sumário correctamente realizado e pode até revelar, por parte do professor, má gestão do tempo da aula, desconsideração da construção da aula, desrespeito pelo método indutivo (responsável por muitos insucessos na aula), falta de empenhamento na formação dos alunos (...) O sumário não poderá ser elaborado apressadamente no final da aula. É parte integrante dela, tem dimensão pedagógico-didática, e portanto terá de ser merecedor dos cuidados convenientes (p. 303).

Concordo plenamente com este pensamento. Por isso, sempre tive o cuidado de destinar os últimos cinco minutos à elaboração do sumário, tornando-o assim, uma parte fundamental da aula. É neste momento que os alunos têm a oportunidade de sintetizar aquilo que foi realizado na aula.

Quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem, não podemos deixar de mencionar a avaliação, que é um parâmetro muito importante a ter em consideração.

Fernandes (2006) considera apropriado designar *avaliação formativa alternativa*, tendo em conta que quando pensamos em *formativa* e *alternativa* pensamos numa avaliação necessária para o sistema educativo com o objetivo de melhorar e regular as aprendizagens dos alunos e o ensino. Esta avaliação é um “processo pedagógico e

interactivo (...) cuja principal função é conseguir que os alunos apendam melhor (...) com significado e compreensão” (Fernandes, 2006, p. 32). Portanto, com esta avaliação, o professor recolhe informação sobre o que os alunos sabem e conseguem fazer e “ajuda a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem” (Fernandes, 2006, p.32). Desta maneira, os alunos vão compreender o estado das suas aprendizagens e dificuldades e a encontrar a melhor maneira de superar as lacunas que possam apresentar. O autor ainda adianta que este tipo de avaliação deve ser considerada nas planificações e nas práticas de ensino, pois os “seus principais objectivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 32).

Para Richard Arends (1995) avaliar “é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar as decisões correctas (...). Estas decisões deveriam ter na sua base informações o mais relevantes e exactas possíveis” (p. 228). Esta informação sobre os alunos pode ser retirada “através de uma série de maneiras informais, tais como observações e trocas verbais. Pode também ser recolhida de um modo formal, tal como trabalhos de casa, testes e relatórios escritos” (Arends, 1995, p.229).

Por isso, os professores deverão avaliar com transparência, com justiça, com exigência, com rigor e precisão de forma a garantir a qualidade do seu trabalho e do processo avaliativo, tendo sempre em conta que a avaliação funciona como um instrumento e incentivo para a aprendizagem. Richard Arends (1995) defende que os professores devem ser “justos e imparciais na relação com os jovens. É particularmente importante ser-se isento quando se avalia e classifica o trabalho do aluno” (p. 231).

Portanto, a avaliação é uma etapa importante do processo educativo e tem como principal objetivo comprovar e verificar em que medida se conseguiu atingir os resultados esperados, assim como averiguar os erros que vamos cometendo, detetar os pontos fortes e fracos dos alunos para, assim adequarmos as estratégias de ensino a fim de ajudarmos os mesmos a superar as dificuldades que apresentam até ao momento, e que ainda possam, eventualmente, surgir. Podemos encarar a avaliação como um processo onde os alunos aprendem e os professores ensinam melhor.

No campo da avaliação, podemos distinguir vários tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a formativa, e a sumativa. A primeira é, normalmente realizada no início do

ano letivo ou no início de cada unidade. O objetivo deste tipo de avaliação passa por compreender e saber o que é dominado pelos alunos, o que lhes falta saber para avançar para a unidade seguinte, informar os alunos das suas aprendizagens e ajudá-los a superar dificuldades.

A avaliação formativa pode ser realizada sempre que o professor julgar conveniente e benéfico. Este tipo de avaliação fornece informações ao aluno e ao professor sobre a situação atual do aluno, de forma a que o professor opte por outros métodos, técnicas e atividades quando for necessário melhorar a sua prestação e a qualidade do ensino. A avaliação sumativa pode ser realizada através de testes ou de outros instrumentos que o próprio professor define, que servem para fazer o balanço global das aprendizagens dos alunos e classifica-los de acordo com uma determinada escala que normalmente é definida numa nomenclatura pela escola no início do ano letivo. Além disso, no final de cada período é necessário dar uma informação quantitativa aos alunos e aos encarregados de educação. Por isso, este tipo de avaliação é de extrema importância para o período avaliativo, visto que é através dela que podemos posicionar, através de uma escala de valores, os alunos.

Na obra *Vademécum para la Formación de Profesores- Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE) (2004)*, podemos ler alguns artigos que falam sobre a avaliação da compreensão e expressão oral. A autora Teresa B. Martínez aborda o tema da avaliação da expressão e compreensão oral. Segundo a mesma, para que a avaliação possibilite obter a informação correta, é necessário que tenha “validez, fiabilidad y viabilidad” (p.984). No domínio da compreensão oral, a validade determina o nível de compreensão do aluno e obtém informações sobre as destrezas implicadas na compreensão de textos orais. Quando falamos em expressão oral, a validade “deberá proporcionar muestras de lengua hablada que reflejen la capacidad del aprendiz para producir lengua propia, correcta y adecuada a su nivel.” (p.984). Isto quer dizer que o aprendiz deve realizar um ato de fala com um objetivo comunicativo e não apenas falar por falar. A fiabilidade de uma prova “se basa en la consistência de los resultados de sus pruebas” (p.985). No caso das respostas fechadas, como a escolha múltipla ou as respostas de verdadeiro ou falso, oferecem resultados fiáveis porque proporcionam respostas estáveis, objetivas. Por outro lado, as respostas abertas, como por exemplo, uma exposição oral, oferecem uma variedade de resultados que não podem ser avaliados de forma objetiva, antes requerem um avaliador que realize uma

avaliação com critérios para avaliar da forma mais objetiva possível. A viabilidade de uma prova supõe que esta seja aceitável para o aprendente e que as instruções sejam compreensíveis.

A autora ainda nos sugere uma série de atividades para avaliar a compreensão e a expressão oral. Para a avaliação da compreensão oral, podem-se fazer perguntas de resposta fechada, como escolha múltipla, verdadeiro ou falso, relacionamento, identificação e ordenação de textos fragmentados; respostas semicontroladas como é o caso dos ditados e respostas abertas como a elaboração de resumos e compreensão de um texto oral para a elaboração de uma exposição oral ou de uma composição.

Para a expressão oral, podemos utilizar perguntas de resposta semicontrolada por meio de exposição de um assunto com ajuda de gráficos; respostas controladas em que o aluno recebe fragmentos escritos e tem que completar oralmente as partes que faltam; respostas semilivres como é o caso de uma conversa guiada e respostas livres como é o caso de uma conversa espontânea entre o aluno e o professor e a exposição de um tema. A exposição de um tema proporciona informação ao professor, acerca dos conhecimentos linguísticos do aluno.

Os autores Juan E. Pacheco e Clara de Vega Santos (2009), no seu artigo intitulado *Criterios para la Evaluación de la Producción Escrita*, abordam a avaliação da expressão escrita referenciando quatro critérios de avaliação: a adequação, a estrutura, a correção gramatical e o vocabulário. A adequação pretende medir algumas características próprias do texto escrito. O registo na produção de texto tem que se adaptar à situação comunicativa, ao objetivo e ao destinatário da carta, no caso do objetivo ser a escrita de uma carta. A estrutura pretende avaliar a clareza do que está escrito bem como a exposição das ideias expostas. Portanto, o texto deve ser coerente na ordem e na distribuição das ideias, deve conter conetores do discurso e utilizar corretamente os sinais de pontuação. Na correção gramatical avalia-se e analisa-se o uso correto da gramática no que respeita à sintaxe, à ortografia e à morfologia. No critério correspondente ao vocabulário, tem-se em conta a correção e o uso do vocabulário, a riqueza lexical presente no texto e o grau de domínio da língua.

Esta proposta de valorização da expressão escrita pode ter grande utilidade para os professores de língua visto que lhe proporciona alguns instrumentos e técnicas, tais como, grelhas, listas de verificação da escrita, escalas de classificação. Desta forma, o

professor, através de uma observação mais sistematizada, consegue obter uma avaliação mais formal sobre o nível de expressão escrita de cada aluno e dar uma *feedback* mais pormenorizado aos alunos.

O QECR (2001) dedica um capítulo a esta questão, mais precisamente à avaliação da proficiência da língua estrangeira. No final do capítulo também faz referência à classificação a partir de uma escala e à classificação a partir de uma lista de verificação. A primeira pretende “determinar que uma pessoa está num dado nível ou patamar” (Conselho da Europa, 2001, p.259), a segunda pretende “julgar uma pessoa em relação a uma lista de questões consideradas relevantes para um nível ou módulo particular” (Conselho da Europa, 2001, p.259).

Na ESAG, os critérios específicos de avaliação para cada disciplina eram definidos, em particular, por cada Departamento. O Departamento de Línguas, para a disciplina de Espanhol (3º ciclo) determinou, para o domínio cognitivo 80%, sendo 10% para a compreensão oral, 20% para a expressão oral, 20% para a compreensão escrita e 30% para a expressão escrita; e para o domínio socioafetivo 20%, sendo 5% para a participação e cooperação, 5% para a sociabilidade, 5% para a responsabilidade e 5% para a autonomia. Para o ensino secundário, são atribuídos 90% para o domínio cognitivo, sendo 15% para a compreensão oral e a mesma percentagem para a expressão oral, e 60% divididos entre a compreensão escrita e para a expressão escrita. Para o domínio socio-afetivo, atribuiu 10%, onde a ponderação se distribuirá em 5% para a participação e cooperação e 5% para a responsabilidade. (anexo 10). A meu ver, os critérios específicos de avaliação para a disciplina de espanhol deveriam valorizar mais o domínio da expressão e compreensão oral, e criar-se mais momentos na aula, para trabalhá-los. Valorizo muito, nas aulas de língua estrangeira, o trabalho do domínio do oral, sobretudo o da expressão oral. Isto porque, quando o aluno pratica a expressão oral recebe imediatamente o *feedback*, tendo em conta que através da cooperação com os colegas e com o professor consegue organizar o seu discurso, o que o vai permitir aperfeiçoar esse discurso e evoluir à medida que a comunicação ocorre. Além disso, a prática do oral e o desenvolvimento desta competência vai, de certa forma, influenciar positivamente a aquisição das outras competências, como a leitura, a escrita e a compreensão oral.

No final do terceiro período, foi proposto pela professora orientadora cooperante de espanhol, a realização uma proposta de exame de equivalência à frequência para o 11º ano, nível IV. (anexo 12, 13 e 14). Estas provas são elaboradas a nível de escola e têm como referência os programas da disciplina. A elaboração da informação da prova de equivalência à frequência encontra-se regulamentada no Despacho normativo nº6-A/2015, de 5 de março.

C- Análise da prática de ensino

Este ponto do relatório incide sobre a análise e reflexão da PES. Ao longo deste ponto, vai refletir-se sobre os métodos e as estratégias utilizadas para a condução das aulas, embora no ponto anterior já se tivesse realizado esta análise.

Quando falamos em metodologia, Mira & Mira (2002) defendem a importância do *eclectismo metodológico*, onde se ressalte mais a relevância do aluno no processo de ensino-aprendizagem e menos a do professor e menos ainda a importância do próprio método. Isto quer dizer que devemos aproveitar o que de melhor cada método nos oferece e ser flexíveis quando os adequamos às necessidades, interesses e motivações dos nossos alunos.

Os mesmos autores ainda acrescentam que

o professor deve utilizar todas as técnicas que conhecer e aquelas que for capaz de imaginar (...), que as seja capaz de recriar e adaptar às circunstâncias concretas da sala de aula, em conformidade como grau de desenvolvimento e o tipo de personalidade dos seus alunos, a natureza e as condições da aprendizagem e a sua própria personalidade de professor. (Mira & Mira, 2002, p. 61)

Assim sendo, os professores devem ter sempre em linha de conta que cada aluno tem as suas próprias particularidades, ou seja, o seu próprio ritmo de aprendizagem, as suas motivações, necessidades, objetivos e interesses. Por isso, o professor terá sempre de conduzir a turma, em geral, e cada aprendente, em particular. Para cumprir esta tarefa, cada professor dispõe de um conjunto amplo de estratégias que o ajudarão a motivar e a orientar os alunos, tendo sempre em conta que não existe um método completamente perfeito. Tal com referem os autores Mira & Mira (2002), citado por Henri Holec (1983), “Nenhuma maneira de proceder é completamente inoperante e nenhum método

é milagroso” (p. 59). De facto, é importante conhecermos bem o grupo de trabalho para assim adotarmos um método que seja eficaz e motivem para a aprendizagem comunicativa dos alunos, no caso da língua estrangeira e da língua materna, e favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e psicológicos dos alunos.

No decorrer da minha prática, criei e proporcionei um ambiente agradável na sala de aula, mantive um bom relacionamento pessoal e pedagógico com os alunos, procurei sempre diversificar as atividades, tornando-as apelativas, dinâmicas, lógicas, coerentes e interessantes para os alunos. De um modo geral, os alunos mostraram-se motivados, participativos, interessados, empenhados e disponíveis para a aprendizagem.

Ao longo da minha prática letiva durante este ano, procurei sempre realizar atividades de forma sequenciada e lógica, começando pelas mais simples e evoluindo para os mais complexas de forma gradual de forma a que o aluno fosse evoluindo por patamares, incentivei e propus sempre o uso da língua estrangeira, no caso das aulas de espanhol, parti sempre do exemplo para a regra, para que os alunos chegassem à regra através deste exemplo, dialoguei com os alunos e fiz exercícios de repetição para desenvolver a competência comunicativa, procurei fazer leituras expressivas e dialogadas, de textos narrativos e dramáticos; utilizei suportes visuais, como foi por exemplo, o caso de trailers de filmes e documentários, imagens, power points. Uma das regras estabelecidas, ao longo da prática, foi fazer o sumário no fim da aula, em conjunto com os alunos, situação esta que já foi refletida no ponto anterior.

Quando tinha que optar por um método ou outro para lecionar as minhas aulas, tive sempre em conta os conteúdos a trabalhar, os objetivos a atingir, bem como os objetivos, as aptidões, as características e os interesses do grupo de alunos.

De forma a melhorar o meu trabalho e a minha prestação como professora estagiária, sempre estive acessível a sugestões e críticas por parte do professor orientador, das orientadoras cooperantes e da colega de estágio.

D- Participação na escola

Sabemos que actualmente, a escola vive alguns momentos de preocupações, de incertezas e de certezas que não pode de forma alguma estar parada no tempo, mas sim que seja ativa, dinâmica, aberta ao meio envolvente e à comunidade. Portanto, uma das realidades que se pretende é que a escola desenvolva uma cultura de participação social, que saiba partilhar a educação com a família, com a comunidade envolvente, com os trabalhadores docentes e não docentes de forma a promover, de acordo com a Lei nº 46/86 de 14 de outubro, “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários valorizando a dimensão humana do trabalho”.

Assim, a escola atual exige novas mentalidades, exigências, responsabilidades e atitudes diferentes de todos aqueles que nela intervêm. Nela, o professor tem um papel determinante no sucesso de qualquer reforma educativa, visto que é o principal dinamizador e impulsionador na mobilização de todos os outros intervenientes.

Tendo em conta que o professor pode transformar a escola num local onde se pode partilhar e trocar experiências, todos se devem sentir parte integrante dela envolvendo-se e participando nela de uma ativa. Assim sendo, na primeira semana de outubro, a professora de espanhol já estava a preparar um dia para comemorar o *día de la Hispanidad*. Para tal, no dia 13 de outubro, tivemos a participação de alunos da escola a fazer uma demonstração de uma dança típica de Espanha: Sevilhanas. Ainda na parte da manhã, fez-se também um workshop de Zumba no auditório da ESAG com a participação da professora de espanhol, das estagiárias, de um professor de Zumba e de alguns alunos. Depois, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um prato típico espanhol na cantina da escola. Na parte da tarde, as turmas do 10º ano assistiram a um documentário sobre um país hispânico: Cuba. Em seguida, responderam a um questionário de perguntas múltiplas sobre o documentário visualizado.

No início do mês de novembro, houve uma atividade de intercâmbio entre os alunos e professores de espanhol e professores e alunos de Português em Espanha. De manhã acolhemos os alunos e professores da escola de Badajoz, Santa Barbara de Braganza, e oferecemos um pequeno-almoço convívio na cantina da escola.

Em seguida, estava proposto um passeio pela cidade de Évora a fim de visitar alguns monumentos históricos. No final da manhã, participámos numa atividade de Paddy Papper juntamente com os professores de espanhol da ESAG e os professores de Português de Badajoz. Para esta atividade, dividimos os alunos em cinco equipas mistas (portugueses e espanhóis), os quais teriam que passar por diferentes estações divididas pela escola. Em cada estação, as equipas tinham que realizar uma atividade, em que tinha que responder a perguntas relacionadas com a cultura e a língua portuguesa e espanhola: falsos amigos, história, literatura e tradução (Anexo 11).

Estas atividades de interação entre a cultura e a língua portuguesa e espanhola permitiu aos diversos grupos de alunos comunicar em língua estrangeira em várias situações, interagir com a cultura de cada país de uma forma lúdica. Tal como é mencionado no programa, a disciplina de espanhol apresenta como finalidade “proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos”, “fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos” (Ministério da Educação, 2002, p.6). Devo dizer que, estas atividades proporcionaram, além disto, um grande entusiasmo e motivação por parte dos alunos.

No mês de Fevereiro, nós, professoras estagiárias realizámos uma atividade que incluía a disciplina de espanhol. Para tal, aproveitou-se para comemorar o Dia de São Valentim. Os alunos tiveram à sua disposição, durante uma semana, um placar na biblioteca da escola com diversos jogos lúdicos, tais como, crucigramas, sopa de letras, escrita de frases alusivas ao dia, ao amor e à amizade, jogos de tabuleiro, onde teriam que responder a perguntas de cultura geral relacionadas com o tema. (anexo 6)

A ideia inicial era que os alunos se envolvessem de uma forma espontânea e livre nas atividades, e tal como refere o programa de espanhol de nível continuação do ensino secundário, que compreendam “mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequados ao seu nível de competência e que desenvolvam o gosto de ler e escrever em língua estrangeira, como meio de comunicação e expressão” (Ministério da Educação, 2002, p. 7).

Estes jogos lúdicos ajudam os alunos a construir novos sabres e a fazer novas descobertas, desenvolvem e enriquecem a sua personalidades e simbolizam, de facto,

um instrumento pedagógico, estimulador e avaliador das aprendizagens dos alunos. Para além disso, o facto de a atividade ter sido realizada livremente e fora do contexto de sala de aula, ofereceu ao aluno a possibilidade de desenvolvê-la num ambiente mais prazeroso, motivador, e a hipótese de se envolver com a comunidade escolar.

Gema Sánchez Benítez (2008), no artigo *Las Estrategias de Aprendizaje a través del Componente Lúdico*, afirma que “el juego disminuye la ansiedad dando mayor seguridad a los alumnos y garantizando la motivación. Además proporciona una forma de aprendizaje variado y ameno, que es un requisito indispensable en la metodología comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras” (p.6). De acordo com esta ideia, o jogo é um meio privilegiado para fortalecer a motivação dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira, fortifica a confiança e a segurança dos aprendentes em si mesmos, fazendo com que o medo em cometer erros diminua. Além disso, proporciona diversificação das metodologias de aprendizagem.

A autora acrescenta ainda que “el juego ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En él intervienen factores que aumentan la concentración del alumno en el contenido o la materia facilitando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades”. (p.24). Sendo assim, o jogo oferece inúmeras vantagens no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Estas vantagens passam pela criação de um ambiente relaxado e descontraído na aula que permite ao aluno participar de uma forma mais ativa e enfrentar as dificuldades de uma maneira mais positiva; pela diminuição da ansiedade nos alunos que faz com que adquiram mais confiança em si mesmos e que o medo de errar diminua; proporciona ao professor uma vasta gama de atividades variadas fundamentais para a manutenção e aumento da motivação nos alunos. Para além disso, a componente lúdica possibilita ao aluno trabalhar diferentes habilidades e desenvolver capacidades, de forma a encontrar soluções e estratégias para a superação e resolução de problemas; estimula a criatividade e a imaginação dos alunos e desperta a atividade cerebral o que faz com que melhore o rendimento escolar. No domínio socioafetivo, o jogo permite desenvolver atitudes de companheirismo, de cooperação e de respeito, além de permitir ao aluno intervir numa sociedade e numa cultura às quais pertence. O jogo cria, ainda, uma necessidade real de comunicação, onde os aprendentes podem pôr à prova os seus conhecimentos e pôr em prática as destrezas de compreensão e expressão oral e escrita.

E- Desenvolvimento Profissional

Ao longo do meu percurso profissional enquanto professora e ao longo deste ano letivo passado na ESAG como professora estagiária, sempre me dei conta que possuir um bom conhecimento profissional, manter-me a par de tudo o que se passa na profissão, sobre aquilo que vai alterando, tanto a nível interno como a nível externo, ou seja, a nível dos documentos estruturantes que regem a profissão e os que regem a própria escola, são ações indispensáveis ao desenvolvimento e aprofundamento da profissão.

Parece-me fundamental para um professor, que esteja sempre informado de tudo o que se passa ao redor da profissão. Foi precisamente isso que sempre fiz não só no decorrer desta prática como também ao longo da minha anterior formação e vida profissional.

Aproveitei, ao longo dos anos e ao longo desta prática, as oportunidades que foram surgindo para aperfeiçoar a minha formação e aprofundar os meus conhecimentos, assistindo a ações de formação, workshops, encontros, congressos, porque acredito que são momentos importantes para refletirmos sobre a nossa prática, sobre a carreira em geral ou sobre aspectos mais específicos da mesma, quer de forma coletiva, quer de forma individual.

Neste ano letivo, mais precisamente no dia 22 de abril, tive a oportunidade de assistir a uma conferência intitulada *Português Língua Global*, no auditório do Colégio Espírito Santo, da Universidade de Évora, promovida pela Universidade de Évora e pela Comunidade dos países de língua Portuguesa (CPLP).

Esta conferência teve a duração de oito horas e foi organizada pela Comissão Temática de Promoção e Difusão da Língua Portuguesa, tendo como principal objetivo valorizar a língua portuguesa como instrumento de desenvolvimento da qualidade e de transmissão de valores, destacar o potencial económico da língua portuguesa, e a importância do português como língua de ciência.

Portanto, todas as formações que foram realizadas antes e durante a PES fizeram-me ampliar e aperfeiçoar os meus conhecimentos contribuindo para o meu crescimento profissional, humano e pessoal.

Além da participação nestas ações de formação e conferências, é muito importante também, a meu ver, para qualquer professor, seja ele principiante ou não, fazer reflexões sobre o seu trabalho, partilhar ideias e opiniões com os colegas de profissão, interagir, trabalhar e realizar projectos interdisciplinares com os professores de outras áreas disciplinares, envolver-se em projectos comunitários juntamente com os alunos, com a escola, com os outros professores e com a população em geral. Tudo isto enriquece e faz crescer humanamente e profissionalmente qualquer professor. Na obra *Aprender a Ensinar*, Richard I. Arends (1995) destaca a importância da interação com os outros colegas de profissão, referindo a importância da observação dos colegas com mais experiência, das conversas acerca de assuntos educacionais com estes colegas e o trabalho em pequenos grupos e reuniões.

A meu ver, esta interação não é importante só para os professores principiantes mas também para os mais experientes, pois a aprendizagem e o crescimento devem estar sempre presente na nossa vida profissional e não nos devemos fechar em nós mesmos só porque temos mais experiência. Os principiantes podem aprender e ensinar os mais experientes, tal como estes também podem aprender e ensinar os principiantes. A tudo isto chamo partilha. E só com partilha é que esta profissão é aliciante. Ser professor é a soma da sua personalidade com a sua forma de estar na profissão, que por sua vez, vai gerar a sua identidade profissional.

De acordo com António Nóvoa (s/d), “a formação não se constrói por acumulação (...), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, A., s/d, p.13). Portanto, o professor deve investir e desenvolver um pensamento prático e de reflexão, de forma a aprender e a refletir através do fazer e da sua experiência enquanto pessoa.

É claro que para um professor principiante, muitas das vezes, não é fácil fazer este exercício de reflexão. Tal como afirma Richard Arends (1995), embora o professor em início de carreira esteja pronto para realizar os aspectos técnicos do ensino, surgem sempre dificuldades, pois muitos dos problemas da indução do professor estão associados à estrutura das escolas e à complexidade do papel do

professor na nossa sociedade. Se os professores principiantes tiverem isto em conta, não assumem a culpa total pelas dificuldades com que se deparam (p. 500)

Por isso é que é tão importante a partilha de ideias, de estratégias com os colegas de profissão, as formações, entre outras, para assim conseguirmos agir com mais eficácia e amenizarmos os problemas que encontramos ao longo do nosso percurso profissional, pois não bastam apenas os conhecimentos científicos. Ao redor dos professores existe uma estrutura complexa e uma exigência por parte das escolas e da própria sociedade que torna necessário um envolvimento social e um dispensar de tempo por parte dos professores para se inserirem neste grupo profissional.

Conclusão

Após esta reflexão, mais uma vez se reconhece que a profissão docente tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da sociedade, no crescimento pessoal, intelectual, psicológico e humano dos cidadãos bem como no aprofundamento e consolidação dos conhecimentos, das aptidões e dos valores socioculturais dos indivíduos. Não podemos esquecer que os docentes são responsáveis pela formação dos cidadãos que serão os profissionais do futuro em várias áreas do saber. Por sua vez, são estes profissionais, por nós formados, que vão formar novos cidadãos. Ser professor é de facto uma arte, e é através desta arte que conseguimos despertar no individuo a alegria de viver e aprender, de dar liberdade para pensar e perceber o mundo, para mais tarde, transmitirem e colocarem em prática aquilo que aprenderam com os seus professores. É esta partilha e transmissão de valores e saberes que torna esta profissão, especial e única.

Assim, os nossos conhecimentos têm de ser amplos e aprofundados, não só nos que se refere aos documentos normativos que regem a educação no nosso país, como também no que se refere ao objeto de estudo desta profissão: o ser humano. É ao redor dele que giram todas as nossas escolhas, metodologias, preocupações e reflexões, com o objetivo de o desenvolver cognitivamente, culturalmente e socialmente e de o capacitar para encarar e descobrir o mundo que o rodeia. Além de tudo isso, é importante, hoje em dia, que um professor conheça e domine às tecnologias de informação e comunicação, pois elas existem e são uma ferramenta didática importante ao serviço de todos.

Encarei este ano letivo como um ano de crescimento pessoal, humano, e de desenvolvimento profissional. Permitiu-me não só adquirir novos conhecimentos como também aprofunda-los e refletir sobre a prática docente.

A elaboração do relatório permitiu também adquirir novos conhecimentos, refletir sobre aspectos teóricos e práticos a reter para o presente e para o futuro.

Em suma, este projeto realizado ao longo deste ano lectivo 2014/2015 permitiu-me não só reflectir de uma forma mais orientada e madura como também desenvolver-me a nível profissional, pessoal e humano.

Bibliografia

📖 Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Disponível em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/dspace/bitstream/10964/269/1/Ivaldina%20Alvarenga.pdf>

📖 Amado, J. et Al. (2009) O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo / revista de ciências da educação*, 8, pp. 75-86. Disponível em: http://www.researchgate.net/profile/Isabel_Freire3/publication/28320319_O_lugar_da_affectedividade_na_Relao_Pedaggica_Contributos_para_a_Formao_de_Professores/links/544050360cf2fd72f99dd589.pdf

📖 Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MCGRAW-HILL DE PORTUGAL, Lda.

📖 Benítez, S. Gema (2008), *Las Estratégias de Aprendizaje a través del Componente Lúdico*, Marco ELE, Revista de Didáctica Español como Lengua extranjera, ISSN 1885-2211, nº 11, 2010. Disponível em: <http://marcoele.com/suplementos/estrategias-y-componente-ludico/>

📖 Bordón, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En J. Sánchez Lobato e I.Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)* (983-1003), Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

📖 Gómez Molina, J.R (2004). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez-Lobato e I.Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (789-817), Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

📖 Gonzalo, C (2012). *La Enseñanza de la Gramática: Las Relaciones entre la Reflexión y el Uso Lingüístico*. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 59 (2012), pp. 87-118 (1022-6508) - OEI/CAEU. Disponible em: <http://www.rieoei.org/rie59a04.pdf>

📖 Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (449-465) Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

📖 Llach, M. (2006). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, 2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 161-174. Disponible em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>

📖 Leal, S. (2009). *Ser Professor de Português: Especificidades da formação dos professores de língua materna*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho, 9-11 Set, 2009. Disponible em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/342/1/Ser%20professor%20de%20Portugu%C3%AAs%20-%20SML.pdf>

📖 López, S. Fernández (2004). Las estrategias de aprendizaje. En Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (411-434), Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

📖 Mira, A.R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras: Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Perspectiva Diacrónica. Com uma Proposta Prática*. Vol. 8 (Coleção Publicações Universidade de Évora). Évora: Publicações da Universidade de Évora.

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

📖 Nóvoa, A. (s/d). *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

📖 Pacheco, E. J & Santos, de Vega Clara M. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. Marco ELE- Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua 1996. ISSN 1885-2211, nº9, 2009. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf.

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

📖 Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In Lobato, J. S. & Gargallo, I. S. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (391-407) Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

📖 Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. (1ª ed.reimpressão). Coimbra: Livraria Almedina.

Documentos Normativos e Legislação

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

📖 Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República nº 15 – Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República nº 15 – Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – Série I. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Diário da República n.º 73 – Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Diário da República n.º 98 – Série I. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República n.º 198 – Série I. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Despacho 162/ME/91, de 9 de Setembro. Diário da República n.º244 – Série II. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho. Diário da República n.º 140 SUPPL – Série I. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho. Diário da República n.º 29 – Série I. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Despacho n.º 5306/2012, de 18/Abril. Diário da República n.º77 – Série II. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245 – Série II. Ministério da Educação. Lisboa

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

📖 Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237–Série I. Assembleia da República. Lisboa

📖 Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º46 / 86, de 14 de Outubro. Diário da

República nº 237- Série I. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

📖 Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto de 2009. Diário da República nº 166- Série I. Presidência da República. Lisboa.

Disponível em: http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2009_1_85_27_08.pdf

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

📖 Ministério da Educação (2000). Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem. Ensino Básico 3º Ciclo. (7 ed.). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, S. A.

📖 Ministério da Educação (2001). Programa de Literatura Portuguesa. Curso Científico- humanístico de Línguas e Literaturas 10º e 11º ou 11º e 12ºanos. Autoras Coelho, M., Serôdio, M e Campos, M. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

📖 Ministério da Educação (2001a). Programa de Espanhol – nível de continuação10ºano. Coord.-Autora. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

📖 Portaria nº 1322/2007de 4 de Outubro de 2007, Diário da República nº 192, série I. Ministério da Educação. Lisboa

📖 Normas APA. Disponível em: <http://normasapa.com/citas/...>

ANEXOS

Anexo I- Planificações de Português 9ºA (12 de janeiro de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Escola: Escola Secundária André de Gouveia

Ano lectivo: 2014/2015

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português	Ano: 9º	Turma: A
Unidade Temática: <i>Auto da barca do inferno</i> de Gil Vicente- Cena do <i>Onzeneiro</i>		
Unidade Didáctica: O texto dramático		
Estudantes: Maria Luísa Gonçalves da Cal		
Estudante: Maria Luísa Gonçalves da Cal	Data: Évora, 12 de janeiro de 2015	

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	Acolhimento aos alunos: conversação ocasional com os alunos motivada por assuntos relacionados com o quotidiano.
PRELIMINARES INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicação dos materiais que serão utilizados na presente aula (manual e caderno diário); ▪ Constatação de que todos os alunos reúnem as condições para que se possa dar início à aula.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação psicológica	Comunica-se aos alunos que a presente aula incidirá na continuação do estudo da obra “Auto da barca do inferno”, nomeadamente na cena: “O Onzeneiro”.
--------------------------	-------------------------------	---

	Preparação pedagógica	Questiona-se os alunos sobre que representações têm acerca do conteúdo da obra e das cenas estudadas anteriormente, incitando-os à descoberta do conteúdo da cena do Onzeneiro.
--	------------------------------	---

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	De texto dramático; De personagem; De avareza; De onzena; De símbolo cénico; De destino; De juro; De empréstimo.
SITUAÇÃO PROBLEMA	Explicitar representações que têm sobre a personagem- tipo Onzeneiro; Interpretar e analisar a cena do Onzeneiro do <i>Auto da Barca do Inferno</i> ;
QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já ouviram falar do Onzeneiro? • O que sabes sobre esta personagem? • O que é um onzeneiro? • Na nossa sociedade actual, a que ramo de actividade se pode associar ao Onzeneiro? <p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que o Diabo trata o Onzeneiro como seu parente? • À chegada do Onzeneiro, o Diabo dirige a questão: “ Como tardastes vós tanto?” Segue-se a explicação do Onzeneiro, a que replica o Diabo: ”Ora mui m’ espanto / não vos livrar o dinheiro!” Este espanto referido na exclamação do Diabo é verdadeiro? Porquê? • Qual é o primeiro argumento que o Onzeneiro apresenta para não ir para a

Barca do inferno?

- A personagem não esperava morrer tão cedo. Qual a passagem que nos revela esse sentimento?
- Porque é que achas que o diabo diz estar espantado?
- Como é que podemos ver o apego do Onzeneiro ao seu dinheiro?
- Nos VV. 194-195, o Diabo refere que o Onzeneiro traz “cousas” para ele. Que “cousas” são essas? O que sugere sobre o seu destino?
- Tendo em conta o diálogo entre o Diabo e o Onzeneiro achas que o Onzeneiro percebe que o seu destino é inevitável? Justifica.
- Porque é que é usada pela Diabo, no V.205, a expressão “infernial comarca”?
- Sabem como se chama este recurso expressivo?
- Explica o que leva o Diabo a dizer a frase “ Não cures de mais linhagem”, no V.203.
- Na barca do Anjo, o que é que o Onzeneiro começa por declarar?
- O que diz o Anjo?
- O que menciona o Anjo perante a pergunta do Onzeneiro?

- O que argumenta o Onzeneiro?
- O que é que o Onzeneiro não entende?
- Porque é que o Onzeneiro é condenado pelo Anjo ao inferno?
- Como interpreta o Onzeneiro a recusa do Anjo?
- Que pedido faz o Onzeneiro quando regressa à barca do Diabo?
- Com este pedido, como é que o Onzeneiro encara o seu destino?
- Que sentença dá o Diabo à personagem em julgamento?
- Porque é que o Onzeneiro usa a apóstrofe “Santa Joana de Valdês”?

MATERIAIS DIDÁCTICOS

Manual escolar (páginas 97, 98, 99 e 100)
Computador
Projector
Power Point

DESCRIÇÃO DA AULA

A presente aula contemplará, primeiramente, o acolhimento aos alunos, o qual poderá originar um diálogo motivado pela sua recente entrada na sala de aula. Então, poder-se-ão abordar assuntos relacionados com as recentes vivências da turma. De seguida, constata-se se todos os alunos reúnem as condições para que se possa dar início à aula, indicar-se-ão os materiais necessários para a realização do trabalho a realizar na sala de aula e solicitar-se-á a um aluno que se dirija ao quadro para abrir a lição e escrever o sumário.

Após este momento inicial, os alunos serão informados de que a presente aula incidirá na continuação do estudo da obra de Gil Vicente, *Auto da Barca do Inferno*, nomeadamente na cena do Onzeneiro.

No âmbito da preparação pedagógica, questiona-se os alunos sobre o que sabem acerca do conteúdo da obra e das cenas estudadas anteriormente, incitando-os à descoberta do conteúdo da cena do Onzeneiro.

Com o objectivo de explorar o conteúdo da cena em estudo, faz-se um pequeno questionário oral de pré leitura a fim de motivar os alunos para o estudo que se segue.

Seguidamente, será lida colectivamente a cena integral do Onzeneiro. Num segundo momento, será lida a cena faseadamente. À medida que se vai lendo vai-se analisando e interpretando as falas das personagens.

Posteriormente, os alunos irão, colectivamente, responder oralmente a um questionário do manual sobre a cena estudada, cujas respostas estarão posteriormente num power point. Os alunos copiarão as respostas para o caderno diário.

Depois desta atividade, com o intuito de explorar o domínio da Gramática, mostrar-se-ão aos alunos, três frases retiradas do texto estudado para que os alunos conheçam as interjeições presentes nela, que as explorem e verifiquem a sua utilização. Depois, os alunos farão os

exercícios 1 e 2 da página 100 do manual referentes à interjeição.

Aquando da realização destas atividades, será feita a observação da turma no que respeita aos itens de empenho, de cooperação, de participação e comportamento.

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Leitura e análise da cena do *Onzeneiro do Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente.
O valor das interjeições e das locuções interjectivas. Exercícios.

OBSERVAÇÕES

Se o domínio da gramática não for trabalhado nesta aula, por falta de tempo, este será abordado na aula seguinte.

BIBLIOGRAFIA

Santiago, A. & paixão, S. (2013). P9 Português - Língua Portuguesa 9º ano. Manual do Professor. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Moreira, V. & Pimenta, H. (2001). Gramática de Português – 3º ciclo e ensino secundário. Porto: Porto Editora.

Cunha, C. & Cintra, I. (2006). Breve gramática do português contemporâneo. Edições Sá da Costa: Lisboa.

WEBGRAFIA:

--

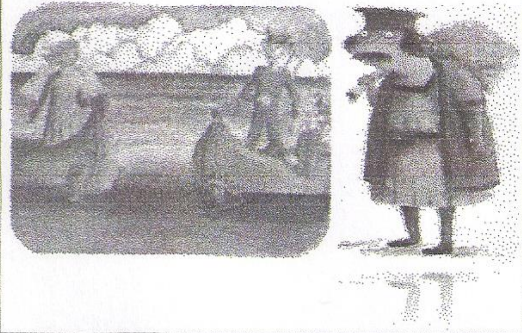


UNIVERSIDADE DE ÉVORA

PES (Prática de Ensino Supervisionada)

Escola Secundária André de Gouveia
Ano letivo 2014/2015
Português 9º Ano
12 de janeiro de 2015

O ONZENEIRO



Questionário

2. A saudação utilizada pelo diabo para receber a personagem foi: «Oh! que má hora venhais, onzeneiro meu parente!» (VV.182-183)

2.1- O Diabo trata o Onzeneiro como “meu parente”. (verso 183)

2.2- Esta forma de tratamento revela que a personagem em julgamento é um pecador e parente do diabo, pois ambos são muito parecidos, na medida que não praticam o bem, e porque o onzeneiro o ajudou, em vida, a enganar as pessoas à sua volta.



3. A passagem que nos revela que a personagem não esperava morrer tão cedo é: «Na safra do apanhar/ me deu Saturno quebranto». (VV.186-187)

3.1- O Diabo diz estar espantado com o facto de o Onzeneiro trazer o bolsão consigo e critica a inutilidade do dinheiro.

3.2- O apego do Onzeneiro ao seu dinheiro está representado através do bolsão, que é o símbolo cénico do Onzeneiro.



4. Nesta fala, o Diabo refere que o Onzeneiro traz «cousas» para ele, ou seja, traz pecados. Por isso, sugere que o seu destino será o Inferno.

4.1- O Onzeneiro não percebe que o seu destino é o Inferno e recusa-se a entrar de imediato na barca do Diabo.

5. O eufemismo usado pelo Diabo é: «infernai comarca» (V.205). Este recurso serve para suavizar o destino da barca e apresenta o Diabo como um bom anfitrião.



6. Diante do Anjo, o (A) Onzeneiro começa por declarar que vai para o (B) Paraíso. Porém, o Anjo, desde logo, o desengana, declarando: (C) «Pois quant’eu mui fora estou de te levar para lá». O (D) Anjo refere a barca do (E) Diabo, alegando que esta vai (F) «pera quem te enganou». Perante a pergunta do (G) Onzeneiro, o (H) Anjo, menciona o (I) bolsão, que representa o (J) pecado da personagem em julgamento, o qual é tão grande que ocuparia toda a (K) barca do Paraíso. O (L) Onzeneiro não entende a razão se ser desse impedimento, argumentando que o (M) bolsão está (N) vazio. Com efeito, a personagem não entende o facto de esse (O) pecado ser irremediável, conforme é declarado pelo Anjo na passagem: (P) «Não já no teu coração». Perante o lamento do (Q) Onzeneiro, revelador da ausência de arrependimento por parte da personagem em relação ao seu (R) pecado, o (S) Anjo condena a (T) onzena nos versos: (U) «Ó onzena como es fea/ e filha da maldição!».

2. Transcreve do texto a saudação utilizada pelo Diabo para receber a personagem.
 - 2.1. Que forma de tratamento é usada pelo Diabo nessa saudação?
 - 2.2. O que nos revela essa forma de tratamento sobre a personagem em julgamento? Justifica a tua resposta.
3. Transcreve a passagem que nos revela que a personagem não esperava morrer tão cedo.
 - 3.1. Explica, por palavras tuas, a exclamação do Diabo que se segue a essa passagem.
 - 3.2. Como se representa visualmente o apego do Onzeneiro ao seu dinheiro?
4. «Oh! que gentil rechar, / e que cousas pera mi!» (vv. 194-195). Nesta fala, o Diabo diz que a personagem em julgamento traz «cousas» para ele, sugerindo assim o seu destino. Explica como se faz essa sugestão.
 - 4.1. Tendo em conta o desenvolvimento do diálogo entre o Diabo e a personagem em julgamento, perceberá esta que o seu destino é inevitável? Justifica a tua resposta.
5. Transcreve o **eufemismo** usado pelo Diabo nesta cena do auto e explicita a razão por que é utilizado.
 - 5.1. «Não cures de mais linguagem.» Explica o que leva o Diabo a dizer esta frase.

PROFESSOR LEITURA

2. «Oh! que má-hora venhais, / onzeneiro, meu parente!» (vv. 182-183).
 - 2.1. «meu parente».
 - 2.2. Revela que é um pecador, pois é parente do Diabo.
3. «Na safra do apanhar / me deu Saturno quebranto» (vv. 186-187).
 - 3.1. O Diabo diz estar espantado com o facto de o Onzeneiro trazer o bolsão consigo.
 - 3.2. Através do bolsão, que é o símbolo cénico do Onzeneiro.
4. O Diabo refere que o Onzeneiro traz «cousas» para ele, ou seja, pecados; logo, sugere que o destino do Onzeneiro será o Inferno.
 - 4.1. O Onzeneiro não percebe que o seu destino é irremediavelmente o Inferno, pois recusa-se a entrar de imediato na barca do Diabo.
5. «infernai comarca» (v. 205). O **eufemismo** serve para suavizar o destino da barca, apresentando-se o Diabo como um bom anfitrião.
 - 5.1. O Diabo reage às perguntas do Onzeneiro sobre o destino da sua barca, querendo apressar o embarque da personagem.

99

TEXTO DRAMÁTICO

AUTO DA BARCA DO INFERNO O ONZENEIRO

PROFESSOR LEITURA

6.
 - A Onzeneiro;
 - B Paraíso;
 - C «Pois quant'eu mui fora estou de te levar para lá»;
 - D Anjo;
 - E Diabo;
 - F pera quem te enganou;
 - G Onzeneiro;
 - H Anjo;
 - I bolsão;
 - J pecado;
 - K barca do Paraíso;
 - L Onzeneiro;
 - M bolsão;
 - N vazio;
 - O pecado;
 - P Não já no teu coração;
 - Q Onzeneiro;
 - R pecado;
 - S Anjo;
 - T onzena;
 - U Ó onzena, como es fea/e filha de maldição!
7. Pede para voltar ao mundo para ir buscar o dinheiro, a fim de pagar a passagem ao Anjo. A personagem não percebe que o seu destino é irremediável.
8. «Irá servir Satanás / porque sempre te ajudou» (vv. 236-237).
9. O Onzeneiro usa esta apóstrofe porque fica espantado ao ver o Fidalgo na barca do Diabo.
- 9.1. «Ó onzena» (v. 222), «Ó triste» (v. 238).
10. O cómico de situação gera-se a partir do momento em que o Fidalgo responde ao Onzeneiro de forma desagradável e o Diabo o ameaça, alegando que este deverá manter uma atitude respeitosa.

6. Completa o texto seguinte a partir do diálogo entre a personagem em julgamento e o Anjo.
 - ▶ Diante do Anjo, o A começa por declarar que vai para o B. Porém, o Anjo, desde logo, o desengana, declarando: C. O D refere a barca do E, alegando que esta vai «F». Perante a pergunta do G, o H menciona o I, que representa o J da personagem em julgamento, o qual é tão grande que ocuparia toda a K. O L não entende a razão de ser desse impedimento, argumentando que o M está N. Com efeito, a personagem não entende o facto de esse O ser irremediável, conforme é declarado pelo Anjo na passagem: «P». Perante o lamento do Q, revelador da ausência de arrependimento por parte da personagem em relação ao seu R, o S condena a T nos versos: «U».
7. Que pedido faz a personagem quando regressa à barca do Diabo? O que revela essa pergunta sobre a forma como a personagem encara o seu destino?
8. Retira da fala do Diabo a sentença dada à personagem em julgamento.
9. «Santa Joana de Valdês!» (v. 240) Justifica o uso desta **apóstrofe** por parte do Onzeneiro.
 - 9.1. Transcreve outras apóstrofes usadas no texto.
10. Podemos referir a presença do **cómico de situação** a partir do diálogo entre o Onzeneiro, o Fidalgo e o Diabo. Explica a razão por que é cómica a situação instalada na barca infernal.

INTERJEIÇÃO Guia Gramatical, p. 276

GRAMÁTICA E ORALIDADE

1. «Oh!»: ironia (vv. 182 e 194); «Dix!»: rejeição, recusa (v. 206); «Houlá! Houl!» (v. 208); «Ó» (vv. 222 e 238): chamamento.
2. Pelo contexto e pela entoação.



GRAMÁTICA E ORALIDADE

1. Transcreve as **interjeições** usadas neste momento do auto e atribui-lhes um valor.
 - 1.1. Escreve uma frase em que uses a primeira interjeição usada no texto com um valor diferente daquele que tem neste momento do auto.
 - 1.2. Lê a tua frase com a entoação própria.
2. Explica como percebemos o valor de uma interjeição.
3. Na turma, sugere outras interjeições que pudessem surgir nas falas seguintes:
 - a) «Pera onde caminhais?» (v. 181);
 - b) «Não cures de mais linguagem.» (v. 203);
 - c) «lá me fica de rodão / minha fazenda e alhea.» (vv. 220-221).
 - 3.1. Reescreve essas falas com as interjeições que sugeriste.
 - 3.2. Lê as falas que reescreveste à turma, usando a entoação correta.

Anexo II-Planificação de Português 9ºA (13 de janeiro de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola Secundária André de Gouveia

Ano lectivo: 2014/2015

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português	Ano: 9º	Turma: A
Unidade Temática: Os processos fonológicos de inserção e supressão.		
Unidade Didáctica: O texto dramático		
Estudante: Maria da Cal	Data: Évora, 13 de janeiro de 2015	

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	Acolhimento aos alunos: conversação ocasional com os alunos motivada por assuntos relacionados com o quotidiano.
PRELIMINARES INICIAIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicação dos materiais que serão utilizados na presente aula (manual e caderno diário); ▪ Constatação de que todos os alunos reúnem as condições para que se possa dar início à aula.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação psicológica	Comunica-se aos alunos que a presente aula incidirá na exploração de alguns conteúdos gramaticais presentes na cena do Fidalgo e na do Onzeneiro.
	Preparação pedagógica	Pergunta-se aos alunos se já ouviram falar em palavras da língua portuguesa que tenham sofrido alterações nos sons.

<p>REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS</p>	<p>De fonema (sons); De grafia; De alteração; De inserção; De supressão.</p>
<p>SITUAÇÃO PROBLEMA</p>	<p>Explicar quais as alterações fonéticas que surgiram em palavras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i > ai • fea > feia • ante > antes • vantagem > vantagem
<p>QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecem algumas palavras que tenham sofrido alteração de som ao longo dos tempos? • Que palavras são essas? • Por exemplo, na cena do Fidalgo (V41), como se diz atualmente à palavra <i>assi</i>? • Alguém sabe como se chama esse processo/ essa transformação? • E, por exemplo, na cena do Onzeneiro (V.222), o que sucede na palavra <i>fea</i>?

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
Oralidade	Reconhecer a variação da língua.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, em textos orais, a variação no plano fonológico. - Caracterizar processos fonológicos de inserção e de supressão. 	<p>O texto dramático: O Auto da Barca do inferno” de Gil Vicente, Cena do Onzeneiro.</p> <p>Os processos fonológicos de inserção e de supressão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre alguma representação que tenham sobre alterações fonéticas; - Exploração, na cena do Fidalgo e do onzeneiro, de algumas palavras que tenha sofrido alterações fonéticas de inserção e de supressão; - Escrita, no quadro, dessas palavras. - Identificação, por parte dos alunos, das alterações fonéticas dessas mesmas palavras; - Caracterização dessas alterações; - Nomeação desses processos fonológicos; - Exemplificação de outras palavras da língua portuguesa que tenham sofrido alterações fonéticas; - Realização de exercícios do livro de atividades, em conjunto com os alunos. 	Observação direta não sistematizada (participação, motivação, interesse, comportamento, assiduidade, pontualidade, leitura).
Gramática	Explicitar aspetos da fonologia do português				

MATERIAIS DIDÁCTICOS

Manual escolar
Livro de actividades
Quadro
Giz

DESCRIÇÃO DA AULA

A presente aula contemplará, primeiramente, o acolhimento aos alunos, o qual poderá originar um diálogo motivado pela sua recente entrada na sala de aula. Então, poder-se-ão abordar assuntos relacionados com as recentes vivências da turma. De seguida, constata-se se todos os alunos reúnem as condições para que se possa dar início à aula, indicar-se-ão os materiais necessários para a realização do trabalho a realizar na sala de aula e solicitar-se-á a um aluno que se dirija ao quadro para abrir a lição e escrever o sumário.

Após este momento inicial, os alunos serão informados que a presente aula incidirá na exploração de alguns conteúdos gramaticais presentes na cena do Fidalgo e na do Onzeneiro.

No âmbito da preparação pedagógica, pergunta-se aos alunos se já ouviram falar em palavras da língua portuguesa que tenham sofrido alterações nos sons.

Seguidamente, a professora pedirá aos alunos para verificarem no verso 41 da cena do Fidalgo, a frase “Parece-te a ti assi”. Depois, a professora chama a atenção para a palavra “assi” e escreve-a no quadro. Em seguida pergunta como se diz actualmente esta palavra.

Em seguida pergunta aos alunos como se diz actualmente em português e escreve a resposta certa ao lado de “assi”. Antes da palavra “assim”, a professora escreve o sinal “>” e explica aos alunos o seu significado. Quando os alunos concluírem que a palavra “assi” passou à palavra “assim” houve a adição de um fonema no fim da palavra, a professora revela que a este fenómeno chamamos *paragoge*.

De seguida, veremos mais algumas palavras presentes na cena do Fidalgo e na cena do Onzeneiro e vai-se escrevendo no quadro, explorando os processos de inserção e de supressão, nomeando-os. Depois, são dadas mais algumas palavras para exemplificar outros processos.

Processos Fonológicos

- | | | |
|---|---|------------------|
| • <u>i</u> > <u>ai</u> (v.168) ↗ Prótese | } | Inserção |
| • fe <u>a</u> > fe <u>ia</u> (v.222) ↗ Epêntese | | |
| • ante > ant <u>e</u> s ↗ Paragoge | | |
| • <u>a</u> vantagem > vantagem (v.206) ↗ Aférese | } | Supressão |
| • vin <u>r</u> á > vir <u>a</u> (v.8) ↗ Síncope | | |
| • mar <u>e</u> > mar ↗ Apócope | | |

Depois de explorar e de nomear os processos fonológicos de inserção e de supressão, são escritas no quadro palavras para que, em conjunto, os alunos digam como se diz actualmente e qual o processo fonológico. Ao mesmo tempo, os alunos vão fazendo o registo no caderno diário.

- star > estar ↗ Processo de inserção- **prótese**
- queres > quereis (V.73) ↗ Processo de inserção- **epêntese**
- haves > haveis ↗ Processo de inserção- **epêntese**
- flor > flore (via popular) ↗ Processo de inserção- **paragoge**
- levantando > alevantando ↗ Processo de inserção- **prótese**
- corona > cora ↗ Processo de supressão- **síncope**
- enamorar > namorar ↗ Processo de supressão- **aférese**
- malu > mau ↗ Processo de supressão- **síncope**
- legale > legal ↗ Processo de supressão- **apócope**
- despois > depois ↗ Processo de supressão- **síncope**
- esta > ta (via popular) ↗ Processo de supressão- **aférese**
- rosam > rosa ↗ Processo de supressão- **apócope**

A aula finaliza com a realização do exercício 1 da página 10 do caderno de actividades.

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Os processos fonológicos de inserção e de supressão.
Exercícios gramaticais.

OBSERVAÇÕES**BIBLIOGRAFIA**

Santiago, A. & Paixão, S. (2013). P9 Português - Língua Portuguesa 9º ano. Manual do Professor. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Barregana, A (2004). Gramática Universal Língua Portuguesa. Lisboa: Texto Editora (9ª edição)

WEBGRAFIA:

Anexo III- Planificação de Espanhol 9º A (22 de janeiro de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola Secundária André de Gouveia

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Tiempo de duración: 90 minutos

Asignatura: Español Nivel: Tres Año: 9º Clase: A Unidad Temática: ¿El hábito hace al monje? Unidad Didáctica: Unidad 6 Estudiante: Maria da Cal Fecha: Jueves, 22 de enero de 2015		
ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Diálogo ocasional con los alumnos. 	
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarme que los alumnos están listos para empezar la clase. • Apertura de la lección del día, en la pizarra, por un alumno. • Verificación de las presencias. • Se informa a los alumnos que necesitarán del cuaderno diario y del manual. 	
MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	El vestuario: vocabulario y descripción de personas. Los relativos.
	Para la próxima clase	El tema, “el vestuario, tendencias de moda” seguirá siendo hablado en la próxima clase.
MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Se informa a los alumnos que la presente clase será conducida por la profesora en prácticas, Maria da Cal, y que vamos a empezar el estudio de la Unidad 6 “¿El hábito hace al monje?”. En esta unidad vamos a explicar el significado del título de la unidad, vamos a hablar del vestuario, de las tendencias de moda, vamos a describir imágenes y personas y, al final, aprenderemos los

		relativos.
	Preparación Pedagógica	Los alumnos tendrán que explicar el significado del título de la unidad 6 y describir el vestuario de los demás utilizando el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprensión oral</p> <p>Expresión oral</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Gramática</p>	<p>¿El hábito hace al monje?</p> <p>El vestuario</p>	<p>Conjugación del verbo llevar en presente de indicativo.</p> <p>Los relativos: que, quien/quienes, el que, la que, las que, los que, al que, del que, de quien, de quienes, en que, con que, con quien, con el que.</p>	<p>El vestuario.</p> <p>El uso del verbo llevar.</p> <p>Expresar gustos y preferencias.</p> <p>Describir físicamente a alguien.</p> <p>El uso de los relativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar el significado de la frase que sirve de título a la unidad seis: <i>¿El hábito hace al monje?</i>; • Asociar imágenes y personas; • Describir imágenes oralmente utilizando el vocabulario de la ropa. • Describir por escrito la ropa que lleva un compañero. • Señalar los relativos en frases. • Completar frases con el relativo adecuado. 	<p>Criterios: Observación directa no sistematizada (participación, motivación, interés, comportamiento, puntualidad, asiduidad y expresión oral)</p>

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Ordenador
- Proyector
- Pizarra
- Libro del alumno

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Empezaré la clase saludando a los alumnos y verificando la toma de lugares.

Después de asegurarme de que los alumnos ya están listos para empezar la clase, pediré a un alumno, elegido de forma aleatoria, que abra la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha. Luego, les diré que, en esta clase, empezaremos el estudio de la unidad 6 y que necesitarán el manual y el cuaderno diario.

A continuación, pediré a los alumnos que expliquen la frase que surge en la página cincuenta y siete del manual y que nombra la unidad seis. Después de las conclusiones de los alumnos, mostraré una diapositiva donde está el significado de la frase y de los sustantivos que componen la frase, como *hábito* y *monje*.

Después de esta actividad, los alumnos visualizarán dos diapositivas con tres imágenes cada una y con dos descripciones escritas para asociar cada descripción a la imagen adecuada. Habrá una imagen que no tiene descripción. Para ayudarlos a describir las otras imágenes, daré a los alumnos una ficha informativa con vocabulario de las ropas y de los accesorios.

En seguida, los alumnos escriben en la pizarra la descripción de esas imágenes.

En seguida, los alumnos harán, en pares, la descripción de un compañero de clase, lo presentarán y los demás tienen que adivinar de quién se trata.

Tras la corrección del ejercicio, mostraré a los alumnos una frase de la actividad anterior, construida con el relativo *que*: *La chica que lleva una camisa larga marrón, unos pantalones estrechos y unas preciosas botas violetas es Judit*. A continuación, preguntaré si conocen la palabra destacada, que hace en la frase, a que se refiere y les diré que el sustantivo a que se refiere se llama antecedente. Después, les mostraré más algunas frases para que identifiquen el antecedente de cada relativo presentado en cada una de ellas.

Más tarde, les diré que las palabras destacadas se llaman *relativos* y se usan para hacer

referencia a un sustantivo mencionado anteriormente.

Al final, haremos los ejercicios uno y dos de la página sesenta del manual.

Terminaremos la clase haciendo, en conjunto, el sumario en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Hemos empezado a estudiar la unidad 6: ¿El hábito hace al monje?

Hemos estudiado vocabulario sobre la ropa y hemos descrito el vestuario y los accesorios de los demás.

Hemos estudiado los relativos y sus usos.

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFIA


Morgadéz, M.P., Meira, S. & Moreira, L. (2009). *Español 3- Nivel III*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA:

www.rae.es

<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58607&Lng=0>

http://roble.pntic.mec.es/acid0002/index_archivos/Gramatica/pronombres_relativos.htm

 **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

PES (Prática de Ensino Supervisionada)


Escola Secundária André de Gouveia

Ano letivo 2014/2015

Espanhol 9º Ano

22 de janeiro de 2015

¿El hábito hace al monje?



Vestido o traje que cada persona usa según su estado, oficio o cargo especialmente el que usan los religiosos y religiosas.

Individuo de una de las órdenes religiosas sujeta a una regla común y que vive en un monasterio.

A veces las apariencias engañan, por eso se recomienda no juzgar a las personas por su aspecto externo, pues no siempre el exterior corresponde al interior.

Quando las apariencias engañan y desvelamos la mentira, podemos utilizar la frase de hoy: **"el hábito no hace al monje"**.



Enrique **lleva** una **camisa** en tonos azules, unos **pantalones** naranja y una **gabardina** marrón.

Mario **lleva** un elegante **traje** de chaqueta gris y una **camiseta** de rayas.



Sonia **lleva** un bonito abrigo de lana negro y blanco sobre un **jersey** y unos **pantalones** negros de lana.

La chica que **lleva** una **camisa** larga marrón, unos **pantalones** estrechos y unas preciosas **botas** violetas es Judit.

La chica **que** lleva una camisa larga y unos pantalones negros es Judit.

Mary Quant fue **quien** popularizó la minifalda.

Cristiano y Piquet son **quienes** protagonizan las campañas publicitarias de moda internacional.

Tienes unos pantalones rojos? No, **los que** tengo son azules.

La chica **con quien** hablé ayer llevaba unos pantalones vaqueros.

RELATIVOS hacen referencia a un sustantivo mencionado anteriormente (antecedente)

Relativos

	cosas	personas	cosas / personas
sin preposición	que	quien / quienes	el / la / los / las que
con preposición	a*	que quien / quienes	el que / los que / la que / las que
	de*		
	en		
	con		

*a + el que = el que *de + el que = del que

Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora
Escola Sede: Escola Secundária André de Gouveia
Ficha Informativa
Vocabulário: La ropa y los accesorios



La camiseta



La camisa



El jersey/el suéter



La blusa



La sudadera



El chaleco



El traje de chaqueta



La cazadora



El abrigo



La gabardina



La chaqueta



El chubaquero



Los pantalones



Los pantalones vaqueros



El pantalón corto



La falda



El vestido



El chándal



La camiseta interior



El pijama



Los calcetines



La media



El bañador



El sujetador



Las bragas



Los calzoncillos



El camisón



Las chanclas



La pajarita

TIPOS DE CALZADOS



las zapatillas deportivas



las botas

las zapatillas
las sandalias

los zapatos



los zapatos de tacón



Los chanclos

COMPLEMENTOS



el bolso



la bufanda



el cinturón



el pañuelo



la corbata



el paraguas



la gorra



las gafas de sol



la pañoleta



el sombrero



los guantes

ADORNOS: JOYAS y BISUTERÍA



el anillo



el brazalete



el broche



la cadena



el collar



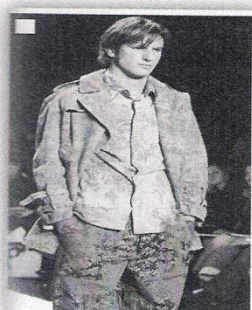
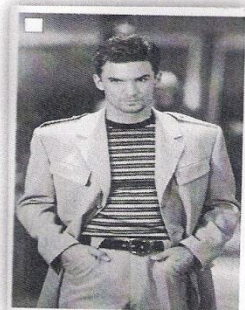
los pendientes



la pulsera



el reloj



1- Mario lleva un elegante traje de chaqueta gris y una camiseta de rayas.

2- Enrique lleva una camisa en tonos azules, unos pantalones naranja y una gabardina marrón.

3- Sonia lleva un bonito abrigo de lana negro y blanco sobre un jersey negro y unos pantalones negros de lana.

4- Judit lleva una camisa larga marrón, unos pantalones estrechos y unas preciosas botas violeta.



CONSULTORIO GRAMATICAL

Relativos



	cosas	personas	cosas / personas
sin preposición	que	quien / quienes	el / la / los / las que
con preposición	a*	que quien / quienes el que / los que / la que / las que	
	de*		
	en		
	con		

*a + el que = al que

*de + el que = del que

1. Une las frases de modo que tengan sentido.

- | | |
|---|--|
| a. <input type="checkbox"/> El cinturón cayó en desuso en una altura... | 1. <u>del que</u> hablo es el cinturón. |
| b. <input type="checkbox"/> Mary Quant fue... | 2. quienes masificaron el consumo de perfumes. |
| c. <input type="checkbox"/> El accesorio... | 3. a la que me dirijo es de confianza. |
| d. <input type="checkbox"/> Fueron Coco Chanel y Christian Dior... | 4. en que se llevaban vestidos de talla bajo. |
| e. <input type="checkbox"/> La agencia... | 5. quien popularizó la minifalda. |

2. Elige la opción correcta.

- a. La modelo que salió en la revista está muy delgada.
con quien que a quien
- b. Fue Pepe quien dijo la verdad.
a quien que quien
- c. El modelo que está enfermo no participará en el desfile.
de quien que a quien
- d. Es el abrigo que vi ayer en el centro comercial.
que a quien de que
- e. Es el chico del que te hablé ayer.
con quien del que a quien
- f. Los pantalones que están allí son de Merche.
quienes que de quien

g. Ésta es la tienda en que lo encuentro todo.

con quien que en que

h. Tú sabes en que tengo confianza.

en quien de que a quien

i. Las prendas con que trabajamos son de lana.

con quien a quien con que

j. La dependienta que nos enseñó los productos era guapa.

con quien que a quien

k. Las chicas a quienes he visto hoy iban a hacer gimnasia.

a quienes que a quien

Anexo IV- Planificação de Espanhol 10º CT2/H2 (2 de fevereiro de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola Secundária André de Gouveia

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Tiempo de duración: 90 minutos

Asignatura: Español	Nivel: 4	Año: 10º	Clase: CT2, H2
Unidad Temática: Personajes Hispanos			
Unidad Didáctica: Unidad 5			
Estudiante: Maria da Cal			
Fecha: Lunes, 2 de febrero de 2015			

ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Diálogo ocasional con los alumnos. 	
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarme que los alumnos están listos para empezar la clase. • Apertura de la lección del día, en la pizarra, por un alumno. • Se prepara el ordenador para visionar unos tráileres de películas españolas. 	
MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Visionado de tráileres de películas de cine español con protagonistas y directores de cine españoles: Maxi Iglesias, Mario Casas, Antonio Banderas, Santiago Lapeira, Fernando Molina y Pedro Almodôvar.
	Para la próxima clase	El tema, “Personajes Hispanos”, seguirá siendo estudiado en las próximas clases.
MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Se informa a los alumnos que la presente clase será conducida por la profesora en prácticas, Maria da Cal, y que vamos a empezar el estudio de la

		<p>Unidad 5, “Personajes Hispanos”.</p> <p>En esta unidad vamos a hablar de personajes principales y directores de cine español, vamos a leer y analizar una entrevista a una actriz española, Penélope Cruz, uno de los personajes principales de la película “Piratas del Caribe”.</p>
	<p>Preparación Pedagógica</p>	<p>Se presenta el tema a través del visionado de tres tráileres de películas españolas: <i>La piel que Habito</i> de Pedro Almodóvar, <i>El Secreto de los 24 escalones</i> de Santiago Lapeira, y por fin, <i>Piratas del Caribe</i> con la actriz española, Penélope Cruz.</p>

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprensión oral</p> <p>Expresión oral</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Gramática</p>	<p>Personajes Hispanos</p> <p>Películas Españolas</p>		<p>Hablar de personajes y películas;</p> <p>Relacionar la historia (sinopsis) con la película;</p> <p>Hablar de experiencias de vida;</p> <p>Premios Goya;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visionar trailers de películas españolas para activar conocimientos sobre los personajes principales y realizadores de películas españolas; • Relacionar las sinopsis con los tráileres y las portadas observadas; • Lectura y análisis de un entrevista con Penélope Cruz relativo a la película “Los Piratas del Caribe” • Resolución de cuestiones relacionadas con la entrevista estudiada. 	<p>Criterios:</p> <p>Observación directa no sistematizada (participación, motivación, interés, comportamiento, puntualidad, asiduidad y expresión oral)</p>

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Ordenador
- Proyector
- Pizarra
- Libro del alumno.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Empezaré la clase saludando a los alumnos y verificando la toma de lugares.

Después de asegurarme de que los alumnos ya están listos para empezar la clase, pediré a un alumno, elegido de forma aleatoria, que abra la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha. Luego, les diré que, en esta clase, empezaremos el estudio de la unidad 5.

A continuación, preguntaré a los alumnos si conocen algún personaje de la cultura española: cine, música, etcétera... y qué saben sobre ellos.

Después los alumnos visualizarán algunos trailers de películas españolas: *La piel que Habito* de Pedro Almodóvar, *El Secreto de los 24 escalones* de Santiago Lapeira, *Tengo Ganas de Ti* de Fernando Gonzales Molina y por fin, *Piratas del Caribe* con la actriz española, Penélope Cruz y hablaremos de cada una de ellas.

En seguida, los alumnos relacionarán los trailers visionados y las portadas de las películas en la diapositiva con la sinopsis descriptiva.

A continuación, vamos a leer y analizar una entrevista con Penélope Cruz. Después, los alumnos contestarán a preguntas relacionadas con el texto estudiado.

Terminaremos la clase haciendo, en conjunto, el sumario en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Hemos empezado a estudiar la unidad 5: "Personajes Hispanas"

Hemos visionado tráileres de películas españolas: *La piel que Habito* de Pedro Almodóvar, *El Secreto de los 24 escalones* de Santiago Lapeira y *Piratas del Caribe* con la actriz española,

Penélope Cruz.

Hemos leído y analizado una entrevista con Penélope cruz: “*Piratas del Caribe*”.

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, L. & Sá, D. (s.d). Espanhol 10ºAno Nível de Continuação Ensino Secundário. Porto: Areal Editores.

WEBGRAFIA:

<https://www.youtube.com/watch?v=5wMnlHNSbu4>

<https://www.youtube.com/watch?v=sUSV9iI3YkM>

https://www.youtube.com/watch?v=X_jZHkOYSIg

<https://www.youtube.com/watch?v=zlZgG1wBgro>



Desde que su mujer sufriera quemaduras en todo el cuerpo en un accidente de coche, el Doctor Robert Ledgard, cirujano plástico, se interesa por la creación de una nueva piel con la que hubiera podido salvarla. Doce años después consigue cultivarla en su laboratorio. Para conseguirlo no duda en utilizar la transgénesis con seres humanos.

Cuatro amigos se encuentran durante unas vacaciones en un pequeño pueblo de montaña. Los amigos planean una excursión a unos lagos cercanos pasando primero por casa de Carlos, un historiador que se encuentra en la zona haciendo un estudio sobre los cátaros.

Carlos ha encontrado un pergamino muy antiguo cerca del pantano. Este indica el camino para encontrar un cementerio maldito que se busca desde hace siglos por la posibilidad de que esconda "La Medalla del Pescador", de valor incalculable.

Johnny Depp regresa a su papel del Capitán Jack Sparrow en un cuento repleto de acción sobre la verdad, la traición, la juventud y la desaparición. Cuando Jack se cruza con una mujer de su pasado (Penélope Cruz), no está muy seguro de si se trata de amor o si ella es una estafadora sin escrúpulos que le está utilizando para encontrar la legendaria Fuente de la Juventud. Jack es capturado por el Queen Anne's Revenge, el barco del temible pirata Barbanegra. Le fuerzan a unirse a ellos y vivirá una inesperada aventura en la que no sabe quién le inspira más miedo: Barbanegra o la mujer de su pasado.

1 Observa las imágenes y descríbelas.

Piratas del Caribe



18 Penélope Cruz ha demostrado ser una de las actrices más versátiles de la actualidad gracias a su interpretación de una amplia variedad de personajes fascinantes y al convertirse en la primera actriz española en estar nominada y recibir un premio Oscar.

10 En *Piratas del Caribe 4: En mareas misteriosas*, Penélope Cruz interpreta a Angélica, la primera mujer pirata de la saga.

¿Te habían gustado las tres películas anteriores? ¿Te entusiasmó ser elegida para interpretar a Angélica?

15 Sí, por supuesto que había visto las tres películas anteriores y me encantaron. Recuerdo haberme reído mucho con ellas. Sin duda, me fascinó el personaje que Johnny creó. Recuerdo que, cuando vi la primera película, pensé: “¡Guau! Jack es tan valiente y tan brillante”. Me sentí muy feliz cuando Rob me contó la posibilidad de hacer esta cuarta entrega, juntos. Nunca había hecho una película como esta y además, volver a trabajar con él me ponía muy feliz.

¿Qué fue lo que más te gustó de volver a trabajar con él en esta película?

30 Cuando trabajamos juntos en *Blow* realmente nos entendimos muy bien. Nos hicimos amigos. Cuando lo conocí, una de las cosas que más me sorprendió de él fue su humildad. Es tan amable con todos y tan dulce; además, tiene una mente brillante, es inteligente, sagaz, muy divertido y tiene un gran corazón.

Mencionaste a la primera pirata femenina de la historia. ¿Qué más puedes contar acerca de tu personaje?

40 Angélica tiene una mente típica de pirata: es embustera, manipuladora, peligrosa cuando tiene que serlo. Adora jugar y engañar, pero también tiene un buen corazón y sus motivaciones son siempre buenas. Sus creencias religiosas y sus valores son muy fuertes. Por eso está llena de contradicciones y creo que eso es justamente lo que hace tan interesante al personaje.

50 ¿Por qué Angélica necesita a Jack? ¿Cuál es la misión? ¿Qué ocurre en la película?

Ambos intentan llegar a la Fuente de la Juventud. Angélica tiene cierta información que Jack Sparrow necesita y viceversa. Por muchas razones, se necesitan mutuamente. Así que, allí están ambos, encerrados en un barco usando sus artimañas para salirse con la suya. Fue muy entretenido crear esa sintonía entre ambos.

¿Qué pensaste cuando viste el barco por primera vez y cuando lo abordaste?

65 Fue increíble rodar en ese barco enorme. Era tan hermoso. Muchas veces debíamos rodar durante la noche y hasta la salida del sol. Fue mágico trabajar allí. Además, tuvimos mucha suerte de poder trabajar en muchos lugares paradisíacos como Hawái o la pequeña isla de Palominito, en Puerto Rico, que es preciosa... También rodamos en Londres, en Los Ángeles. ¡Fuimos a muchos lugares maravillosos con esta película!

¿Entonces, trabajar en esta película fue como sumarse a una aventura total?

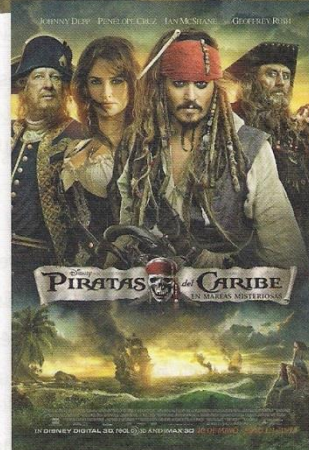
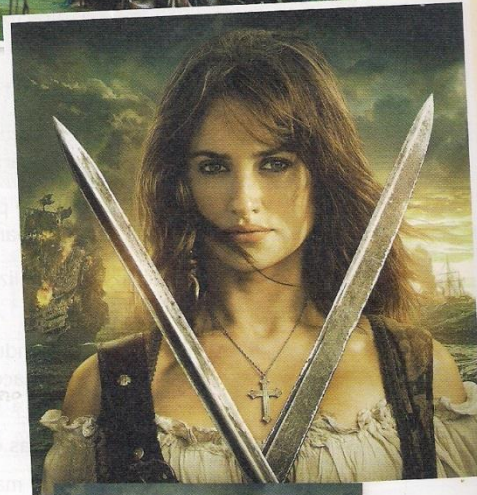
Ciertamente, uno de los privilegios de nuestro trabajo es que tenemos la posibilidad de viajar mucho y de descubrir lugares nuevos. A veces llegas hasta lugares que nunca verías si no trabajaras en una película, a los que es muy difícil acceder o donde puedes ingresar solo con un permiso especial, por ejemplo en todos los edificios en los que rodamos en Inglaterra. También aprendimos a hacer cosas muy especiales, como manejar la espada para pelear.

¿Cómo fue ese entrenamiento?

Me entrené durante dos meses antes de comenzar el rodaje. Así que, llegado el momento, sabía muy bien todas mis coreografías. Entrené con todos los especialistas y con mi doble de riesgo... Ella es increíble. Yo no podía hacer nada que fuera peligroso.

¿Qué piensas en general de la película?

Bueno, creo que no se hacen películas como esta todos los días. Pienso que cada vez habrá menos y menos películas así porque son producciones enormes que suponen un gran trabajo y presupuesto. Como actor o actriz es realmente un privilegio participar en un proyecto así.



2 Elige la opción correcta.

a. saga (l. 11)

- argumento de una película
- relato basado en hechos históricos reales
- relato novelesco que abarca dos o más generaciones de una familia

b. sagaz (l. 35)

- astuto y prudente.
- tranquilo y valiente
- curioso y perezoso

c. embustera (l. 41)

- divertida
- mentirosa
- espabilada

exclusiva **professor(a)** exclusiva



Entrevista simulada

Ex. 2

- a. 3
- b. 1
- c. 2

Anexo V- Planificação de Espanhol 10º CT2/H2 (5 de fevereiro de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola Secundária André de Gouveia

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español	Nivel: 4	Año: 10º	Clase: CT2, H2
Unidad Temática: Personajes Hispanos- Tiempos verbales del pasado			
Unidad Didáctica: Unidad 5			
Estudiante: Maria da Cal			
Fecha: Jueves, 5 de febrero de 2015			

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Diálogo ocasional con los alumnos.
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarme que los alumnos están listos para empezar la clase. • Apertura de la lección del día, en la pizarra, por un alumno.

MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Vamos a continuar a estudiar la entrevista con Penélope Cruz sobre la película “Piratas del Caribe” y vamos a buscar las formas verbales que se refieren al pasado.
	Para la próxima clase	El tema, “personajes hispanos”, seguirá siendo estudiado en las próximas clases.

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Se informa a los alumnos que la presente clase será conducida por la profesora en prácticas, Maria da Cal, y que vamos a continuar el estudio de la Unidad 5: “Personajes Hispanos”.
	Preparación Pedagógica	Se presenta el tema de los tiempos verbales del pasado a través de la exploración, en el texto, de las formas verbales correspondientes a estos tiempos verbales.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprensión oral</p> <p>Expresión oral</p> <p>Expresión escrita</p>	<p>Personajes Hispanos</p> <p>Películas Españolas</p>	<p>Tiempos Verbales del pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretérito Indefinido; - Pretérito Perfecto; - Pretérito Imperfecto; - Pretérito Pluscuamperfecto 	<p>Hablar de experiencias de vida;</p> <p>Narrar en pasado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración, en el texto; de formas verbales que indican acciones realizadas en pasado. • Explicación de sus diferentes usos y el tiempo verbal a que corresponden cada uno de ellos a través de un <i>Power Point</i>. • Realización de una ficha de trabajo. 	<p>Criterios:</p> <p>Observación directa no sistematizada (participación, motivación, interés, comportamiento, puntualidad, asiduidad y expresión oral)</p>

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Ordenador
- Pizarra
- Libro del alumno.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Empezaré la clase saludando a los alumnos y verificando la toma de lugares.

Después de asegurarme de que los alumnos ya están listos para empezar la clase, pediré a un alumno, elegido de forma aleatoria, que abra la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha. Luego, les diré que, en esta clase, continuaremos el estudio de la unidad 5.

A continuación, pediré a los alumnos para volver al texto leído en la clase anterior. Después, en conjunto, vamos a seleccionar, en algunos fragmentos del texto, las formas verbales que están en el pasado y en seguida aparecerán en la diapositiva.

En seguida, vamos a verificar y explorar las características de cada tiempo verbal, bien como su utilización. Para eso, la profesora mostrará unas diapositivas a través de las cuales los alumnos inferirán las características y formación de estos tiempos verbales.

A continuación, los alumnos realizarán una ficha de trabajo sobre esta temática.

Terminaremos la clase haciendo, en conjunto, el sumario en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Hemos estudiado los tiempos verbales que indican acciones realizadas en el pasado: Pretérito Indefinido, Pretérito Perfecto, Pretérito Imperfecto y Pretérito Pluscuamperfecto.

Hemos realizado una ficha de trabajo con los verbos del pasado.

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, L. & Sá, D. (s.d). Espanhol 10ºAno Nível de Continuação Ensino Secundário. Porto: Areal Editores.

WEBGRAFIA:

- "Penélope ha demostrado ser una de las actrices más versátiles de la actualidad".	PRETÉRITO PERFECTO
- "¿Te entusias mó ser elegida (...)?" - "Las tres películas me encantaron". - "Me fascinó el personaje que Johnny creó". - "Cuando vi la película pensé..." - "Me sentí muy feliz cuando Rob me contó la posibilidad de hacer la película".	PRETÉRITO INDEFINIDO
- "Volver a trabajar con él me ponía muy feliz".	PRETÉRITO IMPERFECTO
- "¿Te habían gustado las tres películas anteriores?" - "Por supuesto que había visto las películas". - "Nunca había hecho una película como esta".	PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO


PRETÉRITO PERFECTO

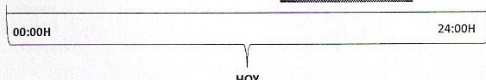
USAMOS ESTE TIEMPO VERBAL PARA :

- HABLAR DE COSAS PASADAS Y QUE TODAVIA TIENEN RELACIÓN CON EL PRESENTE;
- HABLAR DE EXPERIENCIAS PERSONALES.

HOY, ESTA MAÑANA (TARDE, NOCHE), ESTE FIN DE SEMANA, ESTA SEMANA, ESTE MES, ESTA PRIMAVERA, ESTE AÑO, HASTA AHORA, HACE UN RATO, SIEMPRE, NUNCA, TODA LA VIDA...

Hoy he leído un libro.





PRETÉRITO PERFECTO → VERBO HABER (AUXILIAR) EN PRESENTE DE INDICATIVO + PARTICIPIO PASADO DEL VERBO PRINCIPAL

(yo) he
(tú) has
(él/ella) ha
(nosotros) hemos
(vosotros) habéis
(ellos) han

Trabajado -ar → -ado
Comido -er → -ido
vivido -ir → -ido

Algunos verbos IRREGULARES

Hacer	Hecho
Poner	Puesto
Abrir	Abierto
Volver	Vuelto
Escribir	Escrito
Romper	Roto
Ver	Visto


PRETÉRITO INDEFINIDO


USAMOS ESTE TIEMPO VERBAL PARA:

- CONTAR UN HECHO QUE EMPEZÓ Y TERMINÓ EN EL PASADO.

AYER, EL AÑO (MES, SEMANA, VERANO...) PASADO, ANOCHE, ANTEAYER, HACE MUCHO, HACE UNA SEMANA, EL OTRO DÍA, HACE DOS AÑOS, EN 1999, EL 14 DE FEBRERO DE 2014,...

Ayer leí un libro.





PRETÉRITO INDEFINIDO

USAMOS ESTE TIEMPO VERBAL PARA:

- CONTAR UN HECHO QUE EMPEZÓ Y TERMINÓ EN EL PASADO.

AYER, EL AÑO (MES, SEMANA, VERANO...) PASADO, ANOCHE, ANTEAYER, HACE MUCHO, HACE UNA SEMANA, EL OTRO DÍA, HACE DOS AÑOS, EN 1999, EL 14 DE FEBRERO DE 2014,...


HABLÁR	→	-É	SER / IR
		-ASTE	Yo fui
		-Ó	Tú fuiste
		-AMOS	Él/ella fue
COMÉR	→	-ASTEIS	Nosotros fuimos
		-ARON	Vosotros fuisteis
			Ellos fueron
VIVIR	→	-Í	ESTAR
		-ISTE	Yo estuve
		-Ó	Tú estuviste
		-IMOS	Él/ella estuvo
	→	-ISTEIS	Nosotros estuvimos
		-IERON	Vosotros estuvisteis
			Ellos estuvieron

PRETÉRITO IMPERFECTO

USAMOS ESTE TIEMPO VERBAL PARA:


- DESCRIBIR A PERSONAS, COSAS Y ACCIONES;
- HABLAR DE ACCIONES HABITUALES EN EL PASADO.

En presente decimos:




Enrique ES rubio y TIENE los ojos azules.

En pasado decimos:




Enrique ERA rubio y TENÍA los ojos azules.

En presente decimos:



Luis JUEGA al fútbol los sábados por la tarde.

En pasado decimos:



Cuando ERA pequeño, Luis JUGABA al fútbol los sábados por la tarde.

PRETÉRITO IMPERFECTO

HABLAR	→	-ABA -ABAS -ABA -ÁBAMOS -ABAIS -ABAN	SER Yo era Tú eras Él/ella era Nosotros éramos Vosotros erais Ellos eran
HACER	→	-ÍA -ÍAS -ÍA -ÍAMOS	IR Yo iba Tú ibas Él/ella iba Nosotros íbamos Vosotros ibais Ellos iban
VIVIR	→	-ÍAIS -ÍAN	

MARCADORES TEMPORALES DEL PRETÉRITO IMPERFECTO

Palabras que expresan un **hábito** en un periodo de tiempo del pasado.

- Antes fumaba mucho, ahora ya no fumo.
- Cuando era pequeña, iba al campo con mi familia **todos los domingos**.
- **A veces**, cuando llovía, nos quedábamos en casa y jugábamos a las cartas.
- Yo perdía **casi siempre**, porque tenía muy mala suerte.

También son marcadores de pretérito imperfecto, de acuerdo con el contexto:

Siempre	}	los días
Normalmente		los domingos
Con frecuencia		los meses
A menudo		los años
Nunca		las semanas
A veces		las mañanas
Casi nunca		las tardes
		Todos/as


PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO

USAMOS ESTE TIEMPO VERBAL PARA:
- CONTAR UN HECHO DEL PASADO ANTERIOR A OTRO HECHO YA PASADO.



HABÍA TERMINADO de ver la película (21:30h)

ANTES




Llegué a casa (22:00h)

ANTES

Ayer cuando llegué a casa, Pedro ya **había terminado** de ver la película.

AHORA



HABÍA ESTUDIADO mucho (los últimos 10 días)

ANTES



Aprobé (ayer)

ANTES

Aprobé el examen porque **había estudiado** mucho.

AHORA

PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO	➔	VERBO HABER (AUXILIAR) EN PRETÉRITO IMPERFECTO	+	PARTICPIO PASADO DEL VERBO PRINCIPAL
		(yo) había (tú) habías (él/ella) había (nosotros) habíamos (vosotros) habíais (ellos) habían		Hablado tenido dormido

Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora
Escola Sede: Escola Secundária André de Gouveia

ESPAÑOL – NIVEL IV – 10º CURSO

FICHA DE TRABAJO
Los tiempos del pasado

1- Completa lo que dice Penélope Cruz a partir de la información de los recuadros, conjugando los verbos en los tiempos verbales adecuados.

En los años 90

- aparecer en un videoclip de un grupo musical español, en 92.
- tener contacto con diversos profesionales del cine, en 98.

En la década pasada

- surgir grandes oportunidades de hacer cine.
- convertirse en una actriz popular en el panorama cinematográfico español.
- conseguir su gran sueño: colaborar con un personaje en una película de Pedro Almodóvar.

De niña

- ver muchas películas.
- tener clases de ballet clásico.
- participar en teatros infantiles.
- soñar en ser actriz.

Este año

- ser seleccionada para una película norteamericana.
- estrenarse en una serie.
- ganar un premio.
- volver a colaborar con Johnny Deep.

De niña

Veía muchas películas.
Tenía clases de ballet clásico.
Participaba en teatros infantiles.
Soñaba en ser actriz.

En los años 90

Había aparecido en un videoclip de un grupo musical español.
Había tenido contacto con diversos profesionales del cine.

En la década pasada

Surgieron grandes oportunidades de hacer cine.
Se convirtió en una actriz popular en el panorama cinematográfico español.
Consiguió su gran sueño: colaborar con un personaje en una película de Pedro Almodóvar.

Este año

Ha sido seleccionada para una película norteamericana.
Se ha estrenado en una serie.
Ha ganado un premio.
Ha vuelto a colaborar con Johnny Deep.

1.1 Ahora reescribe esta pequeña biografía de Penélope Cruz, organizando los hechos, de forma lógica, uniendo las ideas con los siguientes conectores: además (2x), también, pero, antes de eso, porque, recientemente.

- De niña, tenía clases de ballet clásico pero soñaba en ser actriz. Además, participaba en teatros infantiles y veía muchas películas.
- En la década pasada consiguió su gran sueño porque colaboró con un personaje en una película de Pedro Almodóvar.
- Se convirtió en una actriz popular en el panorama cinematográfico español. Antes de eso había tenido contacto con diversos profesionales del cine, en 98.
- En la década pasada, le surgieron grandes oportunidades de hacer cine. Seis años antes, había aparecido en un videoclip de un grupo musical español.
- Este año ha sido seleccionada para una película norteamericana, además se ha estrenado en una serie.

2. Esta es la biografía del famoso director de cine Pedro Almodóvar. Subraye las formas verbales y reescríbelas en pasado.

Pedro Almodóvar

Nace en Calzada de Calatrava, provincia de Ciudad Real, en 1949. Cuando tiene ocho años emigra con su familia a Extremadura. Allí estudia el Bachillerato.

A los 16 años se instala en Madrid con la intención de estudiar y hacer cine.

Al principio realiza múltiples trabajos temporales y más tarde, durante 12 años, tiene un trabajo fijo como administrativo en la Compañía Telefónica. En esa temporada alterna su trabajo con otras muchas actividades: actúa en un grupo de teatro (*Los goliardos*), escribe relatos cortos, realiza cortometrajes.

Gracias a unos pocos amigos que le financian, consigue dirigir su primer cortometraje: *Pepi, Luci, Bom y las otras chicas del montón*.

En 1982 rueda la primera película, *Laberinto de pasiones*, que tiene una buena acogida entre el público.

Después de *Matador*, en 1986 Pedro dirige *La ley del deseo*, que es financiada por su propia productora. En 1987, la comedia *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, se convierte en un éxito. Da la vuelta al mundo y es aplaudida tanto por la crítica como el público. Recibe más de cincuenta premios porque es nominada para el Oscar de Hollywood.

Mientras sigue el éxito de *Mujeres...*, Almodóvar sigue su trabajo y rueda una nueva película: *Átame* (1989), en la que empieza a trabajar con Victoria Abril. La película arrasa en las taquillas españolas, casi un millón de personas acuden al cine a verla.

Y en 2006 aparece en las pantallas *Volver*, un filme donde el director rinde un homenaje a su tierra y a las mujeres que le cuidaron en su infancia.



Nació en Calzada de Calatrava, provincia de Ciudad Real, en 1949. Cuando **tenía** ocho años **emigró** con su familia a Extremadura. Allí **estudió** el Bachillerato.

A los 16 años **se instaló** en Madrid con la intención de estudiar y hacer cine.

Al principio **realizó** múltiples trabajos temporales y más tarde, durante 12 años, **tuvo** un trabajo fijo como administrativo en la Compañía Telefónica. En esa temporada **alternó** su trabajo con otras muchas actividades: **actuó** en un grupo de teatro (*Los goliardos*), **escribió** relatos cortos, **realizó** cortometrajes.

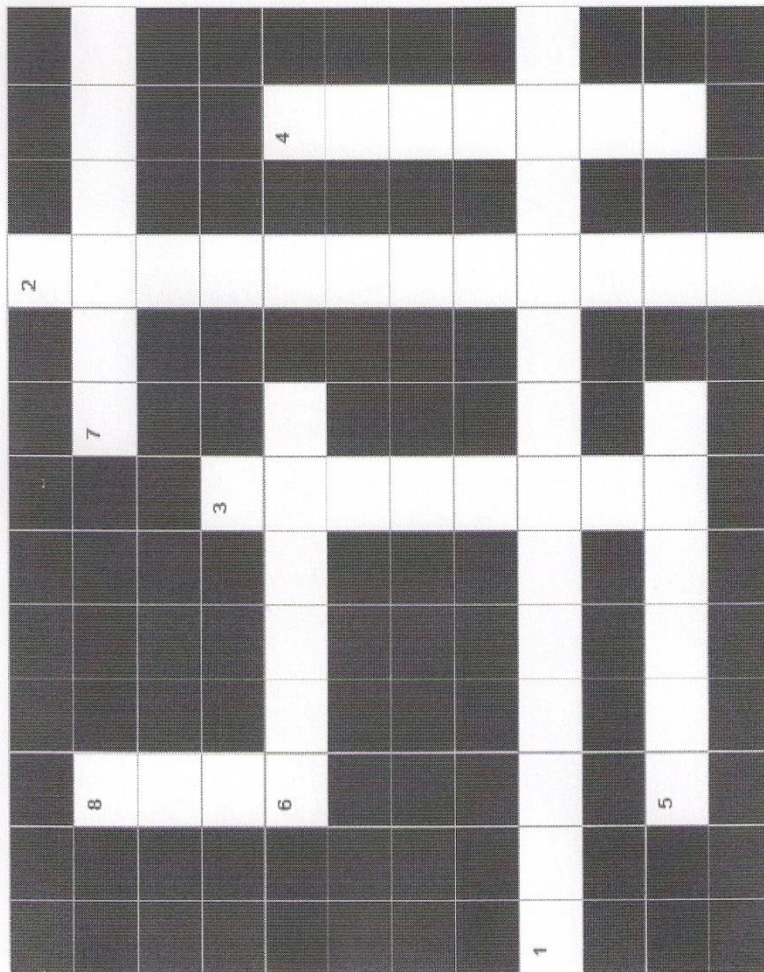
Gracias a unos pocos amigos que le **habían financiado**, **consiguió** dirigir su primer cortometraje: *Pepi, Luci, Bom y las otras chicas del montón*.

En 1982 **rodó** la primera película, *Laberinto de pasiones*, que **tuvo** una buena acogida entre el público.

Después de *Matador*, en 1986 Pedro **dirigió** *La ley del deseo*, que **fue** financiada por su propia productora. En 1987, la comedia *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, **se convirtió** en un éxito. **Dio** la vuelta al mundo y **fue** aplaudida tanto por la crítica como el público. **Recibió** más de cincuenta premios porque **había sido** nominada para el Oscar de Hollywood.

Mientras **siguió** el éxito de *Mujeres...*, Almodóvar siguió su trabajo y **rodó** una nueva película: *Átame* (1989), en la que **empezó** a trabajar con Victoria Abril. La película **arrasó** en las taquillas españolas, casi un millón de personas **acudieron** al cine a verla.

Y en 2006 **apareció** en las pantallas, *Volver*, un filme donde el director **rindió** un homenaje a su tierra y a las mujeres que le cuidaron en su infancia.



- | HORIZONTALES | |
|--------------|---|
| 1. | Estado emocional que surge ante una persona que nos gusta |
| 5. | Personas que tienen una relación sin estar casados |
| 6. | Simbolo de unión que se lleva en la mano |
| 7. | Sentimiento de temura, afecto. Emplea por c |
| VERTICALES | |
| 2. | Persona que busca el amor de otra persona, que opta por el/ella |
| 3. | Enamoramiento muy rápido |
| 4. | Acciones para conquistar a alguien |
| 8. | Celebración del matrimonio de dos personas |

Horizontales
 1. enamoramiento; 5. Novios; 6. Anillo; 7. Carño
 Verticales
 2. pretendiente; 3. Flechazo; 4. Filtro; 8 Boda

Nombre: _____



Clase: ___º ___

El Día de San Valentín en el mundo

El 14 de febrero es conocido como el día de amor en muchos países donde la gente hace muestras de amor y afecto a su pareja. Este día se llama el **Día de San Valentín**. Otra forma de llamarlo es el **Día de los Enamorados** y en algunos países también se habla del **Día del Amor y la Amistad**.

♥ *i. ¿Vamos a celebrar el 14 de febrero jugando? ¡Empecemos con esta sopa de letras!*

F I Y A X Y F Z C P A D U L C E S Q Z P
 A R M E N S A J E S T R A I H B B Z N F
 E P R P N E N S O A F R O M A N C E Y F
 N G E I R K Y S H W R T L J E N Z S Y E
 A S Y L O M G D X K C R A Z H W G P G P
 M A V O J A M I S T A D E R Y B Y O Y R
 O I M G O E W F H J T P L G J D Z S O O
 R U E O U C U P I D O S Y C A E E O I E
 A O S L R C F N P J R W V L P L T S X N
 D E E Z B O I O Y D P U D C E R O A T S
 O E G O Z S Y V W G U O S P B X K S S P
 S Z K C C D H I T J R S M O K I W E N A
 Q G C O R A Z O N E S H B U F J E Q K U
 E I F L O R E S T X Q N N W D I Q B D P
 Y A S A N V A L E N T I N Y I V N C G H
 V O Y V H B B B C H O C O L A T E S G K

1. CHOCOLATES
2. FLORES
3. CUPIDO
4. SAN VALENTIN
5. ROJO
6. ENAMORADOS
7. NOVIOS
8. ESPOSOS

9. ROMANCE
10. AMOR
11. DULCES
12. MENSAJES
13. TARJETAS
14. REGALOS
15. CORAZONES
16. AMISTAD

ii. **Relaciona los refranes (columna izquierda) con sus significados (columna derecha).**

El amor es ciego
Afortunado en el juego, desgraciado en amores
El amor mueve montañas
Ojos que no ven, corazón que no siente



Por amor se es capaz de muchas cosas
 No se ven defectos en quien se ama.
 Nadie lo tiene todo en la vida.
 No se piensa en lo que no se muestra.

iii. **Une las frases para formar definiciones correctas.**

ABRAZO (n. m.): muestra de afecto en la que las personas ...
 CITA (n. f.): encuentro entre dos o más personas a una hora específica. Si es cita romántica es ...
 CUPIDO (n. m.): personaje con alas que representa el amor y que lanza ...
 FLECHAZO (v.): amor ...
 REGALO (n. m.): dádiva, algo que ...



- ... a primera vista.
- ... solo entre dos personas.
- ... se ofrece.
- ... flechas a las parejas.
- ... se estrechan los brazos.

iv. **Piensa en algunos finales para la frase "el amor es".**

<p><i>El amor es...</i></p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 20px;"> </div>	<p>amor es...</p> <p><i>... alguien con quien actuar chistoso.</i></p> <p><small>TM Reg. U.S. Pat. Off. - all rights reserved © 2008 Tribune Media Services, Inc. www.comicpage.com</small></p>
---	--

v. **¡Elige una de tus frases anteriores para una tarjeta especial que va a figurar en la exposición dedicada al Día de San Valentín!**



Juego de San Valentín

Objetivo: Llegar a la casilla donde coger su arco.

Pasos:

- 1 – Elije un Cupido con el que jugar
- 2—Echa a la suerte, con el dado, el orden por la que de los jugadores van a competir.
- 3 – Pon tu Cupido y el de los demás jugadores en la casilla de partida
- 4 – Baraja las tarjetas y ponlas bocabajo sobre la mesa
- 5- Lanza el dado sobre el tablero y avanza el número de casillas que aquel indica
- 6 – Espera que tu adversario coja una tarjeta y te haga la pregunta que le corresponde
- 7 – Responde a la pregunta que te hace tu adversario









Reglas:









Cuando un jugador responde cierto, sigue lanzando el dado, avanzando por las casillas y respondiendo. El número de veces seguidas que cada jugador puede jugar son 3, máximo.

Cuando un jugador responde mal, su Cupido tiene que retroceder tres (3) casillas y esperar su turno.



JUEGO DE SAN VALENTÍN

<p>♥ 1.El Día de San Valentín solemos ofrecer:</p> <p>a. Una prenda</p> <p>b. Una monedita</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Un regalo</p> 	<p>♥ 5. Un encuentro entre novios que se juntan a cenar se llama:</p> <p>a. Un entierro</p> <p>b. Una charla</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Una cita</p> 
<p>♥ 2. Otro nombre para el día de San Valentín es:</p> <p>a. El Día de los difuntos</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. El Día de los enamorados</p> <p>c. La Cabalgata de los Reyes</p> 	<p>♥ 6.La frase que se usa para expresar amor y afecto es:</p> <p>a. Te necesito</p> <p>b. Te extraño</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Te quiero</p> 
<p>♥ 3. Cupido suele tener la forma de:</p> <p>a. Una hada</p> <p>b. Un fauno</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Un ángel</p> 	<p>♥ 7. La obra de Shakespeare que relata el amor entre dos jóvenes que van hasta la muerte por estar juntos es:</p> <p>a. "Titanic"</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. "Romeo y Julieta"</p> <p>c. "Sueño de una noche de verano"</p> 
<p>♥ 4. Comenzar a sentir amor hacia una persona es:</p> <p>a. Apasionarse</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. Enamorarse</p> <p>c. Acordarse</p> 	<p>♥ 8. Un manojo de flores significa:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. Un ramo de flores</p> <p>b. Una vasija de flores</p> <p>c. Una pareja de tontos</p> 

<p>♥ 9. Enamorarse al ver a alguien a primera vez es:</p> <p>a. amor a la distancia</p> <p>b. amor a ciegas</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. amor a primera vista</p> 	<p>♥ 13. El árbol que simboliza el amor y la amistad duraderos se llama:</p> <p>a. olivo</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. almendro</p> <p>c. naranjo</p> 
<p>♥ 10. San Valentín:</p> <p>a. murió de muerte natural</p> <p>b. murió de amor</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. Murió ejecutado</p> 	<p>♥ 14. El origen del Día de San Valentín remonta a la época del:</p> <p>a. imperio inca</p> <p>b. imperio mongol</p> <p><input checked="" type="radio"/> c. imperio romano</p> 
<p>♥ 11. En la antigua Roma el dios del amor se llamaba:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. Cupido (o Amor)</p> <p>b. Eros</p> <p>c. Júpiter</p> 	<p>♥ 15. Según la leyenda, el milagro de Valentín consistió en:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. devolver la vista a una niña ciega</p> <p>b. resucitar un soldado</p> <p>c. curar a un leproso</p> 
<p>♥ 12. En la antigua Grecia el dios del amor se llamaba:</p> <p>a. Apolo</p> <p><input checked="" type="radio"/> b. Eros</p> <p>c. Helios</p> 	<p>♥ 16. Una cita a ciegas es un encuentro:</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. entre dos personas que nunca se han visto</p> <p>b. entre dos personas que llevan gafas oscuras</p> <p>c. con el oftalmólogo</p> 



Anexo VII- Planificação de Espanhol 10ºCT2/H2 (2 de março de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola Secundária André de Gouveia

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Tiempo de duración: 90 minutos

Asignatura: Español Nivel: 4 Año: 10º Clase: CT2, H2 Unidad Temática: Practicando deporte Unidad Didáctica: Unidad 7 Estudiante: Maria da Cal Fecha: Lunes, 2 de marzo de 2015		
ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Diálogo ocasional con los alumnos. 	
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarme que los alumnos están listos para empezar la clase. • Apertura de la lección del día, en la pizarra, por un alumno. • Se prepara el ordenador para visionar unas diapositivas, en Power point, sobre los deportes de aventura. 	
MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Vamos a estudiar e a describir algunos deportes de aventura: piragüismo, buceo, paracaidismo, vuelos en globo, puenting, tirolina, senderismo, rápel.
	Para la próxima clase	El tema, “Practicando deporte”, seguirá siendo estudiado en las próximas clases.
MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Se informa a los alumnos que la presente clase será conducida por la profesora en prácticas, Maria da Cal, y que vamos a empezar el estudio de la Unidad 7, “Practicando deporte”. En esta unidad vamos a hablar de deportes de aventura en el agua y en el aire libre.
	Preparación	Se presenta el tema a través del visionado de

	Pedagógica	unas diapositivas, en power point. Vamos a describir algunos deportes, bien como, descubrir que objetos necesitamos para practicar algunos deportes, como por ejemplo, el buceo y el senderismo.
--	-------------------	--

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
Comprensión oral Expresión oral Expresión escrita	Practicando Deporte Deportes de aventura Objetos/ equipamientos		Hablar sobre deportes; Describir un juego; Dar/ seguir instrucciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de deportes y de sus preferencias; • Describir imágenes de deportes de aventura; • Describir los objetos/equipamiento necesarios a la práctica de algunas actividades deportivas; • Leer pequeños textos sobre deportes de aventura. • Explorar el vocabulario contenido en cada uno de los textos. 	Criterios: Observación directa no sistematizada (participación, motivación, interés, comportamiento, puntualidad, asiduidad y expresión oral)

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Ordenador
- Proyector
- Pizarra
- Libro del alumno.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Empezaré la clase saludando a los alumnos y verificando la toma de lugares.

Después de asegurarme de que los alumnos ya están listos para empezar la clase, pediré a un alumno, elegido de forma aleatoria, que abra la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha. Luego, les diré que, en esta clase, empezaremos el estudio de la unidad 7: "Practicando deporte".

A continuación, preguntaré a los alumnos si practican algún deporte de aventura, si alguna vez han practicado algún tipo de deporte, si han gustado y porqué, si les gustaría practicar algún deporte de aventura, ...

Después, los alumnos visualizarán unas diapositivas, en power point, sobre los deportes de aventura y con la ayuda de la profesora van a describir las imágenes.

En seguida, los alumnos van a descubrir cuales los objetos y equipamiento necesario a la práctica del senderismo. Para eso, van a completar la lista, de acuerdo con unas definiciones escritas de estos objetos.

A continuación, vamos a leer y explorar el vocabulario de unos pequeños textos sobre algunos deportes de aventura: puenting, rafting y parapente.

Después de esta actividad, los alumnos harán unos ejercicios de comprensión lectora, que están en el libro del alumno.

Terminaremos la clase haciendo, en conjunto, el sumario en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Hemos empezado a estudiar la unidad 7: “Practicando Deporte”.

Hemos descrito algunos deportes de aventura y descubierto los objetos y equipamientos necesarios para un senderista.

Hemos leído pequeños textos sobre deportes de aventura: puenting, rafting y parapente y hemos realizado una ficha del libro del alumno.

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, L. & Sá, D. (s.d). Espanhol 10ºAno Nível de Continuação Ensino Secundário. Porto: Areal Editores.

WEBGRAFIA:

<http://www.webconsultas.com/ejercicio-y-deporte/vida-activa/consejos-del-experto-para-la-practica-del-senderismo-5445>

PRACTICANDO DEPORTE

DEPORTES DE AVENTURA AL AIRE LIBRE

Vuelos en globo

Es una actividad que consiste en sobrevolar parte de un territorio.

En esta modalidad, el globo está atado al suelo por un sistema de cuerdas, entonces se eleva y vuelve a descender unos 20 o 30 metros verticalmente de manera que cada vuelo dura unos 5 minutos.

Paracaidismo

Es una actividad que consiste en saltar desde un transporte aéreo usando un paracaídas para amortiguar el impacto.

DEPORTES DE AVENTURA EN EL AGUA

El **piragüismo** o canoa **kayak** es un deporte acuático que se practica sobre una embarcación ligera, normalmente de fibra de vidrio o plástico.

La embarcación es movida por una, dos o cuatro personas con una pala. Las principales embarcaciones utilizadas son el **kayak**, propulsado por una pala de dos hojas, y la **canoa**, propulsada por una pala de una sola hoja.

Kayak con una pala de dos hojas.

Canoa con una pala de una hoja.

El **parashot** es una actividad en la cual una persona se lanza desde una altura, generalmente cientos de metros, con uno de los puntos de la cuerda elástica atada a su cuerpo o tobillo, y el otro extremo sujetado al punto de partida del salto.

La **Tirolesa** consiste de una rueda suspendida por cables montados en un declive o inclinación. Se proyectan para que sean impulsados por gravedad y puedan deslizarse desde la parte superior hasta el fondo mediante un cable, usualmente cables de acero inoxidable.

DEPORTES DE AVENTURA EN EL AGUA

El **buceo** o **submarinismo** es un deporte que consiste en sumergirse en el agua, ya sea el mar, un lago o un río.

Máscara o visor, tubo respiratorio, aletas

Botella

Traje de buceo

Regulador

El **Senderismo** es una especialidad del montañismo y una actividad deportiva que se realiza sobre caminos señalados y homologados por el organismo competente de cada país. Esta actividad busca acercar a las personas al medio natural.

El **Rápel** es una técnica de descenso con cuerda fija y con auxilio de equipos y técnicas especializadas. Se realiza en espacios abiertos y en forma vertical.

Equipamiento del senderista

<p>1- Buen calzado y ropa cómoda</p> <p>2- Sombrero</p> <p>3- Casco</p> <p>4- Chubasquero</p> <p>5- Mochila</p> <p>6- Bastón</p> <p>7- Linterna</p> <p>8- Brújula</p> <p>9- Mapa de la zona</p> <p>10- Crema solar e protector labial</p> <p>11- Navaja multiusos</p> <p>12- Saco y esterilla</p> <p>13- Cuerda fina y mosquetones</p> <p>14- botiquín</p>		<p>2- Prenda de vestir que sirve para cubrir la cabeza, y consta de copa y ala.</p> <p>3- Gorro de metal o plástico resistente que protege la cabeza.</p> <p>7- Utensilio manual y portátil que funciona con pilas eléctricas y una bombilla y sirve para proyectar luz.</p> <p>8- Instrumento para determinar cualquier dirección de la superficie terrestre y marca los polos norte-sur.</p> <p>14- Maleta para guardar medicinas.</p>
--	--	--

6 Lee los siguientes textos.

PUENTING Adrenalina, Valor, Emoción

El día señalado, el instructor te estará esperando para llevarte al puente donde vivirás una de las experiencias más increíbles de tu vida. Te explicará con todo detalle las medidas de seguridad y técnicas de salto, te pondrá los arneses firmemente sujetos en la cadera y a partir de ahí verás el vacío a tus pies, tu corazón se acelerará, tus niveles de adrenalina subirán y finalmente inspirarás profundamente, abrirás los brazos y darás un paso al vacío. ¡Aaaaaaaahhhhhh! Una vez realizado el salto te balancearás bajo el puente totalmente relajado hasta que uno de los monitores te baje lentamente a tierra firme. Si te gusta vivir al límite, esta experiencia es para ti.

Estamos hablando de uno de los deportes de aventura más conocidos: el **Puenting**

Atrévete a saltar y sentirás una sensación única

1 SALTO: 40 euros • 2 SALTOS: 60 euros

RAFTING

Sentid la emoción al descender las aguas bravas de los rápidos de un río en un bote neumático. Siempre en grupos y con un guía que dirige la embarcación, los practicantes van sentados en los laterales de la embarcación, cogidos los pies con unas cinchas para no perder el equilibrio. Después de daros la bienvenida, recibiréis las instrucciones sobre medidas de seguridad y os pondréis el equipo necesario. Ahí ya no habrá marcha atrás. Os espera una hora y media de auténtica diversión. Remad sin parar hasta llegar a los rápidos, adelantad a otras canoas, saltad y reíos.

¡Disfrutad!



PARAPENTE

Si tienes ganas de volar y de pasarlo bien, júntate a nosotros

Volar como un pájaro en solitario solo se puede conseguir volando en parapente. Y durante este increíble vuelo conocerás al mejor planeador del mundo: el buitre. Permaneceremos en el aire durante una hora para encontrar y fotografiar los buitres del Guadarrama y para que puedas sentir la emoción de volar libre como ellos. Realmente no hay palabras para explicar bien las sensaciones que puedes llegar a sentir viendo a estas espectaculares aves planear a tu alrededor buscando su próximo bocado. Para un amante de la naturaleza, esta es una experiencia difícil de superar.

¡DIVIÉRTETE COMO NUNCA!

DISFRUTA DE UNA EXPERIENCIA INOLVIDABLE

RESERVA TU VUELO AHORA

VUELOS: 55 a 80 euros



a. Completa el cuadro.

Deporte	Experiencias
Parapente	Ver a buitres en el cielo
Rolling	Desplazarse por las olas
Canoa	Ver a los animales en su hábitat

b. En todos estos deportes se viven emociones fuertes. Identifica las frases que lo comprueban.

7 ¿Y tú? ¿Alguna vez has practicado alguno de estos deportes?

- Sí. ¿Te ha gustado? ¿Por qué?
- No. ¿Te gustaría practicar alguno? ¿Por qué?

8 Subraya las formas verbales usadas para apelar a la práctica de estos deportes.

Anexo VIII- Planificação de espanhol 10ºCT2/H2 (5 de março de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola Secundária André de Gouveia

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Tiempo de duración: 90 minutos

Asignatura: Español Nivel: 4 Año: 10º Clase: CT2, H2 Unidad Temática: Practicando deporte Unidad Didáctica: Unidad 7 Estudiante: Maria da Cal Fecha: Jueves, 5 de marzo de 2015		
ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Diálogo ocasional con los alumnos. 	
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarme que los alumnos están listos para empezar la clase. • Apertura de la lección del día, en la pizarra, por un alumno. 	
MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Vamos a continuar a estudiar los deportes de aventura y a partir de este estudio empezaremos el estudio del modo verbal, el imperativo.
	Para la próxima clase	El tema, “Practicando deporte”, seguirá siendo estudiado en las próximas clases.
MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Se informa a los alumnos que la presente clase será conducida por la profesora en prácticas, Maria da Cal. Vamos a empezar el estudio del modo imperativo.
	Preparación Pedagógica	Vamos a empezar el estudio del imperativo a partir de los pequeños textos leídos y analizados en la clase anterior. Vamos a ver qué tipo de frases se utiliza para convencer a los demás a practicar deportes de aventura.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
Comprensión oral Expresión oral Expresión escrita Gramática	Practicando Deporte Deportes de aventura Dar consejos/ convencer	El imperativo y sus usos.	Dar consejos; Persuadir.	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar frases de los textos estudiados en la clase anterior, para convencer a los demás a practicar deporte de aventura; • Explicar de las características del imperativo: sus usos y su formación; • Realizar de una ficha de trabajo sobre el imperativo; • Trabajar en pares: escribir de un pequeño texto para describir un deporte de aventura y persuadir a los demás a practicarlo. • Presentar el texto a los compañeros de clase. 	Criterios: Observación directa no sistematizada (participación, motivación, interés, comportamiento, puntualidad, asiduidad y expresión oral)

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Ordenador
- Proyector
- Pizarra
- Libro del alumno.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Empezaré la clase saludando a los alumnos y verificando la toma de lugares.

Después de asegurarme de que los alumnos ya están listos para empezar la clase, pediré a un alumno, elegido de forma aleatoria, que abra la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha. Luego, les diré que, en esta clase, empezaremos el estudio de la unidad 7.

A continuación, vamos a analizar las frases de los textos en que se apela a la práctica de los diferentes deportes de aventura.

Después los alumnos visualizarán unas diapositivas, en power point, sobre la utilización y la formación del imperativo y, en conjunto, los alumnos descubrirán la formación de los verbos de primera, segunda y tercera conjugación, bien como, las irregularidades de algunos verbos.

En seguida, los alumnos realizarán una ficha de trabajo en que tienen que completar un texto con consejos para la práctica del senderismo y elaborar un pequeño texto para describir un deporte de aventura y convencer a los demás a practicarlo. Para la producción del texto, los alumnos trabajarán en pares y la profesora distribuirá unos cartones con la descripción de un deporte para que los alumnos elijan y escriban sobre ese deporte.

A continuación, los alumnos presentarán su texto a los compañeros de clase.

Terminaremos la clase haciendo, en conjunto, el sumario en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Hemos empezado a estudiar el modo Imperativo.

Hemos realizado una ficha de trabajo sobre el Imperativo y hemos escrito un texto describiendo una actividad deportiva y convenciendo a los demás a elegir este deporte.

OBSERVACIONES

--

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, L. & Sá, D. (s.d). Espanhol 10ºAno Nível de Continuação Ensino Secundário. Porto: Areal Editores.

WEBGRAFIA:

<http://www.webconsultas.com/ejercicio-y-deporte/vida-activa/consejos-del-experto-para-la-practica-del-senderismo-5445>

El imperativo

"¡Disfrutad!"

"Atrévete a saltar y sentirás una sensación única"

"¡Diviértete como nunca!"

"Disfruta de una experiencia inolvidable"

"Reserva tu vuelo ahora"

USOS DEL MODO IMPERATIVO

- 1- Para hacer pedidos.
Ej.: Ayúdame a subir.
- 2- Para dar instrucciones.
Ej.: Remad sin parar.
- 3- Para dar consejos.
Ej.: Utiliza siempre el casco.
- 4- Para llamar la atención de alguien cuando queremos mostrarle algo o apelar a algo.
Ej.: Atrévete a sentir la sensación de poder respirar bajo el agua!

SI TIENES CABEZA, USALO

FORMACIÓN DEL IMPERATIVO

Verbo HABLAR

	Pres. de indicativo	Imperativo	Pres. Subjuntivo	Imperativo Negativo
Tú	hablas	(Tú) habla	(que) Tú hables	(Tú) no hables
Usted	Imperativo (usted) hable	Presente de subjuntivo (que) usted hable	Imperativo Negativo (usted) no hable	
Nosotros	Imperativo (nosotros) hablemos	Presente de subjuntivo (que) nosotros hablemos	Imperativo Negativo (nosotros) no hablemos	
Vosotros	Imperativo (vosotros) hablad	Presente de subjuntivo (que) vosotros habléis	Imperativo Negativo (vosotros) no habléis	
Ustedes	Imperativo (ustedes) hablen	Presente de subjuntivo (que) ustedes hablen	Imperativo Negativo (ustedes) no hablen	

Verbo BEBER

	Pres. de indicativo	Imperativo	Pres. Subjuntivo	Imperativo Negativo
Tú	bebes	(Tú) bebe	(que) tú bebas	(Tú) no bebas
Usted	Imperativo (usted) beba	Presente de subjuntivo (que) usted beba	Imperativo Negativo (usted) no beba	
Nosotros	Imperativo (nosotros) bebamos	Presente de subjuntivo (que) nosotros bebamos	Imperativo Negativo (nosotros) no bebamos	
Vosotros	Imperativo (vosotros) bebed	Presente de subjuntivo (que) vosotros bebáis	Imperativo Negativo (vosotros) no bebáis	
Ustedes	Imperativo (ustedes) beban	Presente de subjuntivo (que) ustedes beban	Imperativo Negativo (ustedes) no beban	

Verbo PARTIR

	Pres. de indicativo	Imperativo	Pres. Subjuntivo	Imperativo Negativo
Tú	partes	(Tú) parte	(que) Tú partas	(Tú) no partas
Usted	Imperativo (usted) parta	Presente de subjuntivo (que) usted parta	Imperativo Negativo (usted) no parta	
Nosotros	Imperativo (nosotros) partamos	Presente de subjuntivo (que) nosotros partamos	Imperativo Negativo (nosotros) no partamos	
Vosotros	Imperativo (vosotros) partid	Presente de subjuntivo (que) vosotros partáis	Imperativo Negativo (vosotros) no partáis	
Ustedes	Imperativo (ustedes) partan	Presente de subjuntivo (que) ustedes partan	Imperativo Negativo (ustedes) no partan	

REPASO DE LA FORMACIÓN DEL IMPERATIVO

2ª persona del singular: se parte del presente de indicativo y se elimina la **-S**.
 Para el afirmativo negativo, se utiliza el presente de subjuntivo.

Para la formación de la 2ª persona del plural, se saca la **"R"** del infinitivo y se substituye por una **"D"**.

Para el imperativo negativo, usamos el presente de subjuntivo.

(TÚ) habla	↔	(TÚ) no hables
come	↔	no comas
parte	↔	no partas
(vosotros) hablad	↔	no habléis
bebed	↔	no bebáis
partid	↔	no partáis

En la formación de **"usted"**, **"nosotros"** y **"ustedes"**, la forma del imperativo afirmativo y negativo es igual al presente de subjuntivo.

(usted) hable	coma	viva
no hable	no coma	no viva
(nosotros) hablemos	comamos	vivamos
no hablemos	no comamos	no vivamos
(ustedes) hablen	coman	vivan
no hablen	no coman	no vivan

VERBOS CON ALGUNAS IRREGULARIDADES

	TÚ	USTED	NOSOTROS	VOSOTROS	USTEDES
HACER	haz	haga	hagamos	haced	hagan
DECIR	di	diga	digamos	decid	digan
IR	ve	vaya	vayamos	id	vayan
VENIR	ven	venga	vengamos	venid	vengan
PONER	pon	ponga	pongamos	poned	pongan
SALIR	sal	salga	salgamos	salid	salgan
TENER	ten	tenga	tengamos	tened	tengan
SER	sé	sea	seamos	sed	sean
OÍR	oye	oiga	oigamos	oid	oigan
ACOSTARSE	acuéstate	acuéstese	acostémonos	acostaos	acuéstense
DORMIRSE	duérmete	duérmase	durmiémonos	Dormíos	duérmense

NOTA: Para la formación del imperativo negativo, en la 2ª persona del singular, usamos el presente de subjuntivo - (Tú) no hagas, no digas, no vayas, no vengas,...

Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora
Escola Sede: Escola Secundária André de Gouveia

ESPAÑOL – NIVEL IV – 10º CURSO

FICHA DE TRABALHO

1. Completa los siguientes consejos de un experto, para la práctica del senderismo, usando la forma correcta del Imperativo.

Aunque el senderismo no requiera una preparación muy extensa como otro tipo de deportes, no está demás seguir una serie de pasos para que el día en la naturaleza sea agradable, divertido y sin peligros.

Por eso, en el caso de que la ruta se haga sin la compañía de profesionales cualificados, ⁽¹⁾ **recopila** información del lugar donde vas a caminar (extensión de la ruta, señalización, áreas de descanso...). Si es posible, ⁽²⁾ **busca** un mapa para guiarte.

Una vez que se tenga clara qué tipo de ruta se va a realizar, ⁽³⁾ **calcula** cuánto tiempo te llevará. ⁽⁴⁾ **Ajusta** siempre los recorridos a las horas de luz, puesto que es peligroso caminar de noche ya que hay más riesgo de desorientación. Para este cálculo, ⁽⁵⁾ **cuenta** cuántos minutos son necesarios para completar cada kilómetro, puesto que es importante añadir los tiempos de descanso y abastecimiento.

El día antes de la ruta ⁽⁶⁾ **busca** información sobre las previsiones de tiempo en la zona donde vas a realizar la actividad. Si las previsiones son adversas, ⁽⁷⁾ **quédate** en casa.

Por supuesto, ⁽⁸⁾ **recuerda** que estás en la naturaleza y para que puedas seguir disfrutándola tú y los demás ⁽⁹⁾ **no olvides** dejarla como la has encontrado. ⁽¹⁰⁾ **No tires** desperdicios al suelo, ⁽¹¹⁾ **lleva** una bolsa para recoger los restos de comida o botellas que hayas utilizado, y ⁽¹²⁾ **no hagas** fuego. ⁽¹³⁾ **Respet**a a los animales y flora que veas a tu paso, y ⁽¹⁴⁾ **evita** hacer ruido o cualquier otra cosa que pueda molestar a otros excursionistas.

2- Imagina que trabajas en una empresa de promoción de eventos deportivos.

Elabora un pequeño texto (4 o 5 líneas) en que hables de la actividad deportiva que estás a promover y convence a los demás a practicar esa actividad.



RÁPEL

El **rápel** es una técnica de descenso por superficies verticales con cuerda fija y con ayuda de equipos y técnicas especializadas. Generalmente, se realiza en espacios abiertos y en forma vertical.

El equipo consiste básicamente de:

- Cuerda;
- Cinta plana o cuerda para anclaje;
- Mosquetones;
- Arnés de cintura;
- Cabo de seguridad o pata de anclaje (para preparar el rápel en lugares expuestos);
- Casco, en caso de riesgo de caída de piedras, de poder golpearse con la pared o para mayor seguridad;
- Guantes.



ALPINISMO

El alpinismo es una modalidad deportiva de montaña. Podría definirse como la acción de subir montañas, cuya altura rebasa los 400 metros de altura sobre el nivel de mar.

Los accesorios principales para el alpinismo son: la cuerda, el casco, los mosquetones, los arneses, un buen calzado, gafas de sol, linterna, navaja, el bastoncito de hierro y vestimenta ligera.



ALA DELTA

Es un deporte que se basa en el vuelo libre en un ala de material sintético con un armazón de aluminio. El piloto, echado, dirige el vuelo con la fuerza muscular de los brazos en un arnés suspendido del armazón. Además, el piloto puede mantenerse en vuelo durante largos periodos y realizar acrobacias.

Los objetivos principales de competición son:

- Distancia en línea recta;
- Ganancia de altura;
- Distancia hasta un objetivo declarado;
- Tiempo y distancia en un circuito triangular.

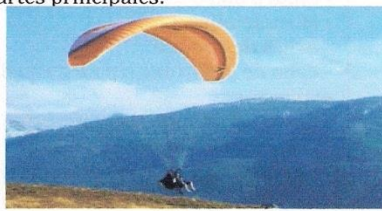


PARAPENTE

Es un deporte de aventura aéreo que consiste en volar en parapente. Es una actividad similar al vuelo de un ave ya que no requiere de motores ni combustibles sino de viento.

Un parapente es una aeronave muy sencilla, que se compone de tres partes principales:

- Ala, que corresponde a la vela superior;
- Suspentaje, se refiere a las cuerdas que sostienen del ala al pasajero;
- Arnés, el cual parece más con una silla.



CAÑONISMO

El cañonismo también conocido por barranquismo es una práctica deportiva que consiste en un recorrido a lo largo de ríos y cañones que implica el paso por torrentes de agua, pozas y paredes de roca empleando técnicas de ascenso y descenso, natación y caminadas con equipo especializado.

El descenso de barrancos pondrá a prueba todas tus habilidades y condiciones físicas, por el que, para poder disfrutarlo y practicarlo con seguridad, debes tener una buena condición física. Descender el cauce de un río te exigirá no sólo técnica sino fuerza, resistencia, capacidad aeróbica, flexibilidad, equilibrio y algo muy importante, control mental.



Anexo IX- Planificação de Espanhol 9º A (16 de abril de 2015)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola Secundária André de Gouveia

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Tiempo de duración: 90 minutos

Asignatura: Español	Nivel: Tres	Año: 9º	Clase: A
Unidad Temática: Alma sana en cuerpo sano- Sugerencias, órdenes y consejos- Estilo Indirecto			
Unidad Didáctica: Unidad 8			
Estudiante: Maria da Cal			
Fecha: Jueves, 16 de abril de 2015			

ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Diálogo ocasional con los alumnos.
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarme que los alumnos están listos para empezar la clase. • Apertura de la lección del día, en la pizarra, por un alumno. • Verificación de las presencias. • Se informa a los alumnos que necesitarán del cuaderno diario.

MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	<p>En la unidad 8: “Alma sana en cuerpo sano” se va a estudiar los cuidados de higiene, las dolencias, las enfermedades, los síntomas y los consejos del médico.</p> <p>Además se va a aprender a hacer sugerencias, expresar órdenes y a dar consejos.</p>
	Para la próxima clase	<p>El tema, “Alma sana en cuerpo sano”, se seguirá estudiando en la próxima clase.</p>

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	<p>Se informa a los alumnos que la presente clase será conducida por la profesora en prácticas, Maria da Cal, y que vamos a continuar el estudio de la Unidad 8: “Alma sana en cuerpo sano”.</p>
---------------------------	--------------------------------	--

		En esta unidad vamos a estudiar la salud del cuerpo, enfermedades, dolencias, síntomas y consejos para mantener la salud del cuerpo.
	Preparación Pedagógica	Los alumnos tendrán que visualizar un video sobre las alergia y explicar qué es esta enfermedad, cuáles las partes de nuestro cuerpo que son afectadas por esta enfermedad, qué síntomas causan, cómo se llama la sustancia extraña que entra en contacto con la persona alérgica y qué efectos negativos causan las alergias en la vida cotidiana de una persona.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprensión oral</p> <p>Expresión oral</p> <p>Expresión escrita</p> <p>Gramática</p>	<p>Alma sana en cuerpo sano</p>	<p>Sugerencias, órdenes y consejos- Estilo Indirecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La salud - Cuidados de higiene - Dolencias y enfermedades - Síntomas y consejos - Expresar órdenes, dar consejos y hacer sugerencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar un video: “Qué el la alergia”; • Comentar y analizar el contenido del video; • Leer un texto dialogado: “En la consulta del médico”; • Explorar el vocabulario del texto; • Identificar los síntomas y los consejos del médico presentes en el texto; • Expresar órdenes; • Dar consejos; • Hacer sugerencias; • Hablar en estilo indirecto. 	<p>Criterios: Observación directa no sistematizada (participación, motivación, interés, comportamiento, puntualidad, asiduidad y expresión oral)</p>

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Ordenador
- Proyector
- Pizarra
- Cuaderno diario

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Empezaré la clase saludando a los alumnos y verificando la toma de lugares.

Después de asegurarme de que los alumnos ya están listos para empezar la clase, pediré a un alumno, elegido de forma aleatoria, que abra la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha. Luego, les diré que, en esta clase, empezaremos el estudio de la unidad 8 y que necesitarán del cuaderno diario.

A continuación, mostraré a los alumnos un video sobre las alergias. En seguida, hablaremos sobre el contenido del video, principalmente sobre los síntomas de las alergias, las partes del cuerpo que afectan, la sustancia que entra en contacto con la persona alérgica, los efectos negativos que esta enfermedad provoca en la vida cotidiana de las personas.

Después de esta actividad, los alumnos van a leer un dialogo intitulado: “En la consulta del médico”. En seguida se hará la exploración del vocabulario, el análisis del contenido del texto y la identificación de los síntomas y de los consejos del médico presentes en el texto.

Después, la profesora escribe en la pizarra una frase del texto: “*Beba muchos líquidos*”. En seguida, pregunta “¿*Qué dijo el doctor?*”, para que los alumnos intenten reproducir lo que dice el doctor. A continuación, la profesora dice que esta reproducción está en el estilo indirecto.

En seguida, la profesora escribirá, en la pizarra, otros ejemplos para que los alumnos reproduzcan en estilo indirecto. A continuación, la profesora enseñará un cuadro explicativo de las alteraciones verbales que ocurren del estilo directo para el estilo indirecto.

Al final, los alumnos harán un ejercicio en el Power Point, donde tendrán que completar un diálogo entre dos personas en el estilo indirecto. Los alumnos tendrán los mismos ejercicios en una ficha de trabajo y al mismo tiempo que completan en Power Point, registran en la ficha.

Terminaremos la clase haciendo, en conjunto, el sumario en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Hemos empezado a estudiar la unidad 8: “Alma sana en cuerpo sano”.

Hemos visualizado un video sobre las alergias y hemos leído un texto “En la consulta del médico”.

Hemos aprendido el estilo indirecto y hemos hecho ejercicios gramaticales.

OBSERVACIONES**BIBLIOGRAFIA**

Morgadéz, M.P., Meira, S. & Moreira, L. (2009). Español 3- *Nível III*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA:

<https://www.youtube.com/watch?v=1hbn4PaZvRo>

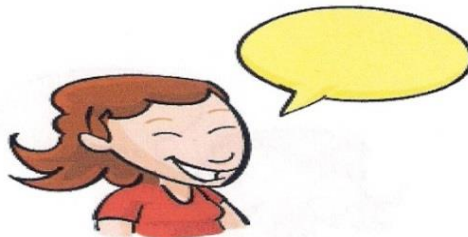
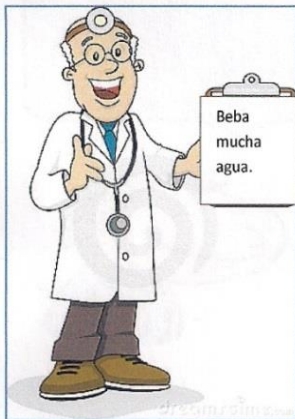
<http://www.educacion.es/externo/uk>

<http://www.rae.es>

SUGERENCIAS, ÓRDENES Y CONSEJOS- ESTILO INDIRECTO

	ESTILO DIRECTO		ESTILO INDIRECTO	
Órdenes	Imperativo	Bebe muchos líquidos.	Presente / Pretérito Perfecto: Dice que... / ha dicho que...	Presente de Subjuntivo: ... beba muchos líquidos.
			Pret.Indefinido / Pret. Imperfecto Dijo que... / decía que...	Imperfecto de Subjuntivo: ...bebiese/bebiera mucha agua
Pedidos o sugerencias	Condicional	Deberías ir a la farmacia de guardia.	Dice que / ha dicho que Dijo que / decía que	Condicional: ... debería ir a la farmacia de guardia.

1- Completa en estilo indirecto como en el ejemplo.



Sugerencias, órdenes y consejos- Estilo Indirecto

	ESTILO DIRECTO		ESTILO INDIRECTO	
Órdenes	Imperativo	Bebe muchos líquidos.	Presente / Pretérito Perfecto: Dice que... / ha dicho que... Dijo que... / decía que...	Presente de Subjuntivo: ... beba muchos líquidos. Imperfecto de Subjuntivo: ... bebiese/bebiera mucha agua
		Condicional	Deberías ir a la farmacia de guardia.	Dice que / ha dicho que... Dijo que / decía que...



Anexo X- Critérios de Avaliação da disciplina de Espanhol



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 4 DE ÉVORA

SEDE: ESCOLA SECUNDÁRIA ANDRÉ DE GOUVEIA



CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE ALUNOS DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS

ENSINO BÁSICO (2.º e 3.º CICLOS)

ENSINO SECUNDÁRIO

Setembro de 2014

INTRODUÇÃO

Na definição dos critérios de avaliação das línguas estrangeiras: Inglês, Espanhol e Francês foram tidos em linha de conta, para além do referido no documento «Critérios gerais de avaliação e classificação de alunos, do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora», os normativos apresentados no quadro seguinte.

Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos)	Ensino Secundário
<p><u>INGLÊS</u></p> <p>Ministério da Educação. (1996). Programa de Inglês do Ensino Básico - 2.º Ciclo</p> <p>Ministério da Educação. (1997). Programa de Inglês do Ensino Básico - 3.º Ciclo</p> <p>Despacho n.º 6651/2013, D.R. n.º 98, Série II, de 22 de maio de 2013 - Metas Curriculares da disciplina de Inglês do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.</p> <p><u>ESPAÑHOL</u></p> <p>Ministério da Educação. (2008). Programa de Espanhol do Ensino Básico - 2.º Ciclo</p> <p>Ministério da Educação. (1997). Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo. Vol. I</p> <p>Ministério da Educação. (2009). Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º Ciclo. Vol. II. Programa de Espanhol – Nível de Continuação.</p> <p><u>FRANCÊS</u></p> <p>Ministério da Educação. Programa de Francês do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. I; Vol. II.</p> <p>Ministério da Educação. Programa de Francês do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I; Vol. II.</p>	<p><u>INGLÊS</u></p> <p>DES (2001). Programa de Inglês. Nível de Iniciação 10.º, 11.º e 12.º Anos. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>DES (2001). Programa de Inglês. Nível de Continuação 10.º e 11.º Anos. Formação Geral. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>DES (2003). Programa de Inglês. Nível de Continuação 12.º Ano. Formação Geral. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p><u>ESPAÑHOL</u></p> <p>DES (2001). Programa de Espanhol. Nível de Iniciação 10.º Ano. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>DES (2002). Programa de Espanhol. Nível de Iniciação 11.º Ano. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>DES (2004). Programa de Espanhol. Nível de Iniciação 12.º Ano. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas,</p>

<p>Ministério da Educação. (2005). Cursos de Educação e Formação: Programa Componentes de Formação Sociocultural e Científica. Disciplina de Francês. Lisboa: ME. Direção-Geral de Formação Vocacional.</p> <p><u>DOCUMENTOS GERAIS DE APOIO</u></p> <p>Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação.</p> <p>Ministério da Educação (2001). Portefólio Europeu de Línguas para o 2.º e 3.º Ciclos.</p> <p>Portaria n.º 292-A/2012, que regulamenta os termos e condições de funcionamento de experiências-piloto de oferta formativa dos cursos vocacionais no ensino básico.</p> <p>Despacho n.º 4653/2013, sobre o alargamento da oferta formativa dos cursos vocacionais no ensino básico.</p> <p>Despacho-normativo n.º 13/2014 que regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos.</p>	<p>de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>DES (2002). Programa de Espanhol. Nível de Continuação 10º e 11º Anos. Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>DES (2004). Programa de Espanhol. Nível de Continuação 12º Ano. Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.</p> <p><u>DOCUMENTOS GERAIS DE APOIO</u></p> <p>Portaria n.º 1322 de 2007, que ajusta «as matrizes e as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos». Neste documento, refere-se que «são obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade (...) integrados no processo de ensino-aprendizagem (...): b) Na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 14.º».</p>
---	---

De acordo com o Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, «a avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo e disciplinas no 2.º e no 3.º ciclo». Além disso, «a aprendizagem relacionada com as componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constitui objeto de avaliação em todas as áreas disciplinares e disciplinas, de acordo com o que o conselho pedagógico definir».

1.1. Ensino Básico (2º e 3º ciclo)

Relativamente ao 2.º e 3ºciclo, constituem objeto de avaliação, nas disciplinas de Inglês, Espanhol e Francês os domínios de referência estipulados nos programas das respetivas disciplinas, bem como nas *Metas Curriculares*, homologadas para a disciplina de Inglês, apresentados no quadro seguinte.

Objeto de Avaliação	Itens/ Parâmetros		Ponderação dos parâmetros
Domínio cognitivo: conhecimentos e capacidades	Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão Oral • Interação/Expressão Oral¹ • Compreensão Escrita • Interação/Expressão Escrita² 	10% 20% 20% 30%
	Transversais	Utilização das TIC ³ .	
Domínio socioafetivo: atitudes e comportamentos	Participação/ cooperação	Intervenção adequada na aula; respeito pelas opiniões dos outros; cooperação no trabalho de grupo...	5%
	Sociabilidade	Relacionamento interpessoal; participação nos projetos da turma...	5%
	Sentido de responsabilidade	Assiduidade; pontualidade; apresentação do material necessário às aulas; realização dos trabalhos propostos; cumprimento de regras de comportamento estabelecidas na sala de aula...	5%
	Autonomia	Autonomia na realização das tarefas...	5%

1.2. Cursos Vocacionais

¹ Neste domínio, a ponderação será distribuída, preferencialmente, da seguinte forma: 5% para a correcção linguística; 5% para a fluência e diversidade lexical; 10% para a articulação lógica das ideias e criatividade.

² Neste domínio, a ponderação será distribuída, preferencialmente, da seguinte forma: 10% para a correcção linguística; 10% para a fluência e diversidade lexical; 10% para a articulação lógica das ideias e criatividade.

³ Nas disciplinas de Inglês, Espanhol e Francês do Ensino Básico recomenda-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de aprendizagem e como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.

Relativamente aos **Cursos Vocacionais**, constituem objeto de avaliação, nas disciplinas de Inglês, Espanhol e Francês, os domínios de referência apresentados no quadro seguinte.

Objeto de Avaliação	Itens/ Parâmetros		Ponderação dos parâmetros
Domínio cognitivo: conhecimentos e capacidades	Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão Oral • Interação/Expressão Oral • Compreensão Escrita • Interação/Expressão Escrita 	10% 20% 15% 15%
	Transversais	Utilização das TIC.	
Domínio socioafetivo: atitudes e comportamentos	Participação/cooperação	Intervenção adequada na aula; respeito pelas opiniões dos outros; cooperação no trabalho de grupo...	15%
	Sociabilidade	Relacionamento interpessoal; participação nos projetos da turma...	5%
	Sentido de responsabilidade	Assiduidade; pontualidade; apresentação do material necessário às aulas; realização dos trabalhos propostos; cumprimento de regras de comportamento estabelecidas na sala de aula...	15%
	Autonomia	Autonomia na realização das tarefas...	5%

1.3. Ensino Secundário

Relativamente ao **Ensino Secundário**, constituem objeto de avaliação, nas disciplinas de Inglês, Espanhol e Francês, os domínios de referência apresentados no quadro seguinte.

Objeto de Avaliação	Itens/ Parâmetros		Ponderação dos parâmetros
Domínio cognitivo: conhecimentos e capacidades	Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão Oral • Interação/Expressão Oral • Compreensão Escrita • Interação/Expressão Escrita 	15% 15% 30% 30%

	Transversais	Utilização das TIC.	
Domínio socioafetivo: atitudes e comportamentos	Participação/ cooperação	Intervenção adequada na aula; respeito pelas opiniões dos outros; cooperação no trabalho de grupo...	10% ⁴
	Sentido de responsabilidade/ Autonomia	Assiduidade; pontualidade; apresentação do material necessário às aulas; realização dos trabalhos propostos; cumprimento de regras de comportamento estabelecidas na sala de aula. Autonomia na realização das tarefas...	

1.4. Cursos Profissionais

Relativamente aos **Cursos Profissionais**, constituem objeto de avaliação, nas disciplinas de Inglês, Espanhol e Francês, os domínios de referência apresentados no quadro seguinte.

Objeto de Avaliação	Itens/ Parâmetros		Ponderação dos parâmetros
Domínio cognitivo: conhecimentos e capacidades	Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão Oral • Interação/Expressão Oral • Compreensão Escrita • Interação/Expressão Escrita 	15% 15% 15% 25%
	Transversais	Utilização das TIC.	
Domínio socioafetivo: atitudes e comportamentos	Participação/ cooperação	Intervenção adequada na aula; respeito pelas opiniões dos outros; cooperação no trabalho de grupo...	30%
	Sociabilidade	Relacionamento interpessoal; participação nos projetos da turma...	
	Sentido de responsabilidade	Assiduidade; pontualidade; apresentação do material necessário às	

⁴ Neste domínio, a ponderação será distribuída, preferencialmente, da seguinte forma: 5% para a participação e cooperação; 5% para o sentido de responsabilidade e autonomia.

		aulas; realização dos trabalhos propostos; cumprimento de regras de comportamento estabelecidas na sala de aula...	
	Autonomia	Autonomia na realização das tarefas...	

2. CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

Apresentam-se, de seguida, os procedimentos de carácter geral a seguir pelos docentes de Inglês, Espanhol e Francês. Constitui tarefa de cada docente:

1. Recolher, em cada período letivo, informação que permita avaliar os conhecimentos e capacidades específicos da disciplina, além das atitudes e comportamentos.
2. Fornecer, de forma contínua e sistemática, *feedback* sobre o desenvolvimento das aprendizagens.
3. Especificar, nos instrumentos de avaliação utilizados, o(s) domínio(s) de referência objeto de avaliação nesses instrumentos.
4. Utilizar, como base para a construção de provas escritas, os procedimentos apresentados no quadro seguinte. Esta estrutura de prova de avaliação não pretende ter um carácter vinculativo e permanente, pois poderá ser sempre ajustada aos objetivos / descritores de desempenho ou conteúdos desenvolvidos em cada grupo-turma e em cada ano de escolaridade.

Grupos/ Domínios	Tipologia de itens
Grupo I – Compreensão Oral <ul style="list-style-type: none"> • Audição de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Itens de seleção (associação, verdadeiro/falso, ordenação, escolha múltipla). • Itens de construção (resposta curta e resposta restrita).
Grupo II – Interação/Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> • Leitura/Compreensão de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Itens de seleção (associação, verdadeiro/falso, ordenação, escolha múltipla). • Itens de construção (resposta curta e resposta restrita).
Grupo III – Compreensão Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Itens de construção (resposta curta e resposta restrita). • Item de resposta extensa.

Grupo IV - Interação/Expressão Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Itens de seleção (associação, verdadeiro/falso, ordenação, escolha múltipla).• Itens de construção (resposta curta e resposta restrita).• Item de resposta extensa.
---	---

5. Utilizar, como referência, no processo de classificação das provas escritas, os critérios utilizados em avaliação externa para o 3º ciclo do Ensino Básico bem como os critérios dos Testes Intermédios de Inglês; para o ensino Secundário, os critérios das provas de Exame das respetivas disciplinas.

Anexo XI- Uma das actividades realizadas no dia de acolhimento aos alunos e professores de Português da Escola de Badajoz Santa Bárbara de Braganza

PONTO 1 – BLOCO E

EQUIPA _____

FALSOS AMIGOS

Como sabem, há palavras que parecem uma coisa mas são outra nas línguas que estudamos. E, às vezes, dão uma verdadeira dor de cabeça! Completem o seguinte quadro com alguns falsos amigos em português e espanhol.

1

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
Talher	Cubierta
Salsa (erva aromática)	Perejil
Escritório	oficina
Prenda	regalo
Oficina	taller
namoriscas / curtiça	Ligar
opkwo	Exquisito
disciplina	Asignatura
horrible	Espantoso
fila	Cola



No final, entreguem a vossa folha de respostas ao grupo responsável por este ponto. Não deixem de indicar o nome da vossa equipa.

Anexo XII- Proposta de Exame de equivalência à frequência de Espanhol (11º ano nível IV)**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 4 DE ÉVORA
ESCOLA SECUNDÁRIA ANDRÉ DE GOUVEIA**

PROVA 368/6 Págs.

PROVA DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA

11.º Ano de Escolaridade (Decreto-Lei n.º 139/2012)

Curso Científico - Humanístico e/ou Tecnológico

Duração da prova: 90 minutos

1.ª FASE

2015

PROVA ESCRITA DE ESPANHOL

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

Pode utilizar dicionários unilingues ou bilingues, sem restrições ou especificações.

Não é permitido o uso de corretor. Em caso de engano, deve riscar, de forma inequívoca, aquilo que pretende que não seja classificado.

Escreva de forma legível a identificação dos itens, bem como as respetivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser identificadas são classificadas com zero pontos.

Para cada item, apresente apenas uma resposta. Se escrever mais do que uma resposta a um mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

As citações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.

En los días de hoy, encontrar un trabajo seguro y bien pagado no está fácil. Los requisitos son cada vez más exigentes. Uno de ellos es, seguramente, tener conocimientos de informática y saber moverse en Internet.

En la tarea final, tendrás que escribir un texto sobre tus planes profesionales y los requisitos necesarios para triunfar en el mundo laboral.

I. ACTIVIDADES PARA ANTES DE LEER EL TEXTO

1. Comenta la siguiente imagen, mencionando, por lo menos, tres aspectos, en un texto de 45 a 60 palabras.



2. Relaciona cada expresión de la columna A con la definición de la columna B que le corresponda, teniendo en cuenta que sobran definiciones.

Columna A	Columna B
a) consumismo	1. Despojamiento de un terreno de plantas forestales.
b) impacto ambiental	2. Tendencia inmoderada a adquirir, gastar o consumir bienes, no siempre necesarios.
c) peligro	3. Riesgo o contaminación inminente de que suceda algún mal.
d) contaminación	4. Residuos desechados y otros desperdicios.
e) deforestación	5. Alteración nociva de la pureza o de las condiciones normales de una cosa por agentes químicos o físicos.
	6. Conjunto de posibles efectos negativos sobre el medio ambiente de una modificación del entorno natural.

	7. Tiempo seco de larga duración.
	8. Cesación del todo de ciertas cosas que desaparecen gradualmente.

II. COMPRENSIÓN LECTORA

3. Lee atentamente el texto a continuación y haz lo que te es pedido.

Las nuevas compradoras reciclan, ahorran y cuidan el medio ambiente

Una mujer llama a sus amigas para avisarles que hay una oferta, hace reventar la tarjeta de crédito del marido, y sale del centro comercial con bolsas llenas de compras. Este es el estereotipo de mujer al que desde siempre nos han expuesto la publicidad en Brasil y el resto de América Latina.

Sin embargo, hay cada vez más conciencia de lo dañino de este prejuicio y cada vez son más los que buscan darle un lugar a la mujer en una filosofía de consumo totalmente diferente: sin excesos ni residuos, que privilegia el cuidado de los recursos naturales, y que da preferencia a los productos duraderos y reciclables. Es lo que se conoce como consumo responsable.

Garantizar patrones sustentables de producción y compra es, de hecho, uno de los Objetivos del Desarrollo Sustentable, que serán adoptados por los países miembros de Naciones Unidas en septiembre de este año, y que extienden el alcance de los Objetivos del Milenio de los últimos 15 años.

¿Por qué es importante la participación de las mujeres? Porque ellas, con un poder adquisitivo total estimado en 28 billones de dólares, representan aproximadamente el 70% de las decisiones de compra a nivel mundial. Los datos provienen del Boston Consulting Group y de publicaciones como la revista Harvard Business Review.

"Las mujeres deciden sobre las compras del hogar, las vacaciones, la tecnología, las actividades educativas, entonces, si no participan, se vuelve mucho más difícil promover un cambio", dijo Samyra Crespo, de la red Mujeres Líderes por la Sostenibilidad.

Los Objetivos del Desarrollo Sustentable "no dejan a nadie afuera, sean países ricos o países pobres. Todo y todos tendrán que cambiar, incluido el sector privado, que necesitará nuevos modelos de producción y consumo. Nosotras, las mujeres podemos trabajar en eso", añadió la representante del Programa de las Naciones Unidas (UNEP) en Brasil, Denise Hamú.

Mariana Kaipper Ceratti, El País

Contesta a las siguientes preguntas en tu hoja de examen.

- 3.1.1. Según el texto, ¿Qué es el consumismo responsable?
- 3.1.2. ¿Cuáles son las finalidades del desarrollo sustentable?
- 3.1.3. ¿Por qué es importante que la mujeres participen en la promoción de consumo responsable?
- 3.1.4. "No dejan a nadie afuera, sean países ricos o países pobres. Todo y todos tendrán que cambiar, incluido el sector privado, que necesitará nuevos modelos de producción y consumo". Explica por tus propias palabras esta expresión del texto.

3.2. Relaciona cada palabra de la columna A con el significado de la columna B que le corresponde, de acuerdo con el sentido del texto. En tu hoja de examen, escribe los números y las letras correspondientes.

COLUMNA A	COLUMNA B
1) ahorrar (línea 1)	A. Agotar
2) reventar (línea 2)	B. gasto, compra, adquisición
3) dañino (línea 4)	C. malo/nocivo
4) prejuicio (línea 4)	D. benéfico
5) consumo (línea 5)	E. escrúpulo
	F. Gastar
	G. Economizar
	H. Prevención

III. CONOCIMIENTO EXPLÍCITO DE LA LENGUA

4. **“El hombre construyó coches eléctricos para disminuir la contaminación atmosférica”.** Reconstruye las frases a continuación, haciendo los cambios necesarios para formar oraciones adverbiales, de acuerdo con las instrucciones y el contexto de cada una. **Escribe tus respuestas en la hoja de examen.**

- 4.1. Las ráfagas de viento eran fuertes. Derribaron los árboles.
- 4.2. La tormenta se disipa. Continúan las fuertes lluvias e inundaciones.

- 4.3. Llovió durante varios días. Hubo inundaciones.

4.4. La deforestación pone en peligro la vida del ser humano. Los bosques actúan como un amortiguador contra el cambio climático.

5. Completa con los verbos entre paréntesis en el tiempo adecuado. Escribe en tu hoja de examen el número y la forma verbal conveniente.

A través de la historia, el ser humano _____ (1: tomar) de la naturaleza todo lo que _____ (2: necesitar) para llevar a cabo sus actividades vitales y con ello asegurar su supervivencia.

El ser humano (3: tener) necesidades vitales o primarias, llamadas así porque, si no son satisfechas, se pone en peligro la supervivencia de las personas. Las necesidades primarias _____ (4: satisfacerse) a través de la alimentación, la vivienda y la ropa. En la prehistoria, las actividades humanas _____ (5: estar) orientadas exclusivamente a la satisfacción de las necesidades primarias, y el impacto que las actividades _____ (6: producir) en el ambiente era muy pequeño.

En el transcurso de los siglos, la especie humana fue creando una serie de necesidades secundarias; es decir, el hombre _____ (7: formularse) exigencias de bienes que no _____ (8: ser) absolutamente indispensables para sobrevivir, pero cuya adquisición _____ (9: resultar) conveniente o, al menos, muy agradable. Así _____ (10: empezar) la producción de artefactos domésticos, ropas tejidas, materiales de construcción complicados y herramientas complejas, entre otros objetos.

Las nuevas técnicas de mercadotecnia y publicidad _____ (11: mantener) a los que _____ (12: comprar) o (13: consumir) enganchados en el hábito de consumo. Por ejemplo, en las tiendas de autoservicio, los productos _____ (14: disponerse) de manera que los compradores _____ (15: sentirse) motivados a adquirirlos.

IV. EXPRESIÓN ESCRITA

6. En los días de hoy, hay muchos problemas ambientales.

Observa la imagen a continuación y escribe un texto (150 a 180 palabras) donde hables de los problemas ambientales que hay y presenta sugerencias para solucionarlos.

Atención: no firmes el texto.

Anexo XIII- Critérios de Correção do exame de Equivalência à Frequência

PROVA 368/6 Págs.

**PROVA DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA
CRITÉRIOS DE CORREÇÃO**

11.º Ano de Escolaridade (Decreto-Lei n.º 139/2012)

Curso Científico - Humanístico e/ou Tecnológico

Duração da prova: 90 minutos

1.ª FASE

2015

PROVA ESCRITA DE ESPANHOL

Conteúdos	Estrutura	Cotações	Crítérios de correção
<p><u>Temáticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El medio ambiente 	<p>Grupo I: Atividades pré-textuais</p> <p>1. Exercício de produção de um pequeno texto de descrição/comentário de uma imagem.</p> <p>2. Exercício de associação de vocabulário à respetiva</p>	<p>Grupo I: 50 pontos</p> <p>Exercício 1: 35 pontos</p> <p>Exercício 2: 5 itens x 3 pontos = 15 pontos</p>	<p>Grupo I Exercício 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Conteúdo: 21 pontos Forma: 14 pontos <p>Modelo de resposta: Esta imagen presenta a un esquema y nos muestra que nuestra tendencia de consumo por placer va a generar gastos de energía y de los materiales y consecuentemente van a contaminar en ambiente y a provocar cambios climáticos. Sería importante y benéfico para el ambiente que se fomentasen el hábito de consumir solo lo necesario y lo indispensable.</p> <p>Não se exige que o examinando responda com os termos exatos da resposta modelo.</p> <p>Exercício 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Certo / errado – só se aceita a resposta correta <p>Solução:</p>

<p><u>Gramaticais (explícitos)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orações adverbiales • Tempos e modos verbais. 	<p>definição.</p> <p>Grupo II:</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>3.1 Itens de respostas suscitadas pela temática do texto;</p> <p>3.2. Associação de palavras ao seu sinónimo.</p>	<p>Grupo II: 50 pontos</p> <p>Exercício 3.1 – 30 pontos 3.1.1 = 6 pontos 3.1.2. = 8 pontos 3.1.3. = 8 pontos 3.1.4. = 8 pontos</p> <p>Exercício 3.2 – 5 itens x 4 pontos = 20 pontos</p>	<p>a – 2 b – 6 c – 3 d – 5 e – 1</p> <p>Grupo II Exercício 3.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • As respostas dadas pelo examinando devem refletir uma adequada compreensão do texto (cotada com 60%), expressas com correção formal (cotada com 40%). <p>Modelos de resposta:</p> <p>3.1.1. El consumismo responsable es el consumo que privilegia el cuidado de los recursos naturales, y que da preferencia a los productos duraderos y reciclables</p> <p>3.1.2. Las finalidades del desarrollo sustentable es garantizar patrones sustentables de producción y compra.</p> <p>3.1.3. La participación de las mujeres es importante porque tienen un poder adquisitivo total estimado en 28 billones de dólares y son ellas que deciden sobre las compras del hogar, las vacaciones, la tecnología y las actividades educativas.</p> <p>3.1.4. La expresión del texto significa que todos los países tienen que participar en medidas de consumismo responsable adoptando nuevos modelos de producción y consumo.</p> <p>Não se exige que o examinando responda com os termos exatos das respostas modelo, a não ser no item 3.1.1, de transcrição direta do texto.</p> <p>Exercício 3.2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certo/Errado – Só se aceita uma hipótese de resposta em cada alínea. <p>Solução:</p> <p>1) G 2) A 3) C 4) E 5) B</p> <p>Fatores de desvalorização: Caso o examinando apresente mais do que uma hipótese de resposta para cada alínea, essa alínea será completamente desvalorizada.</p>
<p><u>Produção de texto</u></p>	<p>Grupo III</p> <p>4. Transformação de frases com introdução de estrutura condicional;</p>	<p>Grupo III: 40 pontos</p> <p>Exercício 4 – 5 itens x 2 pontos = 10 pontos</p>	<p>Grupo III</p> <p>Exercício 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certo/errado <p>Soluções:</p> <p>4.1. Las ráfagas de viento eran tan fuertes que derribaron los árboles.</p>

	<p>5. Completamento de frases com os verbos indicados nos tempos e modos verbais adequados.</p>	<p>Exercício 5 – 15 itens x 2 pontos = 30 pontos</p>	<p>4.2. La tormenta se disipa aunque continúan las fuertes lluvias e inundaciones.</p> <p>4.3. Llovió durante varios días, por eso/ así que/ por consiguiente hubo inundaciones.</p> <p>4.4 La deforestación pone en peligro la vida del ser humano, ya que los bosques actúan como un amortiguador contra el cambio climático.</p> <p>Exercício 5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certo/errado <p>Soluções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ha tomado 2) necesita 3) tiene 4) se satisfacen 5) estaban 6) producían 7) se formuló 8) eran 9) resultaba 10) empezó 11) mantienen 12) compran 13) consumen 14) se disponen 15) se sientan <p>Fatores de desvalorização: Não são admissíveis erros ortográficos.</p> <p>Grupo IV</p> <p>Exercício 6</p> <p>Resposta aberta, sujeita a classificação por níveis de proficiência.</p> <table border="1" data-bbox="1142 1268 1747 1420"> <tr> <td data-bbox="1142 1268 1489 1420"> <p>Conteúdo: <u>31 a 39 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respeita o tema, instruções </td> <td data-bbox="1489 1268 1747 1420"> <p>Forma: <u>21 a 26 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstra um nível </td> </tr> </table>	<p>Conteúdo: <u>31 a 39 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respeita o tema, instruções 	<p>Forma: <u>21 a 26 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstra um nível
<p>Conteúdo: <u>31 a 39 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respeita o tema, instruções 	<p>Forma: <u>21 a 26 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstra um nível 				

			<p>e registo solicitados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • possui informação suficiente e extensão adequada. • seleciona adequadamente a informação; • utiliza uma linguagem que lhe permite produzir descrições claras, exprimir pontos de vista, usando algumas frases complexas; • mostra um alto grau de coerência e clareza na organização das ideias, sem repetições excessivas. <p><u>20 a 30 pontos</u></p> <p>O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respeita o tema e, em geral, as instruções e registo indicados. • possui suficiente informação, com vocabulário comum, mas apropriado; • exprime-se com alguma segurança, mas com recurso a perífrases sobre o assunto; • usa com relativa correção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes. 	<p>relativamente elevado de controlo gramatical;</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliza corretamente as estruturas linguísticas, incluindo todas as expressões recomendadas no enunciado; • apresenta correção morfosintática e vocabulário rico e apropriado; • escreve com muito poucos ou nenhuns erros de ortografia, de pontuação, lexicais, e de concordância na flexão verbal; • utiliza correta e diversificadamente conetores discursivos. <p><u>14 a 20 pontos</u></p> <p>O examinado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • emprega quase sempre as estruturas gramaticais previstas; • pode não respeitar o limite de palavras. • articula as ideias de forma linear, simples e, por vezes, repetitiva; • utiliza apenas duas das três expressões exigidas no enunciado de forma pertinente. • comete erros não sistemáticos na concordância temporal, no léxico básico e na ortografia.
--	--	--	--	---

		<p>Total:200 Pontos</p>	<p><u>11 a 19 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • desvia-se parcialmente do tema e das instruções; • apresenta um repertório básico de palavras, ou padrões frásicos básicos de poucas palavras, e expressões simples memorizadas, relacionadas com o tema, comunicando informação limitada. <p><u>5 a 10 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trata o tema de forma deficiente, revelando dificuldade de comunicação e de organização das ideias; • demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado. 	<p><u>8 a 13 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto de extensão insuficiente ou excessiva; • usa corretamente algumas estruturas simples, mas apresenta erros básicos na estrutura morfosintática, na grafia e na pontuação, sistematicamente; • utiliza, por vezes inadequadamente, os conetores discursivos elementares. • utiliza apenas uma das expressões exigidas no enunciado de forma pertinente. <p><u>1 a 7 pontos</u> O examinando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstra ausência ou falta de clareza nas construções frásicas; • comete erros nas concordâncias (pessoal e temporal); • apresenta erros lexicais, gramaticais e ortográficos sistemáticos; • emprega vocabulário muito pobre e pouco adequado.
<p><u>Nota:</u> Não será atribuída qualquer pontuação se não for tratado o tema proposto.</p>				

Anexo XIV- Prova oral do exame de Equivalência à Frequência

CÓDIGO 375 – 11º ANO – INICIAÇÃO-1ª FASE

EXAMINANDO _____ **DATA** _____

PROVA ORAL

1º MOMENTO (GRUPO I: 40 PONTOS)

1-De acuerdo con el reportaje que acaba de ver, diga si las afirmaciones que aparecen a continuación son verdaderas (V) o falsas (F).

A) España es el primer país de la U.E dedicada a la agricultura ecológica.	V	F	10 pts
B) Los calcetines de bambú tienen varias ventajas sobre los calcetines de algodón	V	F	10 pts
C) Los calcetines de algodón son termorreguladores.	V	F	10 pts
D) Los productos cosméticos biológicos tienen por lo menos tres características que los diferencian de los productos cosméticos clásicos.	V	F	10 pts
TOTAL			____PONTOS

http://www.ver-taal.com/noticias_20131124_productosecologicos.htm

2º MOMENTO (GRUPO II: 60 PONTOS)

Lea el siguiente texto en voz alta.

1. Leitura.

N1	N2	N3	N4	N5
2-8 pts	9-18pts	19-28pts	29-36pts	37-40pts

2. Interpretação: escolher uma alternativa de cada alínea.

	N1	N2	N3
a)	4pts	8pts	10pts

b)	4pts	8pts	10pts
TOTAL	_____PONTOS		

3º MOMENTO (GRUPO III: 100 PONTOS)

1. Descrição da imagem (40 pts).

CONTEÚDO: 24					FORMA: 16				
N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5
4	8	12	16	24	2	6	8	12	16
TOTAL	_____PONTOS								

2. Expressão oral semi-orientada (60 pts).

CONTEÚDO: 36					FORMA: 24				
N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4	N5
8	16	20	28	36	4	8	12	16	24
TOTAL	_____PONTOS								

COTAÇÃO	TOTAL
GRUPO I	
GRUPO II	
GRUPO III	
TOTAL	

TEXTO A

La música clásica, el flamenco o la electrónica conviven en armonía en España, un país donde todos los estilos tienen cabida.

Nuestro país es internacionalmente conocido por el flamenco, un estilo propio que nació del pueblo, se convirtió en un género artístico a finales del siglo XIX y que hoy en día ofrece un variado abanico de estilos que van desde el más purista hasta la fusión con otros ritmos. Por otro lado, Albéniz, Falla, Granados o Rodrigo son algunos de los compositores por los que la música clásica española ocupa un puesto de honor. En otros estilos también tenemos representantes de talento y fama internacional: grandes artistas de jazz, blues, pop-rock y electrónica triunfan dentro y fuera de nuestras fronteras.

Cante Jondo

En noviembre de 2010 el flamenco fue reconocido por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad porque “está hondamente arraigado en la comunidad que lo practica, fortalece su identidad y se transmite sin interrupción de generación en generación”.

Este arte vivió su edad de oro entre finales del siglo XIX y principios del XX. Poco a poco se extendió por toda Andalucía, donde triunfaron cantaores y cantaoras como Las Coquineras o don Antonio Chacón. Éstos pasaron el testigo a Pastora Pavón Cruz, más conocida como 'La Niña de los Peines' o Manolo Caracol, entre otros.

Dentro de nuestro país el duende siguió creciendo también, llegando a profesionalizarse en la década de los años 50 con avances como la edición de la primera "Antología del Arte Flamenco" o la creación de la Cátedra de Flamencología.

La difusión del flamenco era ya imparable y dos décadas más tarde, grandes figuras como el guitarrista Paco de Lucía y el cantaor Enrique Morente fueron embajadores de este arte por todo el mundo.

<http://marcaespana.es/cultura-y-singularidad/artes/ritmos-para-todos-los-gustos>

TEXTO B

EL FLAMENCO CONSERVA SU FACETA MÁS CLÁSICA Y LA FUSIÓN CON OTROS RITMOS

La gran revolución en el estilo llegó de la mano de **José Monge Cruz**, Camarón de la Isla cuando grabó a finales de los años 70 el disco "La leyenda del tiempo". Camarón se rodeó de grandes del género como Kiko Veneno, Rafael y Raimundo Amador, Pepe Roca o Tomatito y se atrevió a fusionar este estilo de arraigo con otros géneros musicales. Llegaba así el llamado “**Nuevo Flamenco**”, para escándalo de los más puristas, que creían que los cimientos de este arte se tambaleaban.

Sin embargo, gracias a la contribución de cada uno de estos artistas, este estilo único español, es reconocido en todo el mundo y aplaudido en todas sus facetas.

Música clásica

La inspiración flamenca también formó parte de la música de **Isaac Albéniz** (1860-1909) y de **Manuel de Falla** (1876-1946), dos de los más grandes compositores españoles. Ambos estudiaron en París, al igual que **Enrique Granados** (1867-1916) y **Joaquín Rodrigo** (1901-1999) y alcanzaron fama internacional. De sus partituras surgieron obras sinfónicas, óperas y zarzuelas que forman parte del gran patrimonio musical de nuestro país, un legado que no deja de crecer gracias a las incorporaciones de los nuevos talentos.

En España existen multitud de eventos que reivindican la música clásica. Entre ellos, cabe destacar la Quincena Musical de San Sebastián, donde se dan cita orquestas sinfónicas y grandes cantantes e intérpretes de todo el mundo; el Festival Internacional de Santander, que también acoge ópera y ballet, o el Festival Castell de Peralada, en Girona, uno de los más prestigiosos y de iniciativa privada, que ofrece ópera, música clásica, danza y jazz.

<http://marcaespana.es/cultura-y-singularidad/artes/ritmos-para-todos-los-gustos>

IMAGEN 1



IMAGEN 2



IMAGEN 3**COMPRESIÓN AUDITIVA – GRUPO I****Los productos ecológicos en España: transcripción**

España es, un año más, el primer país de la Unión Europea y el sexto del mundo en superficie dedicada a la agricultura ecológica. Un millón ochocientas mil hectáreas. Son datos de Biocultura, la feria de productos ecológicos y consumo responsable que celebra este fin de semana su 29 edición.

Más de 800 expositores demuestran la vitalidad de un sector que crece un 12% anual y que ha generado más de medio millón de puestos de trabajo.

Son calcetines de hilo de bambú. Absorben la sudoración cuatro veces más que el algodón. Son bactericidas, ¿eh? Y son termorreguladores.

La botella es de vidrio reutilizable para llevar el agua contigo. El vidrio está programado y cambia la estructura vibracional del agua. Hace agua de mejor calidad.

Tenemos base de pizza con alga spirulina que es un antienviejecimiento poderoso. Tenemos base de pizza con germen de uva que es un poderoso antioxidante.

Son algunas de las ideas que sorprenden en Biocultura. A su lado los productos de siempre. Cazuelas de arena refractaria, pan, queso, frutas, verduras. Todo ecológico. Más caro, sí, pero de mayor calidad porque, dicen, no se usan los cultivos químicos de síntesis.

Cada español consume al año 20 euros en productos ecológicos. Muy lejos de los más de 150 euros que se gastan por ejemplo en Dinamarca y en Suiza. Solo el 2% del consumo interno en España es ecológico. Desde aquí dicen que es la asignatura pendiente del sector.

Pero España es el primer país de la Unión Europea en superficie dedicada a agricultura ecológica. El sector crece además un 12% anual.

El empleo verde en este momento está generando en España cerca de 570.000 puestos de trabajo (s). Solo en agricultura y ganadería ecológica más de 50.000.

También crece la cosmética ecológica. No utiliza derivados del petróleo, conservantes sintéticos ni perfumes artificiales. Todo, dicen, muy natural.

http://www.ver-taal.com/noticias_20131124_productosecologicos.htm