

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano
letivo 2014/2015, realizada na Escola Básica de
2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Cunha
Rivara.**

Carlos António Godinho Colaço

Nº 11714

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário, edição 2013/2015.**

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

Évora, 2016

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano
letivo 2014/2015, realizada na Escola Básica de
2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário Cunha
Rivara.**

Carlos António Godinho Colaço

Nº 11714

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário, edição 2013/2015.**

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

Évora, 2016

Agradecimentos

Consciente de que não realizei esta viagem sozinho, quero prestar os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me acompanharam e me ajudaram a traçar mais esta etapa do meu percurso.

Estou profundamente grato ao Professor Doutor António Ricardo Mira pela orientação, pela compreensão, pelo apoio e paciência e, acima de tudo, pela transmissão da sua sapiência e da sua amizade.

À Dr.^a Sandra Quaresma por todo o apoio ao longo da PES e pelo exemplo que sempre representou.

À Dr.^a Mafalda Andrade, pelo incansável apoio, pelo exemplo, pela disponibilidade, pela energia contagiante e pela amizade, que permanece.

Aos alunos do 8.ºA, do 9.ºB, do 10.ºA/B e do 11.ºA, por nos receberem e por sempre demonstrarem uma atitude de absoluta colaboração nas aulas por nós lecionadas.

Agradeço também aos meus familiares, não só pelo apoio como ainda pela compreensão relativamente ao tempo que lhes roubei durante este processo, mormente à minha irmã, Cristina Colaço, por, além de tudo o resto, ainda me aliviar de outras tarefas para que eu pudesse dedicar-me de corpo e alma à minha vida académica.

Quero agradecer aos meus amigos pelo apoio e incentivo que sempre me proporcionaram, tanto direta como indiretamente, principalmente ao Raúl Elias Pozo, por me ajudar a treinar diariamente as minhas competências em Espanhol.

Dedicatória

Aos meus pais porque apenas podemos construir uma ponte robusta quando as fundações foram muito bem executadas.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano letivo de 2014/2015
na Escola Básica 2, 3 e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos**

Resumo

O presente relatório é fruto da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo 2014/2015 na Escola Básica 2, 3 com Ensino Secundário Cunha Rivara, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira. Esta fase prática do mestrado assume-se como momento charneira na formação de futuros professores, porquanto representa o espaço ideal para aferir e testar métodos e técnicas aplicáveis aos processos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que o aluno deve ser o ator principal ao longo deste processo, este relatório assume uma função descritiva, mas, em simultâneo, outra dimensão, tão ou mais importante, no domínio da reflexão e da interiorização de práticas pedagógico-didáticas e de comportamentos relacionais, assumidos durante este processo. Assim, desenvolve-se em cinco componentes, que se complementam: preparação científica, pedagógica e didática; planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação; ensino; aprendizagem; aluno; prática; reflexão; comportamentos relacionais; processo.

**Report of Supervised Teaching Practice for the academic year 2014/2015 at the
Secondary and 3° Cycle Cunha Rivara School in Arraiolos**

Abstract

This report is the result of Supervised Teaching Practice, held in the school year 2014/2015 at the Basic and Secondary School 2, 3 “Cunha Rivara”, within the Master degree: “Teaching Portuguese in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish in basic and secondary education”, under the guidance of Professor Ricardo Antonio Mira. This practice of master stage is assumed as a key moment in the training of future teachers, because it is the ideal place and moment to measure and test methods and techniques applicable to teaching / learning processes. Accordingly, and assuming that the student must be the main actor throughout this process, this report takes a descriptive function, but at the same time, another dimension, equally important in the field of reflection and practices internalization, pedagogical-didactic and relational behaviors made during this process. Thus it develops into five components, which complement each other: scientific, pedagogical and didactic preparation; planning and conducting classes and learning evaluation; analysis of the teaching practice; participation in school and professional development.

Keywords: training; teaching; learning; student; practice; reflection; relational behaviors; process.

Índice

Resumo	VI
Abstract.....	VII
Introdução	XI
Preparação científica, pedagógica e didática.....	1
Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.	26
Análise da prática de ensino	50
Participação na escola	53
Desenvolvimento profissional	59
Conclusão.....	63
Bibliografia	64
Apêndices	67
Anexos	113

Índice de Apêndices

Apêndice A – Grelha de avaliação da produção escrita do 10.º A/B.....	68
Apêndice B – Horário da PES.	69
Apêndice C – Ficha informativa sobre <i>Os Maias</i>	70
Apêndice D – Avaliação da produção oral.....	72
Apêndice E – Plano de aula.....	73
Apêndice F – Plano da aula do 9.ºB, sobre o <i>Adamastor</i>	78
Apêndice G – Ficha de trabalho Unidade 2 “Tiempo de Fiesta”	84
Apêndice H – Ficha informativa “El pretérito indefinido”.....	89
Apêndice I – Grelhas de observação diária.....	92
Apêndice J – Teste de avaliação do 8.ºA	94
Apêndice K – Ficha de gramática do 9.ºB.	99
Apêndice L – Ficha de Educação Literária do 9.ºB.....	100
Apêndice M – Ficha de trabalho sobre subordinação do 11.ºA.....	103
Apêndice N – Teste de avaliação sobre <i>Os Maias</i> , 11.ºA.	105
Apêndice O – Gráfico com as notas do teste do 8.ºA.....	111
Apêndice P – Proposta de atividade.....	112

Índice de Anexos

Anexo A – Planificação anual 9.ºB.....	114
Anexo B – Planificação anual do 11ºA.....	136
Anexo C – Planificação anual do 8.ºA.....	142
Anexo D – Planificação anual dos .º A e B.....	148
Anexo E – Modelo de plano de aula de Espanhol.....	152
Anexo F – Modelo de plano de aula de Português.....	155
Anexo G – Plano de Formação para docentes do Dep..o de Línguas ...	159

Introdução

O presente relatório visa expor, reflexivamente, o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo 2014/2015, na Escola Básica 2, 3, com Ensino Secundário Cunha Rivara, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira.

Pensar a educação, pensar o ensino e os processos de ensino/aprendizagem, na atualidade, não é tarefa fácil, face aos desafios permanentes de uma sociedade em constante mudança. Há que equacionar uma série ilimitada de recursos, de intervenientes e, acima de tudo, de processos que permitam chegar mais além, que permitam atingir os objetivos da educação na sua plenitude: uma educação para os conhecimentos teóricos e práticos e, acima de tudo uma educação que transforme crianças e jovens em plenos cidadãos, em direitos e em deveres. Assim, pretendemos não apenas relatar a descrição desta experiência, mas sim apresentar uma perspetiva de análise e de reflexão do decorrer da nossa PES.

Numa primeira parte iremos proceder à análise dos diplomas legais que enformam o desempenho docente bem como dos programas orientadores que estiveram na base da nossa preparação científica, técnica e pedagógica, permitindo-nos, desta forma, uma primeira aproximação à realidade do professor de Português e de Espanhol, uma vez que foi através da análise e reflexão em torno destes documentos que interiorizámos os conteúdos a ser trabalhados nos diferentes níveis de ensino.

Posteriormente, na segunda parte, abordaremos a planificação e condução de aulas e também a avaliação das aprendizagens. Neste capítulo, procedemos à explanação da perspetiva educativa adotada, dos métodos e estratégias utilizados para conseguirmos passar a mensagem aos alunos e da atitude e comportamentos que privilegiámos de forma a tornar o ambiente educativo o mais produtivo possível, no domínio do relacionamento pedagógico que conseguimos estabelecer.

Na terceira parte, assumiremos um olhar mais incisivo sobre a nossa prática, apontando o que de melhor fizemos e também aquilo que nos correu menos bem, mas que tomámos consciência de que temos que melhorar.

Contudo, como ser professor não se pode limitar ao facto de ir à escola dar as aulas que nos competem, na quarta parte deste relatório, iremos dar conta da nossa participação nas atividades da escola e de toda a comunidade escolar, de maneira a melhor nos integrarmos e nos sentirmos parte dessa grande família formada por todos os atores envolvidos no ensino e na aprendizagem.

Finalizando toda esta análise e reflexão, terminamos fazendo um enquadramento do nosso desenvolvimento profissional que contribuiu para o nosso desempenho ao longo da PES e também de outras atividades neste domínio em que nos envolvemos no decorrer da mesma.

Preparação científica, pedagógica e didática.

Nunca foi fácil definir um conceito quando o mesmo abarca diferentes esferas, permitindo um olhar e uma aceção mutáveis, dependendo da perspetiva que no momento se assemelha como a mais favorável à observação. Olhar para a profissão do professor e conseguir delinear uma perceção que, simultaneamente, abarque todas as competências esperadas deste profissional, permite, antes de mais, perceber que, mais do que uma profissão, mais do que um ofício, estamos perante uma arte e, como todas as artes, esta também exige talento, vocação, dedicação e trabalho árduo, que não se pode esgotar na lecionação de conteúdos programáticos. Ser professor é, acima de tudo, relacionar-se, saber relacionar-se. Não basta o saber-saber, há que saber-ser e que saber-estar. Ainda que o talento e a vocação não possam ser ensinados, como em qualquer outra arte, há, contudo, um vasto leque de técnicas, de estratégias e de competências que devem fazer parte da formação inicial de professores, tal como sustentado no artigo *Formação de professores, leitura e práticas em contexto de supervisão* (Balça & Figueiredo, 2012). O texto em causa, tratando da prática supervisionada de ensino, aborda, inevitavelmente, a problemática relacionada com as competências, deveres e saberes do profissional e da docência. Concordamos, em absoluto, com Fonte, citado por Balça e Figueiredo (2012), quando colocam as questões “O que é um professor competente? De que conhecimentos necessita? Que capacidades deve ter – na esfera cognitiva, afectiva e social?”. Concordamos, acima de tudo, por estas serem questões muito difíceis de responder, pelo menos em termos práticos, uma vez que além de todos os fatores elencados, há que equacionar outros constrangimentos, exteriores ao professor, que contribuem para a definição do mesmo, tais como o meio sociocultural onde a atividade é desempenhada ou, mais especificamente, o grupo de aprendentes que tem pela frente, o que nos levaria a considerar, ainda, outras competências intrínsecas ao professor, mais profundas, que lhe permitem a adaptação aos diversos contextos em que atua, de modo a melhor poder enfrentar os novos desafios, e o constante reajuste, a uma realidade em plena mutação. Neste sentido, a prática supervisionada assume um papel ainda mais preponderante, uma vez que, tal como as autoras sustentam, “... constitui uma interação entre professores orientadores e alunos ou candidatos a

professor...”(p.42), conduzindo a um desenvolvimento mais lato de capacidades e competências que lhe permitirão experienciar metodologias e apreender formas de trabalhar, com vista à correção antecipada de erros que poderiam vir a cometer no futuro, já como profissionais, contrariamente ao que se passou connosco, no primeiro ano em que fomos professor (sem qualquer profissionalização no ensino) e que, mais tarde, viemos a reconhecer que havíamos sido péssimo profissional, não por não dominarmos os conteúdos a ensinar, mas por não sabermos como atuar face a uma turma de adolescentes, visto não termos tido, previamente, qualquer treino neste domínio. Assim, este primeiro ano funcionou como prática, mas a única supervisão que tínhamos era a nossa capacidade reflexiva que nos permitiu corrigir os erros cometidos, não os repetindo nos anos seguintes.

Atualmente, o exercício da profissão docente está devidamente enquadrado, em termos legais, pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e pelo Decreto-Lei 176/2014 de 12 de dezembro, que introduz o Inglês com carácter obrigatório no 1.º ciclo), definindo as condições necessárias para o exercício da docência nos ensinos básico e secundário, o que faz com que sejam estabelecidas normas e regras para entrar na carreira, mormente a obrigatoriedade de incluir um percurso de formação inicial de professores. Este percurso formativo deve, de acordo com Alarcão *et al*, (citado por Balça & Figueiredo, 2012, 2012), incidir, não só sobre a componente específica da área, como também sobre o educador, isto é, “...a sua atividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social.”(p.43), ou seja, uma formação mais holística do ser humano, uma vez que “ser professor implica lidar com pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos), para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).”(p.43). É a este tipo de formação que Alarcão *et al* (citado por Balça & Figueiredo, 2012) se referem, quando defendem que a competência do professor se constrói por meio da integração dos diferentes saberes: académico, prático e transversal, representando a prática de ensino supervisionada o momento ideal para que esta construção se inicie, lançando os alicerces no terreno profícuo, que o candidato representa, erigindo, assim, bases sólidas para o seu pleno

(auto)desenvolvimento, enquanto professor, nas diversas aceções que esta profissão assume, mormente no domínio dos profissionais de desenvolvimento humano.

No que concerne ao professor de Língua Portuguesa, é uma atividade que se encontra regulada por um conjunto de documentos e diplomas legais, organizados hierarquicamente, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), os Programas de Língua Portuguesa dos ensinos Básico e Secundário e as Metas Curriculares do Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, também já disponíveis para o ensino secundário. A LBSE contempla os princípios que devem enformar todo o processo de ensino/aprendizagem.

Outro documento a ter em conta pelo profissional da educação é o Programa de Língua Portuguesa – Plano e Organização do Ensino – Aprendizagem – Ensino Básico 3.º Ciclo, que, na sua essência, organiza os conteúdos em quatro domínios: comunicação oral; leitura; escrita e funcionamento da língua – análise e reflexão. Esta organização pretende, devido à natureza globalizante das atividades de língua, interligar os conteúdos, colocando-os numa perspetiva funcional, uma vez que estes não podem ser encarados como unidades estanques.

Ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o respetivo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), em vigor aquando da realização da nossa Prática de Ensino supervisionada, iniciou vigência em 2009 e veio substituir o, até então, vigente, correspondendo, assim, a uma necessidade que visa dar resposta aos constantes desafios reivindicados por uma sociedade em permanente mudança, imposta por diversos quadrantes, principalmente no que diz respeito às línguas, já que estas são sistemas abertos, logo, mutáveis. Se a língua altera, sem dúvida que os métodos e técnicas de ensino dessa mesma língua também têm que estar em constante atualização, daí a necessidade de revisão dos currículos que prevejam o que ensinar e como ensinar. Ao nível do ensino do Português, o novo Programa veicula uma progressão na aprendizagem que se desenvolve ao longo dos diferentes anos e ciclos de aprendizagem, privilegiando a articulação entre as distintas competências, promovendo uma aprendizagem em espiral que permite aos alunos, além de adquirir novos conhecimentos, integrar as novas aprendizagens com as anteriormente realizadas,

aprofundando, deste modo, o seu conhecimento sobre a língua materna. Outro enfoque do novo currículo recai sobre o aprender com autonomia, prevendo métodos de estudo que transmitam aos alunos uma atitude mais crítica e um espírito mais analítico em relação aos conteúdos que vão aprendendo, o que se revela ser uma mais-valia inestimável na conceção do aluno enquanto cidadão pleno que observa, analisa e age sobre a sociedade que integra e, neste domínio, as competências linguísticas e comunicacionais adquiridas na escola revelam-se a arma mais poderosa com a qual podemos dotar os novos cidadãos do amanhã, preparando-os para o exercício da cidadania (apontando para o conhecimento *translinguístico*, tal como definido no PPEB, (p. 13). Neste sentido, os novos programas contemplam o desenvolvimento de competências, ainda que lhe deem outro nome, uma vez que privilegiam o saber em ação, o “saber fazer”, que passa por aprender a fazer esquemas, resumos, anotações, pesquisas, entre outras competências. Assim, tal como o Programa prevê, é de primordial importância capacitar os alunos com estratégias que lhes permitam aceder ao domínio das técnicas de leitura e de escrita, entendendo ser esta a via de acesso privilegiado ao saber, incluindo a cultura. Neste sentido, os conteúdos surgem apresentados, no decorrer dos diferentes anos letivos, de forma encadeada e crescente, ao nível da complexidade, pressupondo-se que já apreenderam os conteúdos anteriores, por forma a integrar os seguintes, encontrando-se o Programa estruturado em função de um tronco partilhado pelos três ciclos de estudo, proporcionando uma aprendizagem articulada que veicula o desenvolvimento de competências ao nível comunicacional. Em função disto, o PPEB dá primazia à valorização das competências específicas do português, direcionando-se para o Ciclo completo de estudos, e não apenas para o ano de escolaridade que o aluno está a frequentar. Este enfoque vem fazer com que o Programa aponte para os resultados esperados no final de cada ciclo em relação à leitura e à escrita, o que acaba por representar uma valorização do Conhecimento Explícito da Língua, influenciando, inevitavelmente, no domínio da oralidade, mormente sobre a compreensão oral, competência indispensável na apreensão e construção de conhecimento.

No que concerne à terminologia e à organização, o Programa de Português do Ensino Básico apresenta-se dividido em Descritores de Desempenho e Conteúdos,

acompanhados por notas explicativas, e sugestivas, apresentando algumas obras, textos e autores que poderão ser trabalhados nas aulas sobre os diferentes temas. De modo mais esquemático, estes pretendem abarcar as competências de: Compreensão e Expressão orais; Leitura; Escrita e Conhecimento Explícito da língua, onde são englobados temas como gramática, fonologia, sintaxe, léxico, semântica, distribuídas pelos planos discursivo e da representação gráfica e ortográfica.

No que diz respeito à fundamentação teórica do programa, consideramos que a intenção que lhe subjaz é bastante notória, tanto na forma como nos conceitos utilizados, dando coerência a um todo que se apresenta dividido em partes, mas que no essencial se estrutura como se fosse uma espiral, prevendo perfis de saída que se coadunam com as competências previstas ao longo de todo o Programa, no sentido do domínio do Português em todas as esferas de vida, levando o aluno a construir estratégias comunicacionais que lhe permitam interagir (escutar, ler, falar escrever), tendo o professor como ancora, como facilitador de todo este processo.

Sob o ponto de vista da importância deste documento para a prática letiva do professor, o mesmo representa, em conjunto com as Metas Curriculares do Português, uma baliza e as linhas que apontam ao professor que o caminho a seguir e o ponto de chegada, contemplando os conhecimentos, competências e capacidades que o professor deve trabalhar para que o aluno corresponda ao perfil de saída no final de cada ciclo de estudos. Assim, o Programa orienta a prática letiva, competindo ao professor a gestão do currículo, passando para este o ónus da gestão e da planificação da sua prática letiva, tendo sempre como objetivo a aquisição e avaliação dos conhecimentos apontados como sendo essenciais. O professor deverá, pois, adaptar a forma de trabalho dos conteúdos a cada grupo para que todos os alunos consigam desenvolver as competências previstas, motivando e orientando para o sucesso, nem que seja por meio de trabalho quase individual.

Em 2012 surgem as Metas Curriculares do Português (MCP), que passaremos a designar apenas como Metas, para contrapor o modelo de aprendizagem com base em competências, uma vez que este modelo não dá importância à transmissão de conhecimentos, memorização e automatismo, como estava anteriormente definido no

Currículo Nacional do Ensino Básico. Neste sentido, as Metas pretendem trazer luz, definindo, quais os conhecimentos e capacidades que os alunos devem cumprir em cada disciplina e ano de escolaridade. As Metas vêm, então, definir os conteúdos fundamentais a ser ensinados, bem como a sua sequência e organização hierárquica. Assim, as Metas acabam por complementar o Programa, dado que estão direcionadas aos padrões e níveis de desempenho que os alunos deverão atingir, o que, de certa forma, vai avaliar o cumprimento dos objetivos propostos.

As Metas para o 3.º Ciclo estão desenhadas em torno das dimensões Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária, que surgem por meio de objetivos e descritores de desempenho articulados entre si e de ciclo para ciclo, correspondendo à organização sequencial e hierárquica a que as próprias Metas aludem (p.4), que, no entanto, não podem ser interpretados como sendo conteúdos livres e absolutamente independentes, compartimentados e estanque entre si, mas sim como partes de um todo que se interligam e se complementam. Assim, a Leitura caracteriza-se por “Ler em voz alta, Interpretar e Apreciar textos criticamente”. A Escrita representa uma meta de ensino/ aprendizagem, cujos descritores implicam quatro etapas: planificação, redação, revisão e difusão de textos escritos. Por sua vez, a Oralidade relaciona-se diretamente com a competência comunicacional, representando um dos aspetos de maior relevo no ensino das línguas, suportada na interpretação, registo e participação e na produção de textos orais.

Em relação ao Programa, as Metas avançam com a novidade relativa à Educação Literária, que veio concatenar os diversos descritores que estavam dispersos pelo meio dos outros domínios. Desta forma, a literatura deixa de ser personagem secundária, passando a representar um papel de destaque no âmbito do ensino da cultura, dos valores e das tradições. Esta importância da Literatura enquanto veículo de transmissão mais abrangente assume-se como sendo uma mais-valia para o desenvolvimento integral do aluno, uma vez que assimila, em simultâneo, outros valores nacionais, imprescindíveis para que se possa falar em aprendizagem plena de uma língua, que surge, nas Metas, complementada pela Gramática, que se assume como um dos domínios, com descritores próprios que antes estavam contemplados no domínio Conhecimento Explícito da Língua. A Gramática acaba por ser também uma ponte entre

os restantes domínios, já que esta dimensão surge introduzida pela frase “O ensino de conteúdos gramaticais assenta na instrução formal e deve ser desencadeado a partir de situações de produção oral e escrita ou de textos orais e escritos” (Metas Curriculares do Português, 2012), estabelecendo um elo que une a Gramática à Oralidade, à Leitura, à Escrita e à Educação Literária, em todos os anos e níveis de escolaridade, apresentando o Português de uma forma holística e não como partes soltas e independentes umas das outras.

Face ao exposto, consideramos que as implicações das propostas do documento em análise, ao nível das conceções teóricas nele implícitas, visam dar resposta à necessidade de gestão e planeamento da atividade curricular, procurando impulsionar a melhoria da monitorização e avaliação das aprendizagens, por meio da conceção de referentes para cada disciplina, nos diferentes anos e níveis de ensino, assentes em competências a desenvolver e no desempenho esperado dos alunos. Sem dúvida que o modelo preconizado pelas Metas Curriculares se centra na memorização e automatização de conhecimentos, destacando o professor enquanto mediador e fornecedor desses mesmos saberes.

Ao nível das práticas letivas, as Metas Curriculares do Português vêm uniformizar os modos de ensinar a língua, assumindo-se como um forte orientador da planificação e organização da prática do professor de português, que deverá centrar-se em torno do desempenho mesurável dos alunos, baseando-se em descritores que pretendem descrever e enformar o modelo de aluno do Português.

Após a análise destes dois importantes documentos orientadores da lecionação do Português, cumpre concluir que, se por um lado eles balizam a prática do professor, orientando-o, por outro lado, tornam-no refém de um modelo, obrigando-o a seguir pelo caminho previsto, sem lhe deixar muita margem de manobra para escolher a melhor forma de levar os seus alunos ao destino pretendido. Sem dúvida que o ensino do Português é de importância primordial, uma vez que é também através da língua que o aluno percebe e se relaciona com o mundo. Ademais, a língua representa um fator de identidade com a cultura, a tradição e a própria literatura que, também, se ensina nesta disciplina. Portanto, o ensino do Português assume-se como elemento transversal a todo

o currículo (desde o ensino pré-primário até ao secundário), promovendo as competências linguísticas, metalinguísticas e comunicacionais, representando muito mais do que a apreensão de técnicas de leitura, de interpretação, de escrita ou de gramática, que eram lecionadas como partes e que passam a sê-lo como um todo indivisível e coerente.

A par com a importância da disciplina de português, cabe também realçar o destaque e a responsabilidade do professor, já que é ele o mediador destas aprendizagens, devendo apresentar-se como dominando a língua materna e demonstrando aos alunos a mais-valia que esse conhecimento implica, na sua relação com o mundo e com os outros. A preponderância da língua no processo de se tornar cidadão, de fazer convergir conhecimentos e apropriar-se deles, convertendo-se em senhor do mundo em que habita, deverá nortear as aprendizagens dos alunos, cabendo ao professor de Português demonstra-lhes esse processo e auxiliá-los no desenvolvimento pleno das competências relacionadas com a língua.

Partimos agora para uma análise descritiva e, sobretudo, comparativa e reflexiva em torno do Programa de Português para os 10.º, 11.º e 12.º anos, para os Cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos, 2001/ 2002 e o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário, de 2014. Os dois documentos em questão surgem, cada um a sua vez (vindo o segundo substituir o primeiro), com o intuito de enformar e dar coerência ao ensino da língua materna, o Português, de maneira a uniformizar práticas, metodologias, processos e conteúdos. A questão central passa por saber se aquilo que é defendido é passível de exequibilidade no dia-a-dia do ensino do português, no terreno.

O programa da disciplina de Português (2001-2002) reflete um conjunto de tendências internacionais de transformação nas políticas de ensino-aprendizagem das línguas de escolarização. Apresenta uma conceção mais complexa da disciplina, visível na diferenciação e estruturação dos seus vários domínios verbais; uma maior especificação das metas no âmbito de cada domínio; a deslocação de uma conceção mais normativa da educação linguística para uma conceção mais desenvolvimentista, em que o conceito de competência comunicativa se revela central; e a redefinição dos

núcleos estruturantes da disciplina, que acompanham a deriva dos objetivos de conhecimento para os objetivos de capacidades e que se traduzem numa invasão, ainda que tímida, do domínio da “literatura” pelo da “leitura” (Castro, 2005). Estas tendências de reconceptualização da área do Português na escolaridade secundária não apenas configuram uma transformação significativa relativamente ao discurso oficial antecedente, como em relação às práticas de ensino-aprendizagem mais divulgadas nas escolas que se orientavam sobretudo para a transmissão de informação relativa à produção literária portuguesa (textos literários mais relevantes, respetivos contextos de produção, vida e obra dos seus autores); valorizavam as atividades de leitura (particularmente de texto literário) e escrita, sobre as de compreensão e produção oral (dadas como adquiridas à entrada na escolaridade secundária) ou de análise e reflexão linguística; delimitavam as práticas de produção escrita dos alunos, assumindo-as auxiliares da compreensão de textos literários, e fundamentalmente ao serviço da avaliação sumativa, não do aperfeiçoamento de competências de produção escrita.

A Oralidade (que se divide em compreensão e em expressão) surge como domínio privilegiado, uma vez que, tal como é salientado na introdução do documento, saber ouvir, compreender e expressar-se se apresentam como condição primordial do agir comum, contribuindo para a prossecução daquilo que é defendido no Programa: “desenvolver a cidadania plena e promover competências”. Este modelo de conceção curricular, baseado no entendimento da educação como um processo de transformação dos padrões do comportamento humano revelou-se, inevitavelmente, pouco eficaz, uma vez que os problemas educacionais dizem respeito a indivíduos e não podem, nem devem, ser encarados numa perspetiva mecanicista, porquanto não atende às idiossincrasias individuais de cada aluno, ainda que possamos concordar com o facto de que a língua materna se assume, sem dúvida, como elemento conetor fundamental entre o aluno e os processos de ensino/ aprendizagem, bem como deste com a sociedade em geral, assumindo-se ainda como veículo prioritário na aquisição da herança cultural e literária de cada comunidade, preparando os jovens para uma plena integração na vida sociocultural e profissional.

Acima de tudo, a ideia central destes Programas (2001-2002), e fim último, é o desenvolvimento de uma consciência metalinguística, por meio de uma aprendizagem e sistematização de conhecimentos, obedecendo a cinco domínios de abrangência:

Compreensão Oral; Expressão Oral; Expressão Escrita; Leitura; e Funcionamento da Língua. Assim, todos estes domínios devem ser tomados em consideração na avaliação da disciplina, recorrendo a procedimentos formais e informais adequados. Ainda que a Expressão Escrita seja focada em diversos pontos, nas finalidades do Programa a produção escrita não merece referência, ao passo que nos Objetivos Gerais surge um objetivo que visa “Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.”(p.7).

De realçar também o enfoque dado às novas tecnologias, mormente quando o documento defende que os alunos devem utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação.

Quanto à operacionalização das competências visada, o Programa prevê processos relativos apenas à compreensão e à expressão, tanto orais como escritas, o que pressupõe o domínio de outras competências mais relacionadas com o campo gramatical, portanto, de funcionamento da língua, já que para bem compreender e para bem se expressar é condição essencial um aprofundado conhecimento linguístico, uma vez que não podemos dissociar estas duas competências: linguística e comunicacional. Com esse intuito, é dada uma forte prevalência à leitura, enquanto método de contacto com léxico, estruturas linguísticas, significados literais e inferenciais, introduzindo a ideia de Contrato de Leitura, entre o aluno e o professor.

Após as orientações gerais do Programa, os conteúdos, os objetivos a atingir (e como os atingir), os métodos e técnicas sugeridas, bem como os recursos e operacionalização de todo o documento, podemos concluir que o espaço para a criatividade pedagógica e procura de novas soluções pelo professor é demasiado reduzida, o que nos leva a considerar que estaremos perante um ensino mecanizado, onde tudo já está previsto e decidido, à priori, fazendo do professor um mero instrumento, tal como defende Carlos Ceia (2008):

“O professor de Português passou a ser oficialmente um apresentador de notícias sobre factos literários passados, limitando-se a mostrar aos seus discípulos a parte luminosa das obras exemplares na exacta medida em que essa mesma luz lhe foi transmitida livrescamente por manuais cada vez mais normativos...”
(p.2)

Contudo, parece-nos que o documento seu sucessor, o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário, consegue reduzir ainda mais essa “liberdade” de que gozava o professor, reduzindo-lhe o curto espaço de manobra que tinha, impondo-lhe caminhos mais retos e mais estreitos para conduzir os seus alunos à outra margem (leia-se, aos exames nacionais), não contemplando os problemas reais, aqueles mais complexos, que se predem com a prática e que vão muito além dos pressupostos implícitos nos programas.

Da leitura do documento, Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, apreendemos uma certa tentativa de coerência entre ambos, o que seria de esperar, de acordo com a contemporaneidade dos mesmos. Há uma centralidade dos mesmos em torno do texto complexo por excelência, o literário, que surge como elemento privilegiado para o trabalho a desenvolver nos diferentes domínios compreendidos: Oralidade (Compreensão e Expressão); Leitura; Escrita; Educação Literária (que vem substituir o domínio Funcionamento da Língua); e Gramática. Os documentos apresentam articulação entre os diferentes domínios, o que é salutar, já que o Programa prevê o que se deve trabalhar e as Metas aquilo que é suposto ser o resultado desse trabalho, ainda que estas Metas apresentadas não representem tanto um ponto de chegada, assumindo-se, outrossim, como um documento de referência para todos os processos avaliativos, ainda que sem apontar para níveis de desempenho a atingir. Esta (des)articulação sobressai, por exemplo, na relação entre as atividades e os descritores de desempenho, já que os conteúdos programáticos (assim como os tempos letivos) são notoriamente insuficientes para conseguir atingir a imensidão de descritores de desempenho contemplados nas Metas. Também se pode verificar alguma confusão entre os próprios Descritores de Desempenho (que afinal já estavam previstos em programas anteriores, só que se chamavam *Objetivos* Específicos e, mais tarde, Critérios de Avaliação), por exemplo, a Meta 3 da Oralidade, O12 (p.52): *3. Planificar intervenções orais. - 1. Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos, é mais específica do que o critério de avaliação do Programa anterior, que era realizar operações de planificação. Contudo, apenas vai ao encontro dos géneros textuais previstos na Expressão Oral do 12.º ano;*

mas não se adequa ao desempenho previsto em Educação Literária EL12 (p. 54): 15. *Apreciar obras literárias*, ponto 4: *Fazer apresentações orais (5 a 7 minutos) sobre obras, partes de obras ou tópicos do Programa*. Contrapondo estes dois exemplos, somos colocados entre dois descritores que se deveriam complementar mas que não dão orientação de como o fazer. Isto é, tanto a Oralidade como a Educação Literária apontam para a expressão oral (neste dois exemplos), no entanto, os dois pontos apresentados não mostram coerência, uma vez que o primeiro aponta para a planificação (contemplada na expressão oral), apesar de este exercício poder ser enquadrado em ambos domínios. Posto isto, e atendendo à avaliação, coloca-se a questão: Se o aluno fizer uma apresentação oral devidamente planificada, utilizando um plano de suporte com tópicos, argumentos e exemplos, e essa apresentação for sobre obras, partes de obras ou tópicos do Programa, o professor deverá fazer “dois-em-um” e avaliar os dois domínios, apesar dos tempos previstos não coincidirem? Por outro lado, os descritores de desempenho do domínio da Educação Literária não referem se as atividades propostas são orais ou por escrito.

Esta centralidade no texto literário surge fortemente fundamentada em literatura estrangeira, de modo a justificar esta opção na conceção dos documentos, baseando-se, ainda, em fatores de complexidade textual, em exemplos e características de textos complexos, alicerçada num paradigma de complexidade crescente para dar lugar ao treino de competências que conduzam a uma tomada de consciência das diferenças de complexidade de pensamento existentes entre formas de compreensão literal e de compreensão inferencial. Assim, há a preocupação com a valorização do texto literário (apesar de anteriormente o texto complexo vir exemplificado com outro tipo de textos), procurando fazer centrar o estudo do texto em torno de operações cognitivas complexas que permitam, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o texto e a fruição da leitura. Ainda que concordando com o facto de que esta é uma atividade que dá azo à interação entre diversos fatores (temáticos, linguísticos, estruturais, relativos ao contexto de produção e às disposições do leitor, principalmente no que se refere à competência leitora), temos que discordar que esta opção pelo texto claramente literário, de organização diacrónica, para adquirir um conhecimento histórico da sua produção e das suas características, conduza a uma maior competência de leitura, isto é, de inferir sentidos, ou de expressão oral e escrita. Com todos os seus defeitos, o programa do secundário, aplicado

anteriormente, estabelecendo a diferença entre conteúdos declarativos e processuais, procurava, neste último, definir exatamente como deveria o aluno desenvolver a sua competência de compreensão/expressão oral, escrita e de leitura. É muito importante ter a consciência das diferentes fases e estratégias de produção de um texto: a planificação, a execução e a (auto-) avaliação são essenciais para que o aluno progrida. Não basta referir apenas que os textos serão progressivamente mais complexos e que é necessário treinar para chegar a um raciocínio abstrato. É muito discutível que as cantigas de amigo, estudadas no 10º ano, sejam mais simples do que os textos poéticos do século XX, cuja leitura se propõe dois anos mais tarde, no 12º ano. A mais-valia dos programas vigentes até então era que introduziam como conteúdos a aprendizagem processual, o que acontece também nos programas de “Lengua y literatura”, em Espanha.

No que concerne ao Domínio da Escrita, consideramos que o presente programa não incentiva a criatividade dos alunos, nem permite ao professor inculcar-lhes esse saber-fazer, dado que restringe a produção escrita à síntese (10.º ano), exposição (10.º, 11.º e 12.º anos), apreciação crítica (também nos 3 anos) e só nos 11.º e 12.º ano avançam para a elaboração de textos e artigos de opinião, obedecendo aos mesmos conteúdos enunciados para o domínio da Leitura.

Por outro lado, problematizamos a gestão de tempos atribuídos aos domínios da oralidade, da escrita e da gramática, bem como o peso relativo atribuído a estes últimos, que ficam (no conjunto e sempre) com um valor total aproximado ao da educação literária - aliás, a constatação de que os tempos desta última mais os da avaliação formal são um total sempre superior à soma dos da compreensão e expressão oral, da leitura, da escrita e da gramática é reveladora do desequilíbrio e dos dilemas que antevemos nas práticas de ensino-aprendizagem: entre o trabalho com processos e (sub)competências associadas aos diferentes domínios contemplados (necessariamente morosas e de verificação lenta, quanto à apropriação, demonstração e avaliação de resultados) e o cumprimento de um conjunto de leituras (maioritariamente integrais, de complexidade considerável e de construção interpretativa densa, na referencialidade histórico-cultural, simbólica, estética e intemporal implicada).

Relativamente à Gramática, que surge como que semeada em noite de vendaval, parece-nos incompreensível a prioridade e a progressão (quase inexistentes, em termos

práticos) dos aspetos gramaticais contemplados nos descritores das metas - por exemplo, como se as questões semânticas pudessem ser perifericamente relegadas para o 12º ano e, por exemplo, as questões aspetuais (pelos vistos só as gramaticais) possam ser tratadas num só tempo; como se não houvesse pragmática funcional implicada nas lógicas inferidas na produção e na receção dos textos propostos para o 10º e 11º anos; como se a referência deíctica pudesse ser alocada apenas num 11º ano, por contraposição à conduzida para o 12º -, para não nos referirmos concretamente à ausência de mecanismos sintáticos mais complexos explorados pelos textos e pelos discursos (literários ou não), pelas práticas tradicionais dos exames e com necessidade de consciencialização e explicitação óbvias (inversões, elipses, construções finitas e não finitas de sujeitos / complementos, processos combinatórios de coordenação e subordinação, só para mencionar alguns dos mais frequentes). Consideramos ser mesmo esta a maior lacuna, a par com proposta de divisão dos tempos letivos, uma vez que sem trabalhar o conhecimento explícito do funcionamento da língua, dificilmente alguém se pode tornar um bom falante ou um bom entendedor, porque muitas vezes meia palavra não basta, contactar com estes elementos apenas por meio dos textos literários não será certamente suficiente.

Ao estabelecer um cânone literário escolar também se impõem procedimentos metodológicos e didáticos explicativos desses autores e textos escolhidos, assim como de suportes teóricos e críticos que os representam e que se tornam responsáveis pela transmissão dos valores da língua, da cultura e da literatura de uma nação. Assim, ao deixar nas mãos do professor do ensino secundário a metodologia (Ministério da Educação, 2014, p.33), estabelece-se uma discrepância relativamente ao ensino básico, pois neste nível a planificação é orientada a partir das metas curriculares que são sustentadas pelas teorias cognitivistas e que veiculam, entre outros, a importância da compreensão mediante uma perspectiva progressiva que assenta na consolidação de conhecimentos ao longo do ensino básico. Esta é a condição para que o aluno possa progredir e aprofundar os conhecimentos, como é sabido desde os desenvolvimentos na Teoria De Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (2001). No entanto, parece que nem todos sabemos que para consolidar é preciso tempo para cumprir várias etapas que cada domínio exige. Porém, a extensão do *corpus* literário inflexível dificilmente

deixará espaço para aulas muito diferenciadas e, portanto, minimamente adequadas às necessidades e interesses dos muito heterogêneos alunos da escolaridade obrigatória. Predominarão as aulas expositivas em que o professor apresenta o conhecimento sobre literatura a memorizar e a reproduzir.

Em suma, e respondendo à questão que colocámos, não nos parece que seja facilmente exequível, em termos práticos, tudo o que surge defendido na teoria, porque dar aulas não é o mesmo que ensinar e o professor precisa de espaço para gerir os conteúdos, bem como de liberdade para conduzir os seus alunos. Ademais, este parece-nos um programa desenhado para um tipo de aluno ideal e homogêneo, o que em nada corresponde à realidade do ensino em Portugal, uma vez que alargando o ensino obrigatório até ao 12.º ano, a heterogeneidade e a diversidade de idiossincrasias que caracterizam os alunos do nosso país é cada vez maior, aumentado também a diversidade de solicitações a que o professor tem que dar resposta, não dispo de espaço nem de tempo que lhe permitam atender às distintas particularidades de cada um. O documento datado de 2014 representa um evidente retrocesso face ao equacionado e explicitado no programa de Português anteriormente em curso (com conhecimentos processuais e declarativos orientados para a ativação de competências e sub-competências de língua articuláveis com diferentes e amplas realizações), uma vez que, além de condicionar ainda mais a prática pedagógica substitui o domínio do Funcionamento da Língua, em prol da Educação Literária, que até então era trabalhada nos outros domínios. Por fim, parece-nos importante salientar que, ainda que o documento defenda que a Gramática deve ser primordialmente abordada nas produções textuais dos alunos, não vemos como pode um professor, numa turma com uma média de 28 alunos, corrigir e explicar individualmente todas as regras e funções gramaticais inerentes ao Português.

Quando pensamos no ensino de uma língua estrangeira é impossível não fazermos primeiro uma abordagem ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que surge da necessidade de uniformizar o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras em território da União Europeia, dando resposta ao objetivo geral do Conselho da Europa, o qual foi definido nas Recomendações R 18 e R 6 do Conselho de Ministros, que visa “... conseguir uma maior unidade entre todos os seus

membros” (Conselho da Europa, 2001, p.20). Neste sentido, este documento vai elencar os objetivos e finalidades da política linguística do Conselho da Europa, enquadrando os mesmos nos contextos político e económico e introduzindo importantes conceitos que nos permitem compreender a necessidade da existência de um documento desta envergadura, como sejam os de *plurilinguismo* e sua relação com o multiculturalismo que se vive na Europa. O capítulo 2 explana e justifica a abordagem adotada na elaboração do QECR (Conselho da Europa, 2001), tomando como base a análise da língua em termos das estratégias adotadas pelos aprendentes com vista à ativação de competências no domínio das línguas, apontando parâmetros de descrição da utilização da língua e da capacidade do utilizador/ aprendente para a utilizar. Os níveis comuns de referência são apresentados no terceiro capítulo, descrevendo níveis de êxito, segundo descritores apropriados, que contribuem para a definição de parâmetros enformadores da progressão na aprendizagem. No capítulo 4 são expostas, de maneira pormenorizada, as categorias que permitem descrever a utilização da língua pelo aprendente/ utilizador. As competências gerais e comunicativas do utilizador/ aprendente surgem escaladas no capítulo 5, sendo divididas nos diversos tipos de conhecimento abrangidos: o conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e a consciência intercultural), as capacidades e competências de realização (tais como capacidades práticas e a competência de realização ou as capacidades interculturais e a competência de realização), a competência existencial (que abarca conceitos como atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos ou traços de personalidade), a competência de aprendizagem (considerada enquanto capacidade para observar e participar em novas experiências, nomeando as diferentes componentes que a integram). O capítulo 6, após apresentar algumas considerações acerca dos objetivos da aprendizagem, versa a questão da aprendizagem e ensino das línguas, aportando questões que levem à reflexão sobre o papel dos intervenientes neste mesmo processo; o aprendente, o professor e as autoridades educativas. O papel das tarefas no ensino das línguas surge no capítulo 7, onde as mesmas são descritas apontando para considerações e fatores a levar em conta aquando da execução destas. A competência plurilingue e pluricultural, que abordaremos de forma incisiva mais adiante, é explorada no capítulo 8, enquadrada no tema da diversificação linguística e currículo. O último capítulo, o 9.º,

do corpo deste trabalho dedica-se a enunciar as diferentes componentes e aceções a serem consideradas aquando da avaliação.

Ao debruçarmo-nos sobre o *QEER* (Conselho da Europa, 2001) torna-se inevitável separá-lo do *Portfolio Europeu das Línguas*, já que ambos prefiguram bases fundamentais que se conjugam no sentido da harmonização dos processos de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, património da União Europeia, essenciais para que se consiga alcançar uma harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa, já que o segundo nos é apresentado como sendo o instrumento de aplicação dos princípios do primeiro, sendo apontado como instrumento de autoavaliação, no qual cada aprende procede aos registos de todas as aprendizagens que realiza, no domínio das línguas. Este documento assume a forma de um passaporte de línguas que traça um perfil de aprendizagem e níveis alcançados nas diferentes línguas, visando facilitar uma mais rápida e fácil avaliação do nível de proficiência de determinada língua em qualquer país europeu, uma vez que visa a uniformização de objetivos, conteúdos, materiais e formas de avaliação e metodologias, à luz dos princípios orientadores do *QEER* (Conselho da Europa, 2001).

Não pretendendo conceber uma receita infalível no domínio do ensino/aprendizagem, o *QEER* (Conselho da Europa, 2001) pretende, outrossim, fomentar uma reflexão que conduza ao surgimento de questões que permitam a cada um encontrar as suas próprias respostas. Este princípio leva a que o documento não estabeleça objetivos (enquanto metas) que cada um deve atingir, tampouco as metodologias que deve utilizar.

Os dois princípios que estiveram na base do *QEER* (Conselho da Europa, 2001) elucidam-nos sobre o intuito da sua génese, permitindo-nos uma abordagem enformada, mas não rígida, já que nos coloca no ponto de partida para a sua análise. Assim o primeiro princípio orientador visa encorajar todos os envolvidos na área das línguas vivas, tanto quem ensina como quem aprende, levando-os a refletir sobre diversas questões que o mesmo elenca e que se relacionam, no fundo, com a importância que representa, para a comunicação entre cidadãos europeus, a aprendizagem de uma língua estrangeira e de que forma se processa essa mesma aprendizagem. O segundo princípio

orientador segue o mesmo caminho, pretendendo auxiliar a desocultação de expectativas dos aprendentes. O QECR (Conselho da Europa, 2001) assume-se, acima de tudo, não como um ponto de chegada, mas sim como um ponto de partida, cujo caminho se vai construindo através da experiência e da experimentação

O QECR (Conselho da Europa, 2001) visa, sobretudo, desenvolver a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, de maneira a promover a mobilidade através da amplificação da compreensão recíproca e do conseqüente reforço da colaboração. Em suma, este documento procura emparelhar o desenvolvimento da competência comunicacional com o desenvolvimento da competência linguística, de maneira a que o cidadão europeu se torne cada vez mais independente e interventivo na comunidade que integra, o que se traduz numa verdadeira educação para a cidadania. Como defende Morote (2004):

El modelo que propone el Marco se basa en un enfoque centrado en la acción que considera a los usuarios de la lengua, como agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en un entorno específico. Este enfoque centrado en la acción reflexiona sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en diversas interacciones. (p.19)

Estes fundamentos desaguam numa finalidade que se prende com a dicotomia traçada entre plurilinguismo e multilinguismo que caracterizam uma Europa cada vez mais multicultural. O QECR (Conselho da Europa, 2001) estabelece a distinção entre *plurilinguismo* e *multilinguismo*, entendendo-se o primeiro como sendo o conhecimento de um certo número de línguas, enquanto o segundo diz respeito à diversificação da oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira. Neste sentido, Morote (2004) diz que:

Uno de los principales objetivos de su política lingüística es el interés por fomentar el *plurilinguismo*, a diferencia del concepto de *multilinguismo*; mientras este último se limita al conocimiento de varias lenguas o a la

coexistência de distintas lenguas en una sociedad determinada, la idea de plurilingüismo pone énfasis en que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, los conocimientos lingüísticos, que se adquiere no se incorporan a la mente en compartimentos estancos separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituída por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente. (p.18).

Na sequência desta competência *plurilingue* somos conduzidos ao domínio *pluricultural*, entendida como a realização dos indivíduos em diferentes línguas, próprias de distintas culturas “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001). Deste modo, chega-se à aceção da competência plurilingue e pluricultural entendidas como uma única competência complexa à qual o utilizador pode recorrer. Estes conceitos vêm trazer uma nova abordagem à finalidade do estudo das línguas, passando a ser preponderantes em todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ao invés do que vinha acontecendo que era um processo assente na dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2. Tende, ainda, a “considerar que o indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório lingüístico de que dispõe;” (Conselho da Europa, 2001, p. 231). Este conceito vai também realçar as dimensões pluriculturais sem a necessidade de estabelecer uma ligação entre o desenvolvimento de capacidades de relacionamento (sociais) com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua. Desta forma, o QECR (Conselho da Europa, 2001) adota uma metodologia e abordagem centradas na ação, onde o aprendente, enquanto ator social, está no centro de todo o processo. É através da sua ação, comunicação e realização de distintas tarefas que o utilizador/aprendente irá comunicar e cumprir tarefas em determinadas circunstâncias ambientais reais, fazendo

sobressair a importância das *competências comunicativas* em língua, entendendo a comunicação enquanto aspeto e objetivo essencial do utilizador/aprendente.

De acordo com QEER (Conselho da Europa, 2001), a aprendizagem e uso de uma língua implica o recurso a *competências gerais* e *competências comunicativas* em língua, essenciais para o desempenho de tarefas comunicativas a realizar. Neste sentido, devemos entender as competências comunicativas em língua como sendo aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente os meios linguísticos, socorrendo-se das diferentes componentes que constituem esta competência: *as componentes linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas*. Ao abordar as componentes e competências comunicativas específicas, tem que considerar, obrigatoriamente, também as componentes gerais de cada indivíduo que incluem: o saber declarativo (*saber*); a competência de realização (*saber-fazer*); a competência existencial (*saber-ser* e *saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*), porquanto ser impossível não atender às idiosincrasias distintivas de cada indivíduo, uma vez que são estas particularidades que predizem a forma como o indivíduo irá aprender uma língua e a sua própria forma de comunicar. Posto isto, será condição *sine qua non* que todos os traços individuais de cada aprendente de uma língua estrangeira devam ser considerados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem das línguas, assim como, o conhecimento declarativo (*saber*) que possui do mundo, que implica a abrangência do conhecimento sociocultural e da consciência intercultural “O ensino das línguas segundas ou estrangeiras tem, muitas vezes, assumido que os aprendentes já adquiriram um conhecimento do mundo suficiente para essa finalidade” (QEER - Conselho da Europa, 2001, p. 147).

Tal como é assumido no próprio texto, um dos objetivos do QEER (Conselho da Europa, 2001) é auxiliar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência em LE. Com este fim, surge a desconstrução dos *Níveis de Comuns de Referência*, em 6 patamares diferentes: Nível de Iniciação; Nível Elementar; Nível Limiar; Nível Vantagem; Nível Autonomia; e Nível Mestria (Conselho da Europa, 2001, pp. 47-48). A proficiência em LE aparece então por meio de seis níveis de referência que são depois traduzidos, ao nível do utilizador, em Utilizador Proficiente (C2 e C1); Utilizador Independente (B2 e B1); e Utilizador Elementar (A2 e A1)

(Conselho da Europa, 2001, p.49). Segundo a justificação que o QECR (Conselho da Europa, 2001) apresenta para os descritores exemplificativos, os três quadros que apresentam os Níveis Comuns de Referência encontram-se resumidos a partir de um banco de “*descritores exemplificativos*” “É capaz de ...”, o que dispensa a existência de descritores para todas as subcategorias de todos os níveis. Quanto à *dimensão horizontal*, a proficiência em LE é descrita através de parâmetros comunicativos em língua. Analisando as duas dimensões (horizontal e vertical), verificamos que o QECR (Conselho da Europa, 2001) estabelece descritores específicos ao uso e domínio da LE, que se encontram agrupados nos seguintes domínios: Compreender (oralidade e leitura), falar (interação oral e produção oral) e escrever, sendo que dentro de cada um destes domínios o aprendente se pode situar nos diferentes níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), introduzidos sempre pelo descritor “Sou capaz de”. Parece-nos importante, neste ponto, realçar que o QECR (Conselho da Europa, 2001) estabelece a distinção entre a definição de proficiência e a avaliação de graus de êxito, dado que uma escala de proficiência define uma serie de patamares ascendentes que podem cobrir toda a extensão concetual de proficiência relevante para o sector ou instituição em causa, enquanto os graus de êxito podem dizer respeito a um objeto ou nível específicos.

No que diz respeito às competências comunicativas da língua, o QECR (Conselho da Europa, 2001) distingue entre competências linguísticas (aspetos específicos da língua que se distribuem pelas competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), competência sociolinguística (marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques) e as competências pragmáticas (que incluem as competências discursiva, entendida como sendo a capacidade que o utilizador possui para organizar sequências de frases, e funcional, relacionada com o discurso falado e dos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos) (Conselho da Europa, 2001).

No domínio das atividades e estratégias comunicativas, o QECR (Conselho da Europa, 2001) estabelece que os utilizadores se terão que empenhar em atividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação, conscientes de que muitas destas atividades, como a conversação e a correspondência são interativas, isto é,

os seus participantes alternam entre os papéis de produtor e de recetor. Neste domínio, surgem elencadas diversas atividades e estratégias que dizem respeito aos diferentes âmbitos, tanto de produção oral e escrita, como de compreensão oral e escrita, de receção audiovisual e de interação oral e escrita.

Com respeito à avaliação, o QECR (Conselho da Europa, 2001) apresenta-nos várias reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem de uma língua e a sua avaliação, contudo, como é afirmado no próprio texto, este não pretende prescrever ou recomendar um determinado método, mas sim apresentar algumas opções e levar o utilizador a refletir sobre a sua prática e a escolher a mais adequada aos seus alunos.

Considerando a dissecação do QECR (Conselho da Europa, 2001) e levando em linha de conta a prática de ensino supervisionada, mais concretamente as atividades de ensino relacionadas com a língua estrangeira (LE), consideramos que toda a prática letiva assenta nos pressupostos enunciados neste documento regulador. Assim, o QECR (Conselho da Europa, 2001) fornece pistas que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, funcionando como suporte aos documentos nacionais que regem este processo, nomeadamente o Programa e Organização Curricular do Espanhol, ou seja quer direta ou indiretamente, o QECR (Conselho da Europa, 2001) funciona como regulador do processo de ensino-aprendizagem, orientando a prática letiva por meio de sugestões de trabalho que conduzem a uma uniformização, sem, no entanto, prescrever receitas ou métodos. Isto quer dizer que o professor tem alguma liberdade na escolha daquele que lhe parece ser o melhor caminho para levar os seus alunos a cumprir os descritores previstos nos documentos reguladores. Apesar do QECR (Conselho da Europa, 2001) elencar, de forma exaustiva, toda uma panóplia de estratégias, atividades, descritores, níveis de proficiência, orientações de avaliação, sentimos que falha no domínio da operacionalização da avaliação dos mesmos, uma vez que não estabelece uma ponderação da importância que as diferentes competências devem assumir no momento da avaliação. Quando nos foi pedido, pela Professora cooperante da disciplina de Espanhol, que procedêssemos à correção e avaliação das produções escritas dos alunos do 10.º ano, tivemos alguma dificuldade em estabelecer os critérios de avaliação, principalmente ao nível do *Que avaliar?*, *Como avaliar?* e depois de encontrar as respostas deparámo-nos com outra questão, a qual apenas conseguimos resolver com a

ajuda da professora, relacionada com a ponderação de cada um dos itens de avaliação. Ou seja, só com recurso à experiência da orientadora cooperante conseguimos encontrar uma solução para este problema. Contudo esta é a nossa solução, que pode ser bastante diferente da de qualquer outro colega com critérios e itens completamente dispares, o que poderá conduzir à iniquidade da avaliação entre todos os aprendentes de uma mesma língua estrangeira, dependendo da perceção de cada professor. Assim, conseguimos chegar a uma grelha de avaliação que nos parece ser aquela que vai mais ao encontro das competências e descritores abordados no QECR (Conselho da Europa, 2001) (Apêndice A).

As linhas orientadoras do Programa e Organização Curricular do Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico (POCE), enquadradas nos princípios enunciados na LBSE, fazem sobressair três domínios de destaque na promoção da educação: a educacional, a individual e a social. Estes domínios conduzem a sete objetivos gerais preconizados no Programa do Ensino Básico, sendo que dois estão formulados tendo em vista o Desenvolvimento de Aptidões “Utilizar estratégias que permitam responder às necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes” (Ministério da Educação, 1997, p. 9); “Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola” (Ministério da Educação, 1997, p. 9). Três destes objetivos estão vocacionados para a Apropriação de Atitudes e Valores, valorizando “a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e as vantagens que proporciona o seu conhecimento” (Ministério da Educação, 1997, p. 9); desenvolvendo a sua “capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia” (Ministério da Educação, 1997, p. 9); e progredindo “na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação” (Ministério da Educação, 1997, p. 9). Os outros dois objetivos prendem-se com a Aquisição de Conhecimentos relativos à compreensão e à produção de textos orais e escritos.

O programa distingue seis finalidades, duas delas dizendo respeito a aspetos de plurilinguismo e pluriculturalismo, tal como preconizado no QECR (Conselho da

Europa, 2001), outras duas relacionadas com a importância da competência comunicativa e ainda outras duas respeitantes a questões transversais, relacionadas com a aprendizagem dos alunos, tais como a autoconfiança, a responsabilidade, a autonomia, o gosto pela atualização de conhecimentos e pela aprendizagem.

Atendendo os documentos referidos, podemos afirmar que o nível de enunciação das finalidades para o Ensino Básico do Espanhol é similar uma vez que a atuação do aluno, intrinsecamente relacionada com os seus recursos cognitivos, volitivos e afetivos, se tornou no principal núcleo de interesse, sendo a finalidade primordial do processo de ensino-aprendizagem tornar o aluno competente e proficiente em língua espanhola.

No POCE, os conteúdos são trabalhados a partir de seis domínios: Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a Língua e a sua Aprendizagem, e Aspetos Socioculturais (Ministério da Educação, 1997).

Os primeiros quatro domínios apontam para o desenvolvimento dos mesmos conteúdos (Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana; Elementos que configuram a situação de comunicação: número e tipo de interlocutores, momento e lugar de comunicação, tema...; O discurso: adequação ao contexto, elementos de coesão, pressuposições; Estrutura da frase; e Vocabulário relativo aos temas mais comuns), adaptando-os à sua especificidade, estabelecendo procedimentos e atitudes distintas. O domínio de Reflexão sobre a Língua e a sua Aprendizagem dá primazia ao conhecimento da gramática. A apresentação dos conteúdos nocio-funcionais e gramaticais é feita para cada um dos anos, sendo postos em comparação. O último domínio enumerado é atinente aos aspetos sociais e culturais da língua.

Relativamente à distribuição dos conteúdos pelos três níveis do 3.º ciclo, podemos verificar através dos Anexos (referentes aos conteúdos) que a complexidade dos mesmos aumenta do 7.º para o 9.º ano, o que, ao ser apresentado numa tabela conjunta, facilita a compreensão por parte do professor que mais facilmente consegue definir objetivos e critérios para os distintos níveis que leciona, ainda que esta divisão dos conteúdos pelos domínios a partir de um critério analítico de organização, possa, à primeira vista, dar a sensação de existir a repetição de conteúdos, como se se tratasse sempre do mesmo, independentemente do domínio, como se cada domínio não tivesse

as suas características próprias. No entanto, e ainda que se repitam, é fácil entender que a abordagem deve ser distinta, de acordo com o domínio que se pretende trabalhar, podendo, inclusive através de uma mesma atividade trabalhar determinado conteúdo à luz dos diferentes domínios, permitindo aos alunos mobilizar conhecimentos entre estes mesmos domínios. Tudo depende da forma como o professor apresenta e aborda aquele tema/ conteúdo.

O Programa apresenta ainda Orientações Metodológicas que alinham, sem serem estanque, o trabalho do professor, uma vez que são sugeridos métodos e estratégias de trabalho que podem conduzir à eficácia do processo ensino-aprendizagem, enquadrando-se, assim, na linha preconizada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), denotando uma forte articulação entre os dois documentos.

Relativamente à avaliação, o Programa dá especial enfoque à avaliação formativa, dado esta centrar-se nas capacidades dos alunos. É ainda destacada a perspetiva individualizadora da avaliação de maneira a atender às necessidades de cada aluno, tendo em conta o domínio dos conhecimentos e o das atitudes e valores. Devido ao seu carácter sistemático e contínuo, é preponderante que se façam pausas para se perceber o resultado do que se está a fazer, desenvolvendo atitudes de auto e heteroavaliação. É vista como orientadora das opções curriculares ou vocacionais dos alunos ou também do seu insucesso.

Tal como QECR (Conselho da Europa, 2001), também o POCE se assume flexível:

não se apresenta como um conjunto de conteúdos a aprender, mas antes pretende ser instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica. (Ministério da Educação, 1997, p. 6)

Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.

Sempre que iniciamos uma nova etapa nas nossas vidas, há um misto de sentimentos, por vezes antagónicos, que se apoderam de nós, gerando uma nova e diferente energia que compete a cada um gerir da melhor forma. No nosso caso, procuramos utilizar essa energia de modo propulsor e de maneira positiva, de forma a esta nos propulsione para a frente, em direção ao cumprimento dos nossos objetivos. Foi o que aconteceu desde o início da nossa Prática Pedagógica Supervisionada em que a ansiedade, a curiosidade e até mesmo o temor, se misturavam e caminhavam de mãos dadas, como é natural sempre que encetamos um novo projeto. Assim, vivemos o momento da primeira reunião com uma energia renovada, com vontade de avançarmos para a escola, inteirando-nos do novo espaço que iríamos percorrer ao longo do ano letivo, bem como dos passos que iríamos dar, das expectativas que recaíam sobre nós e daquelas que nós mesmos havíamos construído sobre este momento. Após a realização da reunião geral de todos os estudantes a iniciar Prática de Ensino Supervisionada (PES) com e os orientadores cooperantes, realizada no dia 19 de setembro de 2014 e presidida pelo Professor Doutor António Ricardo Mira, em reunião posterior com as orientadoras cooperantes, ficámos a conhecer as turmas que iríamos acompanhar ao longo do ano. Deste modo, iríamos realizar a PES com o 8.º A, o 10.º A/B, o 9.º B e o 11.º A, a Espanhol e a Português, respetivamente, tendo sido elaborado o nosso horário para todo o ano letivo (Apêndice B). Posteriormente, a nossa prática letiva teve início no dia 24 de setembro de 2014. Nesse dia, reunimos com as orientadoras cooperantes, Dr.ª Sandra Quaresma e Dr.ª Mafalda Andrade, de português e espanhol, respetivamente. O intuito desta primeira reunião foi o de nos serem transmitidas orientações gerais sobre o esperado de nós neste ano de PES e também com a intenção de tratar da nossa integração na escola e na comunidade escolar. No que concerne à integração na escola, a mesma representou, apenas, no nosso caso, a assunção de um papel distinto, uma vez que já nos encontrávamos a trabalhar na escola, mais concretamente como Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências, do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, do mesmo agrupamento, desde o ano letivo

anterior. A fase de integração esteve, assim, facilitada, uma vez que já conhecíamos parte do corpo docente e não docente do agrupamento, bem como os principais documentos orientadores do mesmo, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, ambos para o quadriénio 2013/2017, e o plano anual de atividades, 2014/2015.

A primeira fase da PES envolveu a nossa assistência às aulas das orientadoras cooperantes, das 4 turmas que iríamos acompanhar. Esta foi uma parte muito importante, uma vez que, além de podermos aferir métodos e técnicas pedagógicos, também nos permitia ficar a conhecer melhor as turmas, os pontos fortes e fracos de cada aluno, enfim, as idiossincrasias de cada um, em particular, e de cada turma no geral. Este conhecimento seria primordial para quando fosse a nossa vez de assumir o comando. Apesar de conhecermos alguns tipos de grelha de observação, optámos por não seguir qualquer tipo de grelha, dado que as mesmas nos poderiam conduzir a uma observação demasiado dirigida para o preenchimento das grelhas, mais do que dividir essa atenção por todos os componentes de uma aula, pela espontaneidade. Assim, o nosso método de assistência baseou-se num Diário de Bordo, que era um caderno dividido por cores, em que cada cor correspondia uma turma e, aí, anotávamos tudo aquilo que pudéssemos ir observando e contribuísse para o melhor conhecimento de cada realidade, desde métodos e técnicas utilizadas pelas professoras para chegar aos alunos, para os conduzir na sua aprendizagem, ensinando, além dos conteúdos programáticos, a aprender a aprender. Por outro lado, estes nossos apontamentos também nos permitiam ir conhecendo, cada vez melhor, as turmas com iríamos trabalhar, uma vez que íamos anotando comportamentos, atitudes e maneiras de ser e de estar dos nossos futuros alunos.

A assistência às aulas das Orientadoras Cooperantes representou uma maneira de apreender as distintas tarefas que são exigidas a um professor dentro da sala de aula, ao mesmo tempo que treinávamos as nossas capacidades de observação. Através da observação destas aulas foi possível verificar que as professoras, sem adotar um estilo comunicacional autoritário, mas sim assertivo, conseguiam conduzir qualquer uma das aulas de uma forma pedagogicamente correta, mostrando-se atentas a todas as situações,

auxiliando e apoiando os alunos e ao mesmo tempo repreendendo-os e levando-os a alterar comportamentos considerados incorretos.

Na assistência às aulas, procurámos dedicar particular atenção à comunicação em sala de aula, uma vez que esta está relacionada com uma competência inata aos alunos, e ao professor, como é óbvio. No entanto, as mensagens que saíam do âmbito da disciplina podem ser um entrave à correta progressão na aprendizagem, bem como dificultar a tarefa do professor na explanação dos conteúdos que deve lecionar. Assim, assume uma grande importância, para nós, tentar compreender como é que se processam as comunicações em contexto de sala de aula, de maneira a que possamos utilizar as conclusões a que chegarmos na nossa atividade docente futura, para que possamos ser melhor profissionais, uma vez que nos poderá fornecer importantes ferramentas de trabalho, às quais possamos recorrer quando sentirmos essa necessidade.

Ainda que a observação não seja o único meio disponível para a análise de contextos educativos, esta representa, sem dúvida, um meio privilegiado para recolher matéria-prima que nos permita conhecer e estudar o ambiente escolar, nas suas mais diversas aceções, tornando-se na principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos. Como refere Estrela, (como citado em Dias, C. & Morais, J.,2004, p.49) “[...] a observação do professor é o seu principal meio - se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação.”

Segundo Hamilton & Delamont (como citado em Estrela, 1994), os métodos mais frequentes na investigação e formação de professores são, principalmente, a investigação antropológica e a observação de interações, o que nos levou a optar pelo segundo método, uma vez que nos pareceu ser aquele que, face às nossas parcas competências neste domínio, nos seria de utilização mais facilitada, ainda que este método possa apresentar falhas, tais como ignorar o contexto da ação, não registar dados ambientais, não descrever os observados enquanto pessoas, excluir as intenções e finalidades, não considerar o ponto de vista do observado, utilizar categorias mal definidas que podem distorcer a realidade e ser aplicado a períodos curtos de

observação (Hamilton & Delamont, 1974). No entanto, este método também demonstra revestir-se de bastantes potencialidades, já que permite uma aplicação extensiva, o recurso a instrumentos de registo fáceis de manejar, pela obtenção de dados passíveis de tratamento estatístico (que não é, de todo, a nossa intenção) e pela compreensão das normas de funcionamento de determinada aula. Assim, este método permite-nos recolher dados reais, empíricos, que nos facultarão uma análise crítica e posterior reflexão sobre o funcionamento da aula com os atores que nós mesmos iremos trabalhar mais tarde.

Desde o primeiro momento que construímos, desde logo, uma estratégia de observação, exigível aquando da prática, segundo Estrela (1994), adequada ao meio e aos objetivos que pretendíamos atingir. Procedemos a uma observação colocando-nos, inicialmente, no papel de observadores não participantes, porquanto estávamos distanciados dos observados e não fazíamos parte integrante das vidas destes, passando gradualmente, a observadores participantes, porquanto a nossa aceitação e integração nos grupos de trabalho foi sendo aceite. Quanto à forma da observação, a mesma pode ser classificada como sendo transversal (em oposição à observação longitudinal), uma vez que o nosso objetivo foi estabelecer um quadro suficientemente representativo dos comportamentos dos diversos intervenientes, durante um determinado período de tempo e em determinada situação relativamente circunscrita. Esta foi ainda caracterizada por um grau de inferência fraco dos observadores, registámos apenas aquilo que observávamos, e por anotação imediata, já que registávamos os aspetos inerentes ao desenvolvimento da aula, à medida que os mesmos ocorriam.

A metodologia utilizada seguiu o modelo “observação de classes”, preconizado por Estrela (1994), consistindo numa observação naturalista efetuada longitudinalmente, ao longo de todo o ano letivo, por forma a, como defende Estrela (1994), esta observação nos ajudasse a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; reconhecer objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (p.58).

Deste modo, aprendemos a eleger metodologias e formas de nos acercarmos, tanto ao nosso público como às matérias que iríamos abordar, uma vez que as técnicas se multiplicam e os modelos seguem o mesmo caminho, desenvolvendo-se no sentido de fazer face aos novos desafios, permitindo o ensino diferenciado e adaptado a distintos públicos, quer se fale em educação de crianças, de jovens, ou mesmo de adultos.

Assim, esta fase contribuiu para a nossa tomada de consciência daquilo que deve ser um professor: muito mais do que um transmissor de conteúdos, muito mais do que dominar as matérias que ensina, ele deve ser um artífice da relação e da comunicação, porque só assim estará mais perto do seu público, só assim conseguirá chegar aos alunos e tornar-se num facilitador de aprendizagens.

A problemática do ensino/ aprendizagem não é nova. Já o pensador grego Esopo dizia que ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar. Ora, isto significa que os processos de ensino/aprendizagem são dinâmicos, ou seja, não são parados, tampouco unidirecionais, tomando como ponto de partida o significado de ensinar, com o sentido de instruir e aprender enquanto organização de conhecimento. Assim, tanto aprendemos a ensinar como ensinamos a aprender. Pensamos que este é um dos grandes desafios que se apresenta ao professor atual: se, por um lado, ele tem que ensinar os alunos a aprender; por outro, ele próprio tem que estar constantemente a aprender a ensinar. Se isto não se verificar, corre o sério risco de ficar perdido em processos arcaicos e em conhecimentos ultrapassados, principalmente no domínio das línguas, que são sistemas em constante evolução.

De acordo com uma abordagem socio-humanista, a escola deve representar um espaço onde a criança se possa desenvolver em todo o seu esplendor, mediante autonomia e responsabilização, uma vez que o indivíduo é visto como o principal elaborador do seu próprio conhecimento, centrado no desenvolvimento da sua personalidade e na sua capacidade de atuar como pessoa integrada. Segundo esta abordagem, o processo de Ensino/ Aprendizagem diz respeito a uma situação de ensino-aprendizagem que deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido, estabelecendo uma relação horizontal entre os intervenientes (contrariamente a outras

abordagens que concebem a relação vertical entre professor e aluno), ao invés de se basear numa estrutura de pensar do oprimido, condicionada pela contradição vivida na situação concreta e existencial em que o oprimido se forma, resultando consequências tais como: ser ideal é ser mais homem; atitude fatalista; atitude de auto desvalorização; e o medo da liberdade ou a submissão do oprimido (Mizukami, 1986). De facto, esta abordagem concebe a relação horizontal professor-aluno, implicando o professor empenhado na prática transformadora que procurará desmitificar e questionar, em conjunto com o aluno.

Esta foi, sem dúvida, a perspetiva que nos norteou ao longo das aulas que conduzimos durante a PES: procurar tornar os alunos atores principais no seu próprio projeto de aprendizagem. Conscientes de que a fase inicial de cada aula representa o momento charneira para captar a atenção dos alunos para os assuntos a serem trabalhados ao longo da lição, sempre tivemos uma preocupação constante em motivar os alunos desde o início da aula. Neste sentido, recorreremos a uma criatividade constante que nos permitisse encontrar estratégias e recursos distintos que nos facultassem uma motivação inicial que conquistasse os alunos e os trouxesse para o nosso campo. Foi o que aconteceu com a primeira aula de espanhol que lecionámos ao 8.º A, a qual era sobre gramática, mais concretamente as perífrases verbais com valor de futuro (ir + a + infinitivo) e em que utilizámos como estratégia de motivação um vídeo com a canção “Vamos a Reciclar”, que tem uma letra fácil de interpretar e que fica no ouvido, levando os alunos a cantar o refrão em coro, como, de facto, sucedeu nesta aula. Desta forma, levámos os alunos a repetir diversas vezes perífrases verbais, o que facilitou que os próprios chegassem à regra gramatical, de uma forma simples, rápida e animada, sem ter que recorrer a técnicas expositivas que, principalmente em alunos destas idades, iriam fazer com que os mesmos não se apropriassem das regras de maneira tão fácil e involuntária, o que vai ao encontro da teoria cognitiva, mais concretamente, ao processo de assimilação. O processamento da informação ou teoria cognitiva aborda o estudo da mente e da inteligência em termos de representações mentais e dos “processos centrais” do sujeito, ambos dificilmente observáveis. Nesta teoria, o conhecimento consiste em integrar e processar as informações.

Segundo Mizukami (1986), uma abordagem cognitiva envolve vários aspetos, tais como: estudar cientificamente a aprendizagem, como sendo um produto do ambiente das pessoas ou de fatores que lhes são externos. Estuda-se como as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos, constituindo, assim, a investigação como um todo. Piaget define a inteligência como a adaptação que tem como característica o equilíbrio entre o organismo e o meio, que resulta na interação entre o processo de assimilação e acomodação, que é o motor da aprendizagem. O processo de assimilação consiste numa mudança quantitativa no sujeito, mediante a incorporação de elementos que vêm do meio para as suas estruturas mentais já existentes, o que resulta no seu desenvolvimento intelectual. O processo de acomodação, consiste numa mudança qualitativa na estrutura intelectual (esquema) do sujeito pelas quais se adapta ao meio. Ele cria novas estruturas, ou altera as já existentes, em função das características de novas situações. A assimilação e a acomodação juntas, justificam a adaptação. As estruturas do conhecimento são como os esquemas, vão-se tornando mais complexos sobre o efeito combinado dos mecanismos da assimilação e acomodação.

Ainda de acordo com Mizukami (1986), que se baseia nas ideias de Piaget, o ensino numa conceção cognitivista, que procura desenvolver a inteligência, deverá, em primeiro lugar, priorizar as atividades do sujeito considerando-o inserido numa situação social. A conceção piagetiana de aprendizagem tem carácter de abertura e comporta possibilidades de novas indagações, assim como toda a sua teoria e epistemologia genética. A aprendizagem consiste em associar o objeto a esquemas mentais. O aluno aprende dependendo da esquematização presente, do estágio e da forma de relacionamento atual com o meio. Como consequência, o ensino deve assumir várias formas durante o seu desenvolvimento. Assim, a aprendizagem ocorre com base em tentativa e erro, através da pesquisa feita pelo aluno, eliminando-se as fórmulas, nomenclaturas, definições, etc. O aluno parte das suas próprias descobertas e irá compreender o objetivo principal do ensino, que são os processos e não os produtos de aprendizagem. A aprendizagem só ocorre a partir do momento em que o aluno elabora o seu próprio conhecimento, o que aconteceu no exemplo dado anteriormente, relativo às perífrases com valor de futuro. O ensino deve levar progressivamente ao desenvolvimento de operações, evitando a formação de hábitos, que constituem a

fixação de uma forma de ação, sem reversibilidade e associatividade. O desenvolvimento passaria pelos mecanismos gerais do ato de pensar e conhecer, inerente à inteligência. O ensino dos factos deve ser substituído pelo ensino de relações, desenvolvendo a inteligência, uma vez que a inteligência é um mecanismo de fazer relações. Nessa abordagem, o ensino deve estar baseado em proposições de problemas. É necessário, então, que se considere o “aprender a aprender” (Mizukami, 1986, p.77). Cabe ao aluno encontrar a solução dos problemas que lhes são apresentados.

Neste sentido, podemos abordar também a primeira aula sobre *Os Maias*, que lecionámos ao 11.º A, em que utilizámos como estímulo inicial, a audição do poema de Bernardo de Passos, *Noivado do Sepulcro*, tendo em vista a contextualização da obra que íamos iniciar a estudar. Dado que os alunos tinham acabado de estudar a obra *Frei Luís de Sousa*, do romantismo, começámos por os levar a recordar as características do romantismo e introduzimos o poema *Noivado do Sepulcro* com a intenção de lhes mostrar a exacerbação dessas mesmas características e, desta forma, justificar a necessidade, sentida na altura, de os autores cortarem radicalmente com aquela corrente literária, dando origem ao realismo, corrente em que se enquadra a obra que iríamos começar a estudar. A nossa intenção foi recorrer aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, para os conduzir aos novos conhecimentos que iriam ser introduzidos, numa clara aceção do processo de acomodação, levando a que os alunos aprendessem mediante a associação deste novo objeto de estudo a esquemas mentais já existentes.

Esta estratégia foi ainda seguida ao longo da segunda aula que lecionámos sobre a mesma obra, analisando a sua ação, que iniciámos apresentando o trailer do filme *Os Maias*, recentemente estreado nos cinemas nacionais, por forma a fazer uma abordagem mediante uma linguagem bastante familiar a todos os alunos, o cinema. Posteriormente, pedimos a alguns alunos que fossem analisando excertos da obra que nos permitissem enquadrar a ação da mesma e que, posteriormente, sintetizámos numa ficha informativa (Apêndice C), onde apresentámos três esquemas (um abordando o esquema global, outro que estabelecia o paralelismo entre as ações secundária e primária e um último representativo do entrosar dos capítulos principais) que apresentassem toda a estrutura da obra como um todo coerente e inteligível para os nossos alunos.

A nossa intenção, ao longo das aulas que lecionámos, foi sempre a de captar a atenção dos nossos alunos, porquanto ser este o principal meio de chegar até eles, de os

conquistar para o processo de aprendizagem de que eles eram os próprios protagonistas, sabendo de antemão que a Educação pode ser considerada, numa perspetiva ampla, como um somatório de influências e inter-relações sociais que convergem para a formação de traços de um sujeito, no que se refere à sua personalidade, valores e conhecimento. De certa forma, estamos sempre a aprender, quer estejamos numa instituição social especialmente dedicada a este fim – como a escola – ou não. Pode considerar-se que a aprendizagem é uma capacidade que ocorre desde o nascimento e no decorrer da vida de cada pessoa. Ao longo dos tempos, o processo de aprendizagem tem sido abordado a partir de diferentes perspetivas, dando, por isso mesmo, origem a diferentes teorias de aprendizagem. O leque de teorias inicia-se com aquelas que se reportam à linha dos comportamentalistas (Pavlov, Thorndike, Watson e Skinner), passando pelas cognitivistas e pelas construtivistas. No entanto, na nossa PES, optámos por uma metodologia cognitiva, pelas razões antes apontadas. Assim, para Moreira (1999), as primeiras teorias cognitivas da aprendizagem apropriam-se de uma ótica ainda bastante behaviorista, mas ocupam-se muito mais das variáveis intervenientes, do género das cognições e intenções, dos chamados processos mentais superiores, do que do estímulo e resposta.

Segundo Paul Mussen,

“A cognição é um conceito amplo e abrangente que se refere às atividades mentais envolvidas na aquisição, processamento, organização e uso do conhecimento. Os processos principais envolvidos no termo cognição incluem detetar, interpretar, classificar e recordar informação; avaliar ideias; inferir princípios e deduzir regras; imaginar possibilidades; gerar estratégias; fantasiar e sonhar.”

Mussen et al. (como citado em Andalécio & Souza, 2008, p. 73).

Pode dizer-se, então, que a cognição envolve vários processos mentais: a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, o pensamento, a imaginação e o discurso.

A atenção pode ser definida como uma “abertura seletiva para uma pequena porção de fenômenos sensoriais que se impõem” (Davidoff, como citado em Andalécio & Souza, 2008, p.73). Segundo Andalécio e Souza (2008), como há uma

enorme quantidade de estímulos disponíveis para os seres humanos e outros animais, durante o estado de vigília, para que o organismo não seja sobrecarregado, é necessário escolher quais destes estímulos serão realmente percebidos, papel que cabe à atenção. Segundo os psicólogos da Gestalt (incluindo Koffa, Kohler e Wertheimer), dentro de um determinado campo de estímulos, a nossa atenção dirige-se para um foco, que eles denominaram *Figura*, enquanto o restante funciona como fundo para essa figura, de forma intercambiável. A atenção pode ser involuntária (determinada por estímulos externos) ou voluntária (conduzida pela intenção do sujeito). Foi neste sentido, e tendo em atenção estes fatores, que sempre pretendemos captar a atenção dos alunos por meio de estímulos externos que seduzissem esta sua capacidade de forma involuntária.

A melhor maneira de conseguirmos captar a atenção é, sem dúvida, conseguindo motivar os alunos, predispô-los para o tempo de aula, aliciando-os, conquistando-os e isto só se consegue se formos ao encontro dos seus interesses e necessidades. Para compreender o comportamento humano, é fundamental conhecer a motivação humana. O conceito de motivação tem vindo a ser utilizado em diferentes sentidos: em geral, pretende significar o impulso que faz com que a pessoa atue de determinada maneira, isto é, dá origem a um comportamento específico. Este impulso para a ação pode ser provocado por um estímulo externo (motivação extrínseca), que provem do meio ambiente, ou gerado internamente (motivação intrínseca) por processos mentais do indivíduo. Neste último caso, a motivação está relacionada com o sistema cognitivo do indivíduo. Cognição, ou conhecimento, representam o que as pessoas sabem acerca de si mesmas e do ambiente que as rodeia. O sistema cognitivo de cada pessoa inclui os seus valores pessoais e está profundamente influenciado pelo seu ambiente físico e social, pela sua estrutura fisiológica e pelas suas necessidades e experiências anteriores. Consequentemente, todos os atos do indivíduo são guiados pela sua cognição, pelo que sente, pensa e crê.

De acordo com Woolfolk (2007), a motivação é entendida como um estado interno que desperta, dirige e mantém o comportamento, envolvendo, frequentemente, a escolha, a duração, a intensidade, a persistência e a resposta emocional. A motivação pode ser vista como traços ou características estáveis dos indivíduos ou, por outro lado, como um estado temporário que flutua em resposta a estados interiores ou do ambiente.

Voltando aos conceitos de motivação extrínseca e intrínseca, importa referir que a motivação extrínseca está relacionada com fatores externos, tais como um sistema de recompensas e de castigos ou a participação em determinada atividade baseada em possíveis ganhos e não no interesse da atividade em si e que a motivação intrínseca, tem a ver com atividades que são, por si só gratificantes ou com o prazer proveniente de uma tarefa (Woolfolk, 2007).

A motivação, relativamente à aprendizagem, prende-se com as diferentes formas, os diferentes caminhos que os alunos seguem para atingir os objetivos académicos que lhes são propostos. Alguns alunos procuram aumentar a sua competência (objetivos de aprendizagem) enquanto outros estão preocupados com a demonstração de níveis de capacidades superior (objetivos de realização/ desempenho). As diferentes necessidades e motivações devem, segundo Woolfolk (2007), ir ao encontro das que necessidades de um nível mais baixo, proporcionando um ambiente de aprendizagem seguro; certificar-se que as tarefas oferecem um sentido de realização; considerar que os estudantes precisam desenvolver relações positivas com os seus pares; que os professores devem fazer com que os estudantes se sintam seguros, competentes e cuidados e ter em atenção que os estudantes devem sentir-se únicos. Relativamente à Teoria das Atribuições, também focada por Woolfolk (2007), esta defende que as justificações e as desculpas influenciam a motivação. Esta influência seria provocada de acordo com três dimensões (Woolfolk, 2007): locus; estabilidade e responsabilidade. A autora refere que o locus interno está relacionado com a confiança e a autoestima, ou com a perda desta, que os estudantes com locus de controle interno se sentem responsáveis pelo seu sucesso através das suas capacidades e do seu esforço e que os estudantes com locus de controle externo preferem trabalhar em situações regidas pela sorte. Relativamente à estabilidade, esta pode apresentar dimensões estáveis ou instáveis e está relacionada com perspectivas de futuro, isto é, se o sucesso for atribuído aos fatores estáveis, os resultados passados vão afetar as expectativas no futuro e, por outro lado, se o sucesso for atribuído a fatores instáveis, a expectativa é que o futuro será diferente do passado. A responsabilidade tem a ver com o facto de que se o estudante pensar que pode controlar as causas do sucesso, a responsabilidade está relacionada com uma reação emocional, isto é, se a atribuição for de que o sucesso ou o insucesso estiverem

relacionados com fatores controláveis, o resultado será um sentimento de orgulho ou de vergonha, enquanto que, se o resultado for atribuído a fatores incontroláveis, este será entendido como sendo fruto da sorte.

A motivação nos alunos está diretamente relacionada com objetivos que promovam sentimentos de pertença que, não existindo, o aluno não se sentirá motivado, nem disponível, para aprender. Quer isto dizer que as pessoas só se motivam para determinadas tarefas ou objetivos caso se sintam envolvidas e desafiadas para a satisfação de uma necessidade. A motivação pode ainda ser influenciada por seis processos distintos (Alderman, 2004): direção da atenção e ação para um alvo intencional, o que leva a que a pessoa se concentre na tarefa e reúna esforços para atingir o objetivo; mobilização do esforço proporcional à dificuldade da tarefa; promoção da persistência ao longo do tempo; fornecimento de uma razão para continuar a trabalhar, ainda que a atividade não esteja a correr bem; promoção do desenvolvimento de estratégias criativas para os atingir; fornecimento de um ponto de referência que dá informação sobre a qualidade do desempenho. Posto isto, devemos salientar que a intervenção do professor, nos processos motivacionais, deverá passar pelo trabalho contínuo com o objetivo de que esta passe a ser intrínseca.

Ao ser-nos proposta a leção da unidade completa sobre desportos, na disciplina de espanhol, do manual em uso, tivemos que pensar em estratégias que nos permitissem abordar os conteúdos, gramaticais e lexicais de uma forma integrada e que os alunos estivessem intrinsecamente motivados para esta aprendizagem. Deste modo, informámos os alunos desde o início de que a avaliação final seria feita, não por um teste escrito, mas sim por meio de jogos que os próprios alunos iriam conceber, com a intenção de lhes despertar a curiosidade para algo novo e que implicaria o seu empenho. A motivação inicial para esta unidade representou o primeiro passo para a conquista, e consequente motivação, dos alunos do 10.º A/B. Na primeira aula aparecemos na sala de aula vestindo um fato de treino, algo absolutamente fora do normal, carregando um saco de desporto que continha uma bola de futebol. Antes de introduzir o tema, pedimos aos alunos que nos explicassem, em espanhol, como se marcava um penalti, dando-nos sugestões e orientações nesse sentido. Desta forma, conseguimos pôr os alunos a utilizar o imperativo (conteúdo gramatical subjacente à unidade de estudo em causa) e quando

lhes perguntámos qual o tema que iríamos estudar, a resposta foi unânime: os desportos. Posteriormente, informámos a turma de que a avaliação seria feita de uma forma diferente, que não iríamos utilizar um teste escrito, mas sim avaliar a unidade através de jogos que eles próprios iriam conceber e pôr em prática, num ambiente fora da sala de aula, em que os alunos tinham que completar as diferentes provas em equipa, em que só poderiam falar em espanhol e que a avaliação iria incidir sobre a maneira como se exprimem, sobre a utilização correta do vocabulário e da gramática, sobre a pronúncia e sobre a expressão. Foi o que aconteceu na última aula prevista para trabalhar esta unidade temática. A avaliação foi feita enquanto os alunos completavam as provas e nós íamos anotando o desempenho de cada um numa grelha de avaliação (Apêndice D) que nos permitia aferir a aquisição de vocabulário e das regras de utilização do imperativo e, ao mesmo tempo, a expressão oral dos alunos na língua espanhola.

De forma a podermos fazer o paralelo entre as matérias previstas nos diferentes Programas, abordados na primeira deste relatório, e os manuais adotados na escola, a Dr.^a Sandra Quaresma facultou-nos as planificações anuais, já elaboradas e aprovadas para o ano letivo em causa, tanto para o 9.ºB, como para 11.ºA (Anexos A e B, respetivamente). No respeitante à disciplina de Espanhol, a Dr.^a Mafalda Andrade encarregou-nos de adaptarmos as planificações que haviam transitado do ano anterior. Assim, procedemos à organização das planificações de espanhol do 8.ºA e do 10.º A/B (anexos C e D, respetivamente), seguindo as indicações da Orientadora Cooperante.

No que concerne à preparação das aulas, procurámos sempre uma estratégia que nos permitisse, ao mesmo tempo, seguir as planificações a médio e longo prazo, programando cada aula de acordo modelos de planos (Anexos E e F) que nos foram facultados, logo de início, pelo Orientador, Prof. Doutor António Ricardo Mira. O modelo identificado como Anexo E foi utilizado nos planos de aula da disciplina de espanhol (e traduzido para as aulas de Português do 11.ºA), obedecendo às orientações recebidas, por forma a conseguirmos delinear da melhor maneira possível tudo o que iria acontecer nas nossas aulas, desde o início até ao final, com o intuito de reduzir ao máximo os imprevistos e a necessidade de improvisação, que pode pôr em causa o desempenho de professores sem experiência consolidada, como era o nosso caso. Deste modo, os nossos planos de aula (Apêndice E), além da identificação da turma, da

unidade didática e da data e hora, contemplavam o acolhimento dos alunos que, no nosso caso, começava mesmo antes da entrada dos alunos na sala de aula, uma vez que abríamos a porta e os convidávamos a entrar, sorrindo e saudando-os desde o momento que entravam na sala. De seguida, nos preliminares iniciais, informávamos os alunos sobre o material necessário para a aula em questão e pedíamos a um aluno que fosse ao quadro e procedesse à abertura da lição. Consideramos que este era um passo importante da nossa aula, na medida em que a partir daqui os alunos sabiam aquilo que iria ser necessário para que a sua aprendizagem se realizasse.

Na parte da motivação remota íamos agarrar naquilo que tinha sido avançado como motivação para a aula atual, enquanto na motivação para a aula seguinte recorriamos a estratégias que despertassem a curiosidade dos alunos para o que iria ser abordado. No caso da motivação inicial, mormente aquando da preparação psicológica, procurávamos, como já explicámos anteriormente, ser bastante criativos de modo a apelar à atenção dos alunos, levando-os a colaborar e a sentirem-se interessados ao longo de toda a aula. Na preparação pedagógica, tínhamos o cuidado de procurar elencar os conhecimentos prévios necessários para que os alunos conseguissem apreender os conteúdos que iríamos trabalhar. A motivação inicial de cada aula representava, para nós, o momento em que conquistávamos os alunos, uma vez que a motivação determinará, em grande parte, o grau de envolvimento do aluno. O aluno só se envolve ativamente naquilo que é verdadeiramente significativo para si, naquilo que contribua para que ele possa completar uma tarefa, um desafio. Deste modo, as nossas motivações iniciais apresentavam-se, na sua maioria, como desafios para os alunos, com a intenção dos conduzir a uma aprendizagem mais involuntária e mais profícua. Sabemos que só pode haver aprendizagem significativa se, entre outros fatores, o aluno quiser aprender. Para tal, compete-nos a nós, agentes educativos, organizar e orientar o processo educativo de modo a dar ao aluno um motivo para ele querer aprender. No caso das aulas de espanhol, fazíamos com o que os alunos comesçassem a usar este idioma logo nesta fase da aula, uma vez que

“Los primeros cinco minutos de una sesión son básicos para motivar a los alumnos y conducir la sesión para que llegue a buen fin. El momento de dar

comienzo a una clase es el más propicio para empezar a usar la lengua meta en situación real“

(Caballero de Rodas et al, 2010, 196).

Por outro lado, a questão da preparação pedagógica prende-se com a teoria da aprendizagem cognitiva, que já explicámos anteriormente, já que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. De contrário, ela torna-se mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva, fazendo com que muitas vezes os alunos apenas fixem estes conteúdos até ao momento de avaliação e depois os apaguem da sua memória.

Assim, esta fase da aula representa como porta de entrada para a aula propriamente dita e nela verificamos dois momentos: o primeiro mais relacionado com o lado formal da aula e com a dinâmica a implementar na mesma; o segundo onde se verifica a implementação de estratégias e atividades, conhecidas por atividades de motivação, em que procurávamos fazer com que a motivação extrínseca (aprovar à disciplina) dos nossos alunos passasse a motivação intrínseca (isto é interessante, quero saber como é).

Contemplávamos, ainda, nestes planos, as competências que iriam ser desenvolvidas, por meio de que conteúdos (temáticos, gramaticais e discursivo/funcionais) o seriam, bem como os indicadores de aprendizagem que iriam ser utilizados e a forma como se procederia à avaliação dos conhecimentos adquiridos, tanto os critérios de avaliação, como os instrumentos, ou meios, que seriam aplicados. Com o intuito de que não houvesse lugar a qualquer falha da nossa parte, procedíamos também à descrição pormenorizada de toda a aula, passo por passo, desde o início até ao final, referindo técnicas, procedimentos e encadeamento de situações que nos permitissem levar os nossos alunos a aprender e a gerar novo conhecimento. Para além de informações bibliográficas e de materiais didáticos, os nossos planos de aula contemplavam ainda o sumário possível, que reservávamos sempre para o fim da aula e que era escrito no quadro, por um aluno, com a ajuda da restante turma. Procurávamos

que o momento do sumário correspondesse a mais um instrumento pedagógico-didático, uma vez que permitia aos alunos recordarem o que tinha sido trabalhado na aula, distinguindo

“...entre informação essencial e acessória; sequenciação e construção de saberes; passagem da indução (construção de saberes na aula) à dedução (ponto de partida, e até pré-requisito, para novos saberes); sistematização da informação e dos saberes; promoção das aprendizagens; prossecução das competências essenciais relativas à área do saber; desbloqueio da capacidade comunicativa e auxiliar ativo e estruturante da memória.”

Mira & Silva, 2007, p.298.

Em simultâneo, e também como defendem Mira & Silva (2007), promovíamos, ainda, o desenvolvimento da expressão escrita, dado que o sumário era constituído por frases completas, e não por palavras-chave soltas, permitindo:

“O desenvolvimento de estratégias de escritas; desenvolvimento de competências de escrita; transferência de conteúdos veiculados pela linguagem verbal oral para a linguagem verbal escrita; oportunidade de produção/composição de textos em linguagem verbal escrita; estimulação da capacidade de escrita selectiva; síntese/resumo escrito de informação e de conhecimentos.”

Mira & Silva, 2007, p.298.

Da mesma forma, esta estratégia de sumário, conduz ao desenvolvimento de determinados desempenhos e valores, tais como:

“Auxiliar da estruturação do pensamento; suscitação da capacidade de questionação, interiorização e consciencialização; exercitação da capacidade de síntese e registo; preparação para desafios e exigências futuras; incutição de valores como: espírito de participação, aceitação do pensamento outro, produção de consensos, convergência e interacção de pontos de vista; instigação do sentido de ordem, disciplina, boa gestão do tempo e promoção da autonomia do aluno (tantas vezes limitada e impedida, ao longo das aulas.”

Mira & Silva, 2007, p.298.

De acordo com o explanado, os nossos planos de aula representavam um projeto, um desenho completo daquilo que seria a aula que nos propúnhamos a lecionar, uma vez que neles se incluía os “objectivos; selección y organización de los materiales docentes; actividades requeridas por el método; cometidos y responsabilidades de los alumnos; cometidos y responsabilidades de los profesores; cometido y función de los materiales docentes” Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004, p.667.

Por seu lado, o modelo de plano, identificado como Anexo F, corresponde àquele que utilizámos para as aulas de Português do 9.ºB. A diferença, em relação ao modelo anteriormente explanado, reside no facto de estar concebido de acordo com as metas de aprendizagem para o 3.º ciclo, na disciplina de Português. Assim, neste modelo, estão já contemplados os domínios de referência, os objetivos e os descritores de desempenho (Apêndice F).

Posteriormente à elaboração do plano de aula, o mesmo era discutido e aprovado pela respetiva Orientadora Cooperante nas reuniões que mantínhamos duas vezes por semana, à quarta e à quinta feiras. Depois de aprovado, enviávamos o plano de aula para o nosso Orientador, Professor Doutor António Ricardo Mira, para a Orientadora Cooperante respetiva e também para os colegas em PES, para que todos soubéssemos, de antemão, o que iria ser abordado por cada um, de que maneira e que materiais seriam utilizados.

Desde o início que procurámos sempre seleccionar tarefas distintas a serem realizadas nas nossas aulas, que se adaptassem às matérias em causa, às turmas e à prossecução de objetivos bem claros, como aconteceu na nossa primeira aula lecionada à turma do 10.º A/B, sobre o “Día de todos los Santos” ou “Día de Muertos”, consoante estejamos em Espanha ou no México, respetivamente, em que pretendíamos que os alunos elaborassem cartazes alusivos às diferentes formas de comemorar este dia e, neste sentido, elaborámos uma ficha de trabalho (Apêndice G) com imagens e palavras que retratassem as diferentes formas de encarar esta efeméride. O que pretendemos, neste caso, foi desenvolver o trabalho por tarefas (forma de trabalho ideal, segundo o programa em vigor para este nível de ensino), que conduzisse os alunos à elaboração dos diferentes cartazes. Começaram por distinguir entre palavras

que se adaptassem às imagens referentes aos dois países, elaborando, posteriormente, uma lista para cada um e finalmente passariam esse trabalho para folhas de cartolina (tamanho A2), a fim de ilustrar o placard “Rincón del Español”. Após a introdução à temática, feita pelo professor, os alunos juntaram-se em duas equipas e foram desenvolvendo as diferentes tarefas até chegarem ao produto final, contando com o nosso auxílio, sempre que necessário.

Outra preocupação que tivemos, também, sempre presente foi a de procurar diferentes materiais que nos levassem a auxiliar os nossos alunos. Tanto na criatividade dos momentos iniciais de cada aula, em que pretendíamos captar a atenção e o interesse dos alunos, como nas fichas de trabalho e de consolidação de conhecimentos que produzíamos, ou adaptávamos, para todas as aulas em que julgávamos que seria necessário, como, por exemplo, aconteceu com a aula do 8.ºA em que trabalhámos o pretérito indefinido e considerámos que o manual em uso não abordava o tema de forma completa. Criámos uma ficha informativa que melhor servisse os interesses dos alunos (Apêndice H).

A necessidade que fomos sentindo por criar diferentes materiais e recurso a diferentes meios (vídeos, fotografias, ou apresentações eletrónicas), além de servirem para aliciar os alunos, também tinham a função de nos permitir descolar do manual da disciplina, alocando as novas tecnologias aos interesses do processo ensino/aprendizagem, de maneira a nos auxiliarem a levar o barco a bom porto, entenda-se, conduzir os nossos alunos à aprendizagem das diferentes matérias trabalhadas.

Voltamos a frisar os momentos iniciais de cada aula, porquanto serem estes o melhor auxiliar a criar o ambiente em sala de aula que pretendíamos imprimir nas nossas classes: um ambiente de aprendizagem descontraído e profícuo, pautado por um estilo comunicacional que conduzisse ao entendimento professor/alunos, com recurso à permanente negociação entre ambos. Assim, apesar dos esforços do professor, o ambiente educativo nem sempre se mantém “pacífico” e propício à aprendizagem, porque “a existência do conflito é inevitável” (Vieira, 2000, p.70). No entanto, não é pelo facto de sermos diferentes e de o conflito ser inevitável que devemos cruzar os braços e esperar que a situação se resolva por si. Perante situações de conflito, o

professor deve, como forma de restaurar a ordem, recorrer à negociação, que implica o envolvimento dos alunos e segundo M. J. Chalvin (citado em Vieira, 2000, p. 71) com a finalidade de “obter a adesão dos alunos e restaurar a ordem social”. O professor, segundo Vieira (2000), é um líder no contexto sala de aula e, como tal, deverá influenciar os seus alunos para que estes se interessem pela escola, mais propriamente, pelo aprender (através de resultados escolares satisfatórios) e demonstrem comportamentos apropriados ao contexto. No contexto de sala de aula, a relação entre professor e alunos deve ser pautada pela capacidade de comunicação e de relação de ambas as partes. Torna-se, assim, cada vez mais necessário, face à situação atual, um esforço de reflexão acerca dos processos comunicacionais dado que os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento começam a demonstrar-se inadequados. Os professores, como líderes que são, devem munir-se de uma série de estratégias para lidar com esta situação e, desta forma, fazer face à ansiedade e stress provocadas pelas situações de conflitualidade na sala de aula. Assim, é essencial clarificar os objetivos e, acima de tudo, assegurar o diálogo, para prevenir conflitos ou até mesmo situações de indisciplina. No que diz respeito à capacidade de negociação, o professor deve aprimorar a capacidade de ouvir, ou melhor ainda de escutar. Ao dar voz e ao ouvir aquilo que são as necessidades, os desejos, as preocupações dos alunos, o professor aproxima-se destes e envolve-os na resolução dos conflitos. Esta capacidade implica segundo (Vieira, 2000, p.17) “... estar disponível, colocar-se no lugar do outro, mostrar interesse pelo outro, eliminar juízos imediatos e utilizar a reformulação para evitar interferências na comunicação, bem como estar atento à comunicação não-verbal e resistir ao efeito de Halo”.

Em termos comunicacionais podemos falar do comportamento passivo, agressivo, assertivo e manipulador. Não será no entanto, muito difícil, face às possibilidades, perceber que o professor que adota um comportamento assertivo perante situações de conflito obtém maiores benefícios pois, ao utilizar a negociação como estratégia, envolve os alunos na resolução do conflito e obtém a consideração e o reconhecimento dos seus alunos, sendo que a assertividade se caracteriza por um comportamento que “não é mais do que ser directo, honesto e respeitoso ao interagir com os outros” (Lloyd, 1993 citado por Vieira, 2000, p. 50). Michelson, Sugai, Wood y Kardin (citados em

Sanchez et al, 1997, p.175) definem como assertiva aquela conduta que é “justa, directa (...) que reconhece os direitos dos outros, sem os violar, e que busca soluções mutuamente satisfatórias. Ser assertivo

“...é ser capaz de exprimir a sua personalidade sem suscitar hostilidades naqueles que o rodeiam, é saber dizer “não” sem se sentir culpado, é ter confiança em si e saber tomar decisões difíceis, é saber desenvolver comunicações honestas e abertas num clima de inovação e tolerância face aos desacordos que surgem no dia-a-dia”.

(Chalvin 1989, citado em Vieira, 2000, p. 51).

Deste modo, o professor deve seguir dois princípios para conseguir gerir eficazmente o “clima” da sala de aula: exibir confiança (saber decidir, transmitir segurança aos seus alunos) e exercer influência (ajudar os seus alunos a desenvolverem-se), isto é, ser assertivo. O professor passivo passa a mensagem, para os seus alunos, demonstrando-se demasiado tolerante, permissivo, tendo dificuldade em se fazer ouvir e mostrando a sua falta de autoridade (“*laissez-faire*”).

O professor dever tentar, sempre que possível, valorizar os aspetos positivos (Vieira, 2000, p.31) ou seja, deve de “elogiar os seus alunos pois essa atitude ajuda a alimentar a autoestima da pessoa, reforçando a sua auto confiança” (Vieira, 2000, p. 64), evitando, assim, situações de conflito. Além disso, não devemos ser pretensiosos ao ponto de tentar resolver todos os conflitos com recurso à assertividade, para isso basta que nos consciencializemos de que todos os estilos comunicacionais podem ser usados, desde que moderadamente.

Neste domínio da relação professor/aluno, não tivemos problemas de relacionamento, afirmando-nos como dinamizadores das aulas que lecionámos, obtendo sempre, da parte dos nossos alunos, um clima de colaboração e de interesse pelas matérias trabalhadas. A única situação em que sentimos que isto não foi conseguido aconteceu numa aula ao 8.ºA, em que, face ao comportamento desestabilizador de um aluno, pedimos ao aluno que ele mudasse de lugar e o comportamento dele até ao final foi de permanente desafio à autoridade do professor. Isto aconteceu porque o desenvolvimento humano é gradual e é impulsionado por diferentes motores que

promovem esse mesmo desenvolvimento. Desde a mais tenra idade que as crianças testam os seus limites e os do meio à sua volta, desafiando, experimentando e aferindo até onde podem e os deixam ir. Em contexto de sala de aula, há alunos que transportam este tipo de comportamento na sua relação com os pares e com os próprios professores, comportamentos estes que podem assumir diversas formas, mas que são sempre uma fonte de desequilíbrio e de dificuldades de aprendizagem. Assim, o professor deve desenvolver estratégias que permitam a prevenção dos comportamentos desafiantes, por um lado, e por outro, que levem à erradicação dos já manifestados. Antes que um professor possa começar a encontrar maneiras de prevenir e intervir em certos tipos de comportamentos, ele também deve estar apto a analisar e descrever cuidadosamente a atitude do aluno. Na análise comportamental, há quatro funções comuns: busca por atenção, fuga de algo, possessão de item tangível ou busca sensorial. Após determinar a função, o educador pode prevenir que ocorra um comportamento através do suprimento da função. Por exemplo, se o aluno adora fazer os outros rir e está sendo frequentemente reprimido por se levantar sem permissão ou conversar quando não deve, a ele poderá ser dada uma obrigação de ajuda ao professor. Assim, o estudante receberá a atenção que procura, mas de uma forma mais apropriada. Existem duas estratégias simples que a maioria dos professores utiliza diariamente sem sequer se aperceberem. Elas são o controlo de proximidade e o ignorar planeado. O controlo de proximidade permite que o educador use o seu corpo para prevenir a ocorrência de comportamentos desafiantes. Está relacionado com a deslocação do professor para perto do estudante que está a fazer barulho, mas sem realmente chamar a sua atenção para o mau comportamento. O professor também pode colocar a mão sobre o ombro do aluno, enquanto passa discutindo a matéria da aula. Isso irá funcionar como uma chamada de atenção para que o aluno esteja atento à aula. O ignorar planeado consiste em simplesmente ignorar o comportamento com o qual o aluno está tentando chamar atenção, o que não poderá ser feito no caso de o aluno estar interferindo na aprendizagem, violando regras ou colocando-se em situações de risco, para si ou para os outros. Ainda que tenhamos conseguido sempre colocar estas premissas em prática, na aula em causa tivemos dificuldade em lidar com aquele aluno, quer fosse pela sua atitude, quer fosse mesmo por estarmos numa situação de stress acrescido, devido ao nosso estado emocional daquele dia.

Os problemas que se colocam aos professores no exercício da sua atividade profissional são os mais variados e de distinta índole, contudo, consideramos que, devido à sua complexidade e diferentes formas de se manifestar, a indisciplina é um problema que a todos deve preocupar. A indisciplina embora pareça um tema recente é tão antiga como a própria escola. A indisciplina inclui as questões da liberdade dos alunos e da autoridade dos professores, mas não se esgota nelas. Muitas vezes o professor acaba tão envolvido na manutenção da ordem que não tem tempo para ensinar, ou os alunos acabam tão envolvidos no jogo que a sua energia é canalizada no sentido de testarem constantemente os limites (Damião, 1997). Devemos assim, entender a disciplina não no sentido conformista, da obediência cega a regras estereotipadas, definidas por outrem, por temor a punições, mas sim, no sentido construtivista da aquisição progressiva de uma postura autónoma e responsável favorável à relação consigo e com outros. Implementar a disciplina significa desenvolver a auto-orientação em situações relacionais. Ou seja, os professores deverão procurar que os alunos caminhem de um estado de disciplina heterónoma (em que consentem reger-se por princípios impostos por outrem) para um estado de disciplina autónoma (em que reconhecem e aceitam como seus, certos princípios de conveniência). Para isso, é preciso que a escola funcione como um todo, com coerências de atuação. É preciso tentar compreender o contexto escolar e recorrer a estratégias de intervenção tendo em conta o desenvolvimento dos alunos, os comportamentos e a circunstância em que ocorrem e a capacidade de o professor para as gerir. Será, no entanto, importante que todos percebamos que substituir os comportamentos indesejáveis pelos desejáveis, é um processo bastante moroso, difícil e que envolve a responsabilização de todos os agentes educativos.

A vivência frequente de situações de indisciplina é causadora de dificuldades pessoais, que perturbam e alteram o bem-estar psicológico destes agentes educativos. No limiar do problema que nos propomos tratar, surge, em primeira linha, o facto de a indisciplina (ou, melhor dizendo, indisciplinas) acarretar uma relação pedagógica desajustada: o professor, ante uma situação de indisciplina, localizada ou generalizada, passará mais tempo a tentar controlar comportamentos do que, propriamente, a fazer aquilo que é suposto fazer: ensinar. E foi exatamente o que sentimos que nos aconteceu

nessa aula: dedicámos mais atenção ao tentar controlar o aluno, que víamos como sabotador da nossa aula, do que prosseguir com a lecionação de conteúdos da forma como havíamos previsto.

Posto isto, reconhecemos que é imprescindível que o professor seja espontâneo, seja genuinamente ele mesmo, e aceite os alunos tal como eles são (tentando, obviamente, em conjunto, operar a mudança necessária: o caminhar para uma realização mais ampla), tomando uma atitude de diálogo, que pode ajudar a prevenir o aparecimento dos atos indisciplinados. É ainda, na nossa ótica, importante reconhecer que o elogio e a modelação, constituem elementos chave para a diminuição dos comportamentos não desejados, bem como a centração nos aspetos positivos do comportamento em detrimento dos negativos (reforço), pois reproduções seguidas de reforço são facilitadoras, enquanto reproduções seguidas de punição são dificultadoras (Gonçalves, 1999, p. 95). Neste caso, o aluno adotou um comportamento não-cooperante e dificultador da atividade do professor por não concordar com a punição aplicada ao comportamento falador que estava a ter. Ainda que discordando com a prática de mandar os alunos para fora da sala de aula, neste caso, somos obrigados a concordar com a opinião da Dr.^a Mafalda Andrade, que a apontava como melhor solução. Ao invés de pedir ao aluno para ir para outra mesa, deveríamos tê-lo expulso da sala, por forma a manter um bom clima de trabalho que permitisse conduzir a aula de acordo com o planeado. Em virtude do sucedido, fomos obrigados a reformular o plano de aula, uma vez que a deficiente gestão do tempo não nos permitiu o cumprimento do plano previamente delineado, fazendo com que precisássemos de mais uma aula para lecionar completamente a unidade que nos estava atribuída.

Dessa feita, é importante promover-se o modelo de escola democrática, que possa salvaguardar o encontro entre igualdade, diversidade e liberdade, compreendendo que a melhor forma de transformar o mundo é transformarmo-nos a nós próprios. Abrimo-nos à relação com o outro, o que sempre procurámos fazer nas nossas aulas quer por meio da eficiente gestão das comunicações quer através da gestão do espaço da sala de aula, deslocando-nos por entre os alunos e mostrando sempre um espírito de abertura e de diálogo com eles. Com esta estratégia de trabalho, conseguimos que os alunos participassem de forma ativa e voluntária nas atividades propostas, tornando-se autores

da sua própria aprendizagem, tendo-nos como mediadores e dinamizadores desse processo.

Por forma a melhor controlar o desenvolvimento de atividades, utilizávamos nas nossas aulas diferentes grelhas (Apêndice I) que nos permitiam aferir a realização de trabalhos de casa e a utilização do material necessário. Chegado o momento de avaliarmos a apreensão de novos conhecimentos, optámos por utilizar, no caso do Espanhol, testes que permitissem aferir a compreensão oral, a expressão oral (como referido na avaliação do 10.º A/B), a compreensão escrita e a produção escrita, o que resultou num teste completo, que aplicámos ao 8.ºA (Apêndice J). Esta avaliação foi a única avaliação formal aplicada à turma no 2.º período, o que levou a que na reunião de avaliação desse período a Orientadora Mafalda Andrade nos desse a palavra para falar da avaliação da turma na disciplina de Espanhol.

No caso da disciplina de Português, participámos na avaliação do 9.ºB por meio da realização de uma ficha de avaliação da gramática que lecionámos (Apêndice K) e de outra ficha de educação literária sobre *Os Lusíadas* (Apêndice L). Em relação ao 11.º A, aplicámos uma ficha de avaliação sobre subordinação (Apêndice M), uma vez que fomos nós a lecionar esta unidade de gramática, e também o teste de avaliação da obra *Os Maias* (Apêndice N).

Análise da prática de ensino

A fase da PES foi, desde o início, um momento bastante aguardado, se bem que os sentimentos inerentes a esta fase se pautassem por certa dicotomia entre a ansiedade de fazer e o medo por não fazer bem. Ansiedade por pôr em prática todas as aprendizagens que vínhamos fazendo e, ao mesmo tempo, receio por não o fazermos da forma mais correta, receio de sermos traídos pelo nervosismo, que sempre está presente quando vivemos situações em que sabemos estarmos em permanente avaliação. O início da PES, no nosso caso, foi, sobretudo, impulsionado pelo desejo de fazer, de aprender a sermos melhores e nos tornarmos em verdadeiros professores.

Com o objetivo de aprendermos a ser melhores professores, sempre procurámos seguir as orientações dos nossos Orientadores, tanto da Universidade de Évora como do Agrupamento de Escolas de Arraiolos. Neste sentido, a fase de observação das aulas das Orientadoras Cooperantes tornou-se uma ferramenta de aprendizagem de importância primordial, porquanto a experiência, enquanto professoras, e o conhecimento das turmas que acompanhávamos representavam a melhor forma de nós mesmos nos desenvolvermos e prepararmos para ensinar os conteúdos que nos seriam atribuídos.

Pelo que já foi refletido neste relatório, e muitas outras situações que aqui não cabem, podemos considerar que a nossa prestação foi bastante positiva, uma vez que, de um modo geral, conseguimos chegar aos alunos, o que se refletiu nas avaliações obtidas e também nas nossas constatações ao longo das aulas que ministrámos. Aquilo em que temos que melhorar, sem dúvida, é na segurança transmitida em relação aos conteúdos a lecionar e sobretudo na gestão do tempo ao longo da aula. Cremos acreditar que as situações, como a descrita aquando do aluno do 8.ºA perturbou a aula, serão, no futuro, facilmente resolvidas, dado que já as poderemos analisar à luz de experiências passadas e optar por uma melhor solução. Uma situação que temos que avaliar negativamente, foi o que aconteceu na última aula de Português que lecionámos ao 11.ºA, sobre o poema de Cesário Verde, “O sentimento dum ocidental” (terceira e quarta partes). Para esta aula, preparámos tudo ao pormenor, desde a entrada dos alunos na sala até à decoração da mesma com imagens alusivas ao poema em causa. Contudo, o nervosismo que sentíamos era tal que, além de termos pedido aos alunos que observassem as imagens,

no início da aula, ao longo da mesma, nos esquecemos completamente de traçar as analogias entre as estrofes do poema e cada uma das imagens que estavam afixadas na parede. A preparação e planificação da aula estavam ao pormenor, contudo, falhámos na execução da mesma, muito provavelmente por estarmos em situação de avaliação.

Na disciplina de Espanhol, podemos considerar que os objetivos foram sendo conseguidos, uma vez que, ao longo das aulas, fomos trabalhando os diversos conteúdos, sempre falando espanhol e levando os alunos a participar, recorrendo também à língua espanhola, o que se refletiu nos diversos momentos de avaliação a que os mesmos foram sendo submetidos ao longo do ano letivo. No caso do 8.ºA, turma à qual realizámos a avaliação da unidade completa que lecionámos, a média das notas obtidas foi de 60,68%, correspondendo a nota mais baixa a 38,75% e a mais alta a 89,1% (Apêndice O).

No que diz respeito à disciplina de Português, consideramos que, de um modo geral, conseguimos atingir os objetivos, o que exigiu de nós muito trabalho na preparação das aulas lecionadas, principalmente as aulas sobre literatura, em que nos tínhamos que prevenir, de antemão, para perguntas inesperadas que os alunos pudessem colocar, isto é, não nos bastava conhecer a obra em questão, havia que beber toda a informação disponível sobre a mesma: de enquadramento, de interpretação e diferentes pontos de vista sobre a mesma. Pensamos que também foi bastante positivo o facto de termos organizado uma aula com o 9.ºB, em que convidámos a Prof.ª Isabel Bravo a estar presente para apresentar o seu livro, recém editado, “Amali e Abdul” (que veio a ser adotado como integrante do Plano Nacional de Leitura), para que os alunos tivessem contacto com o conto, a partir do ponto de vista do autor.

Em termos de relação pedagógica, podemos estar felizes por sempre termos conseguido criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se sentiam à vontade para participar, desenvolvendo, desta forma, as suas competências nos domínios da oralidade e também de outros conhecimentos que os mesmos não se sentiam coibidos em nos expor. Procurámos gerir estas participações no sentido de regar aqueles que queriam responder sempre a tudo e opinar sobre tudo e, ao mesmo tempo, incentivar os alunos mais reservados, para que não se sentissem intimidados em participar ativamente

nas aulas. Em suma, procurámos estabelecer uma relação aberta baseada na confiança mútua e nas palavras de incentivo e encorajadoras.

Avaliando a nossa prática enquanto um todo, ficámos satisfeitos com o trabalho realizado, mas, ao mesmo tempo, cientes que ainda temos muito a desenvolver, muitas técnicas e metodologias a melhorar e muito a aprender. Para que tal aconteça, basta querer e ter a humildade de reconhecermos que nunca saberemos tudo, que nunca seremos perfeitos, mas que, sem dúvida, se perseguirmos essa perfeição, ficaremos cada vez mais perto de a atingir.

Participação na escola

Como já referimos anteriormente, realizámos a PES na Escola EB 2/3 e Secundária Cunha Rivara, sede do Agrupamento de Escolas de Arraiolos, com pouco mais de 400 alunos, e, apesar de já conhecermos a comunidade escolar, em virtude do trabalho desenvolvido nesta escola no ano letivo anterior, procurámos conhecer melhor a estruturação da mesma ao nível da componente pedagógica, nomeadamente atores e órgãos específicos desta área. Deste modo, ficámos a saber que, além do Conselho Geral, da Direção e do Conselho Pedagógico, o Agrupamento também está constituído por diversas estruturas intermédias, nomeadamente o Conselho de Docentes Pré-escolar, o Conselho de Docentes do 1º Ciclo, os Coordenadores de estabelecimento 1º Ciclo, os Coordenadores de Ciclo, os Coordenadores de Diretores de Turma, os Coordenadores de Departamento Curricular, a Coordenação dos Cursos Vocacionais e do Curso Profissional, o Núcleo de Necessidades Educativas Especiais e os diferentes projetos em vigor e respetivos coordenadores.

Relativamente à realidade socioeconómica da comunidade em que escola se insere, esta já era do nosso conhecimento, uma vez que enquanto Técnico de Orientação do Centro para Qualificação e o Ensino Profissional, da escola, tivemos a oportunidade de contactar com diferentes estruturas e associações sedeadas no conselho de Arraiolos, bem como com a população em geral.

De maneira a melhor nos contextualizarmos sobre todas as competências inerentes à profissão docente, tanto as Orientadoras Cooperantes como nós achámos pertinente que as acompanhássemos em todos os conselhos de turma e também nas reuniões de departamento e de grupo, tanto do grupo 300 como do 350.

A nossa participação nos conselhos de turma justificava-se pela pertinência que tem para todos os professores, principalmente para nós, devido à nossa inexperiência na profissão, uma vez que estes momentos se revestem de grande importância, porquanto ser neles que todos os professores da turma, o aluno delegado da turma e o representante dos pais e encarregados de educação, sob a presidência do diretor de turma, procuram articular as atividades dos professores da turma com as dos conselhos de grupo,

subgrupo, disciplina ou especialidade, designadamente no que se refere ao planeamento e coordenação de atividades interdisciplinares a nível de turma. Ao conselho de turma compete ainda: dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que à turma digam respeito; Analisar, em colaboração com o conselho de diretores de turma, os problemas de integração dos alunos e o relacionamento entre professores e alunos da turma; colaborar nas ações que favoreçam a inter-relação da escola com a comunidade; aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar apresentadas por cada professor de turma nas reuniões de avaliação, a realizar no final de cada período letivo e de acordo com os critérios estabelecidos pelo conselho pedagógico. Por sua vez, quando o conselho de turma se reunir por questões de natureza disciplinar é presidido por um membro da direção da escola, sendo convocados, também, além do delegado da turma, outro representante dos alunos da turma e um representante da associação de pais e encarregados de educação ou, se esta não existir, um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma. Contudo, não pode ser convocado como representante dos alunos o presumível autor da infração disciplinar em apreço. Quando o conselho de turma se reunir para tratar de assuntos relacionados com exames e avaliação final de cada período escolar, o delegado dos alunos não participará ou, ainda que participe, como chegou a acontecer em algumas das reuniões em que participámos, quando se ia discutir cada aluno, individualmente, pedia-se ao seu representante e ao representante dos pais e encarregados de educação que abandonasse a reunião. Quanto ao momento de realização, o conselho de turma reúne-se no início do ano letivo e, pelo menos, uma vez por período ou, extraordinariamente, sempre que um motivo de natureza pedagógica ou disciplinar o justifique. Relativamente aos professores convocados, as faltas dadas pelos professores membros do conselho de turma equivalem a dois tempos letivos. Ora, por todos estes motivos, tornava-se imperativa a nossa participação nestas reuniões, uma vez que estas são competências que não nos foram inculcadas ao longo da nossa preparação para ser professores, não tivemos nenhuma disciplina que abarcasse esta transversalidade da profissão docente, logo, só ao estar em contacto com a escola conseguimos aprofundar esta faceta da carreira docente.

Pelos mesmos motivos, ausência desta componente ao longo da formação no mestrado, a nossa participação nas reuniões de departamento e de grupo também se

revestiam de extrema importância dado que os conselhos departamentais e de grupo têm como atribuição colaborar com o conselho pedagógico na construção do projeto educativo da escola e na elaboração e execução do plano de formação dos professores da escola e do grupo disciplinar. Deverão também elaborar os estudos e ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação de docentes e discentes; apoiar os professores em profissionalização, nomeadamente na partilha de experiências e recursos de formação; colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didático e promover a interdisciplinaridade, assim como o intercâmbio de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas; planificar as atividades letivas e não letivas. A seu turno, o delegado deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança, tendo como atribuições a representação dos respetivos professores no conselho pedagógico, atuando como transmissor entre este órgão e o grupo; a orientação e coordenação pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua. O delegado de grupo deve, ainda, propor à direção, de entre os professores do grupo, quem deve assumir a direção das instalações próprias ou adstritas ao respetivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, sempre que se justifique, no âmbito da qual compete: organizar o inventário do material existente nas instalações e zelar pela sua conservação; planificar o modo de utilização das instalações e propor a aquisição de novo material e equipamento, ouvidos os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade; elaborar o relatório a apresentar, no final de cada ano letivo, ao conselho pedagógico. No âmbito da sua função, compete ao delegado, como orientador e coordenador da atuação pedagógica dos professores do grupo, estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes, como era o nosso caso, sendo que neste ano letivo tínhamos como coordenadora de departamento a Dr.^a Sandra Quaresma, que era a nossa Orientadora Cooperante para a área do português.

Além de todos os motivos, já enunciados e que contribuíam para a nossa construção enquanto professores, destacamos a importância que estes momentos

assumiam ao nível da avaliação, tanto nos conselhos de turma como nos conselhos de grupo, porquanto ser um dos pontos mais difíceis de trabalhar, devido à sua génese subjetiva, principalmente quando essa avaliação se baseia em testes:

“Sendo o teste um objecto construído, as divergências existentes comprovam que a avaliação é um processo intrinsecamente subjectivo, que faz parte de uma prática da dúvida” (Pacheco, 1998, 114).

Alguns efeitos podem explicar as divergências que tornam o acto de avaliar numa acção subjectiva:

- a) Efeito de ordem: tendência para os primeiros testes, num lote de correcção, serem sobreavaliados e os últimos subavaliados.
- b) Efeito de assimilação: tendência para atribuir a mesma nota ao aluno de acordo com os desempenhos anteriormente obtidos.
- c) Efeito de origem: tendência para o teste ser julgado em referência ao estatuto escolar e social do aluno.
- d) Efeito de halo: tendência para o teste ser julgado em função da imagem do aluno (atitudes, comportamentos, participação...) e dos aspectos formais e técnicos do próprio teste (apresentação, grafia...).
- e) Efeito de contraste: tendência para os testes extremos (negativos e positivos) servirem de âncora à correcção, influenciando, assim, a percepção dos professores.”

Noizet & Caverni, 1983; Hadji, 1994; Amigues & ZerbatoPoudou, 1996, citado em Pacheco, 1998, p.114.

Nestes momentos tivemos oportunidade de aferir como procedem os professores de modo a encontrarem estratégias que permitam, na impossibilidade de a eliminar, reduzir ao máximo esta subjetividade, o que apenas pode ser conseguido por meio da formulação de critérios específicos que conduzam a uma avaliação o mais objetiva possível.

A nossa primeira participação mais abrangente, fora da sala de aula, foi a dinamização do espaço “Ricón del Español”, logo no início da PES, uma vez que realizámos, com os alunos do 10.º A/B, cartazes alusivos às diferentes maneiras como os espanhóis e os mexicanos convivem com a ideia da morte, mais concretamente com o Dia de Todos os Santos. Esses cartazes apresentavam palavras referentes aos sentimentos associados a esta data e também imagens representativas de como estes dois povos se relacionam com as comemorações deste dia.

No âmbito da PES, procurámos também tornarmo-nos mais ativos na comunidade escolar, participando na visita de estudo dos alunos do 7.º ano a Mérida e aceitando o convite do professor Luís Serra para estarmos presente numa aula de psicologia do 12.º ano, a fim de darmos o nosso testemunho sobre percursos de vida e possibilidades de formação superior, com o intuito de esclarecer os alunos, que se encontravam ainda um pouco confusos sobre o percurso a seguir.

Apesar de termos sido dispensados pelas orientadoras de estarmos presentes em todas as aulas em que os alunos estivessem a fazer apresentações orais, achámos importante participar em todas e, através destas, detetámos que muitos alunos tinham dificuldade a estar perante a turma a fazer apresentações orais. Assim, julgámos que as nossas formações em comunicação e em psicologia poderiam ser uma mais-valia e propusemos à professora Sandra Quaresma que organizássemos e dinamizássemos um workshop sobre dição e apresentação oral, com o que ela concordou. Neste sentido, entregámos uma folha (Apêndice P) a cada diretor de turma, para que recolhessem inscrições dos alunos das suas direções de turma a fim de aferirmos se valeria a pena avançar com o workshop. Posto isto, avançámos com a realização da atividade no último dia de aulas do 2.º período, dia 19 de Março, que, de acordo com a opinião dos participantes, considerámos ter sido bastante proveitoso, mormente nas técnicas de dição e de comunicação que lhes proporcionassem maior conforto aquando da apresentação de trabalhos orais.

Todas estas atividades extra aulas em que participámos nos proporcionaram uma maneira diferente de contactarmos com a escola e com os diferentes intervenientes na

comunidade o que, sem dúvida, nos enriqueceu bastante tanto a nível pessoal como profissional, permitindo-nos uma visão mais holística da arte de ser professor.

Desenvolvimento profissional

Ser professor foi algo que surgiu na nossa vida sem ser planeado, ou melhor dizendo, dar aulas, uma vez que na nossa experiência inicial não tínhamos bem a noção do que é ser professor. Tínhamos 19 anos e acabados de terminar o 12.º ano quando fomos para uma escola dar aulas pela 1.ª vez. Nesse ano tivemos uma turma de 7.º ano, 2 de nono, uma do 3.º ano noturno (equivalente ao 9.º ano), a inglês, e mais uma turma de 5.º ano, a português. Foi um ano muito difícil para nós porque não tivemos qualquer preparação técnico-pedagógica, não tínhamos os conhecimentos científicos adequados e, acima de tudo, não tínhamos a maturidade necessária para lidar da melhor forma com crianças e adolescentes. No entanto, conseguimos seguir o manual e trabalhar os conteúdos necessários, ainda que isso não fizesse de nós professores. Esta experiência inicial, que durou três anos letivos, terminou no ano letivo 1993/1994, permite-nos estabelecer um ponto de partida no nosso crescimento na atividade docente e leva-nos a considerar que tivemos uma evolução bastante acentuada, comparando com o nosso desempenho na PES. Para que isto possa ter acontecido, começamos por destacar, por um lado, a nossa formação em Línguas, Literaturas e Culturas que nos proporcionou os conhecimentos científicos necessários ao ensino das línguas portuguesa e espanhola, por outro a nossa formação anterior em psicologia, que representa uma mais-valia na forma como nos relacionámos com os nossos alunos e que serviu também como âncora para os conhecimentos didático-pedagógicos que aprofundámos ao longo do mestrado.

Por outro lado, todas as formações que viemos realizando ao longo do nosso percurso de vida, bem como as diferentes experiências profissionais, mormente aquelas que se desenvolveram no domínio da educação e formação de adultos, contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional, o que, sem dúvida, se refletiu no nosso desempenho na PES. Das formações, podemos destacar todas as que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que nos tornássemos melhores profissionais, nomeadamente, por ordem cronológica decrescente: Eurointegration, Social Development and Institutional Partnership, Governing Methods and Tools, cuja principal tónica incidia sobre identificação e ação sobre potenciais fontes de conflito. Competências como Mediador. Reconhecimento do valor da educação não-formal e

promoção da participação ativa dos jovens na cidadania; II Jornadas Técnicas CQEP, versando as distintas possibilidades de Orientação segundo diferentes percursos escolares; Programação Neurolinguística (PNL) aplicada à Formação, que nos permitiu o desenvolvimento de competências comunicacionais mais aprofundadas; III e IV Seminários Novas Oportunidades – O Desafio da aprendizagem ao Longo da Vida, cujo objetivo foi o desenvolvimento de competências na desconstrução de histórias de vida, à luz do Referencial de Competências do nível básico da Agência Nacional para a Qualificação; participação na conferência Life Design Counseling Using the Narrative Paradigm, com Marck Savickas, sobre como conduzir histórias de vida de modo a ressaltar as competências adquiridas ao longo da vida; Certificação de Formadores em Igualdade de Oportunidades (90 horas), permitindo o desenvolvimento de conhecimentos alargados e específicos no domínio da igualdade de oportunidades, conhecimentos, técnicas e estratégias pedagógicas nas temáticas da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens e a aplicação de metodologias de formação em igualdade de oportunidades e operacionalização de instrumentos de avaliação na matéria; Preparar, Animar e Avaliar uma Ação Formativa (60 horas), que nos ensinou como preparar uma ação de formação, identificar e selecionar os principais métodos pedagógicos, sabendo utilizar os mais coerentes, animar uma ação de formação e controlar a eficácia pedagógica da formação e Formação Pedagógica Inicial de Formadores (111 horas) que nos levou a adquirir competências no domínio pedagógico/didático, sendo capaz de situar o papel do formador no sistema de Formação, levando-nos a planificar e preparar as sessões de formação e a conduzir/mediar o processo de formação/aprendizagem em grupos de formação, gerindo a progressão na aprendizagem dos formandos, avaliando a eficiência e eficácia da formação e permitindo-nos a autoavaliação, face ao perfil de competências desejado.

Dos cargos e funções desempenhadas ao longo da vida, e que contribuíram para o nosso desempenho na PES, destacamos acima de tudo aqueles que se referem ao desenvolvimento de competências no domínio da educação e da relação com o outro. Neste ponto, não podemos deixar de referir as 3450 horas de formação ministrada a públicos dos mais diferenciados, desde ativos empregados a jovens à procura do 1.º emprego, ou mesmo a públicos desfavorecidos, beneficiários do Rendimento Social de

Inserção, ou ainda a formandos detentores de formação académica superior. Com todos estes públicos aprendemos a desenvolver distintas estratégias e métodos que lhes permitissem a aprendizagem de novos conteúdos e de novas competências. Devido à diversidade de públicos com que já trabalhámos, também tivemos que desenvolver estratégias no domínio do saber-estar que nos permitissem estabelecer uma relação profícua com todos os formandos. Ainda neste âmbito, salientamos o papel de Mediador Pessoal e Social de Educação e Formação de Adultos, que desempenhamos em duas instituições, primeiro na Escola Nacional de Bombeiros e, posteriormente, na Academus, Consultadoria, Formação e Investigação, Lda. Esta foi uma função que nos levou a trabalhar competências de gestão da formação e também de relação, tanto com formandos como formadores. Éramos o elo que fazia a ponte e, como tal, tínhamos a responsabilidade de prever e amenizar possíveis fontes de conflito, bem como mediar a relação entre todos os intervenientes no processo formativo.

Desta forma, podemos afirmar que toda a nossa experiência de vida anterior nos conduziu ao longo da PES, levando-nos a equacionar novos conhecimentos, novas práticas e novas formas dos diferentes saberes inerentes a cada um de nós. Contudo, temos perfeita consciência de que a nossa aprendizagem nunca está realizada em pleno, que o conhecimento está em constante construção e, por isso, não podemos estagnar, ficar parados no tempo. Temos que estar em constante aprendizagem e renovação de conhecimentos e de práticas. Acima de tudo, temos que interiorizar a ideia de que pensar que se sabe tudo é o primeiro passo para morrer ignorante. Deste modo, temos que investir permanentemente na nossa formação, temos que continuar a aprender a aprender e a aprender a ensinar. Neste sentido, durante a PES participámos numa formação dinamizada pelo formador António Vilas-Boas, dirigida aos docentes do Departamento de Línguas da nossa escola, realizada no dia 14 de janeiro de 2015, entre as 15 e as 18 horas, de acordo com o programa definido (Anexo G) e com a disponibilidade de lugares existentes. Esta formação revestiu-se de grande importância para o nosso desenvolvimento profissional uma vez que abordava o novo programa de português, e as respetivas metas curriculares, que, por conseguinte, nós não tivemos oportunidade de abordar ao longo da nossa PES devido a não se encontrar ainda em vigor. Neste sentido, a formação em causa representou uma oportunidade de aferir a

abordagem a ser realizada futuramente, dado que o plano da sessão estava orientado no sentido de: o novo programa e as metas curriculares: uma visão geral – leitura, educação literária, escrita, oralidade e gramática; uma didática comum; a expressão escrita no 10º ano: a síntese, o texto de apreciação crítica e a exposição sobre um tema; apresentação do ensino processual destes três tipos de texto, didática - exemplos práticos, planificação e revisão dos textos; elaboração em conjunto de uma síntese e gramática, mais precisamente sintaxe – 10º ano, o complemento do nome, o complemento do adjetivo, o predicativo do complemento direto e sugestões didáticas práticas para o seu ensino. Esta foi uma excelente forma de nos prepararmos para, futuramente, podermos abordar esta temática, uma vez que aprendemos com exemplos práticos e pudemos colocar questões e dúvidas e, assim, aprofundarmos os nossos conhecimentos com aqueles que já têm prática neste domínio.

No domínio do desenvolvimento profissional, não podemos deixar de referir a nossa PES, uma vez que esta, até ao momento, representou o nosso maior esforço na prossecução do desejo de ser professor, permitindo-nos aprender, crescer e tornarmos-nos melhor a cada aula lecionada, a cada conquista alcançada. A PES deu-nos a hipótese de colocar em prática a teoria que vínhamos adquirindo e, sobretudo, aplicar e replicar métodos e técnicas de ensino conducentes à aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de refletir sobre o modelo de PES atual e o anterior modelo, que vigorou até 2003, em que os professores estagiários tinham turmas atribuídas ao longo de todo o ano letivo. Se, por um lado, no atual modelo contamos com a ajuda das Orientadoras Cooperantes, o que é uma grande mais-valia no processo de aprender a ensinar, por outro tem a desvantagem de, como acontecia no anterior modelo, podermos estabelecer uma verdadeira relação pedagógica professor/aluno, uma vez que apenas lecionámos aulas avulso a alunos que não eram nossos, que nos eram emprestados pelas Orientadoras Cooperantes. Podemos mesmo afirmar que, por vezes, nos chegávamos a sentir como que intrusos na relação pedagógica entre estas professoras e os alunos das turmas que acompanhávamos, embora nunca tivéssemos sentido qualquer tipo de animosidade por parte dos alunos. Muito pelo contrário, foram sempre colaboradores conosco, demonstrando interesse pelas técnicas que aplicávamos e pelas aulas que ministrávamos, participando e interagindo com os professores em PES.

Conclusão

Ao longo deste ano letivo, não temos qualquer dúvida de que aprendemos muito sobre a prática pedagógica e sobre todos os trâmites inerentes à atividade docente. No entanto, temos plena consciência de que muito nos falta ainda aprender. Tal como escreveu António Machado, no poema que citámos no início deste relatório, o nosso caminho não está ainda desenhado, somos nós mesmos que o iremos trilhar e temos plena consciência de que a PES representa um primeiro passo, um ensaio para começarmos a caminhar e aos poucos irmos abrindo o caminho que nos conduzirá, que nos levará ao outro lado da margem. Contudo, este primeiro passo permitiu-nos a assunção de métodos, de práticas e da importância que a relação pedagógica assume nos processos de aprendizagem porque, afinal, o mais importante não é tanto aquilo que o professor ensina, mas, sobretudo, aquilo que o aluno aprende. Também a redação deste relatório se assume, por si só, como mais um instrumento de aprendizagem, porquanto nos obriga a refletir e a criticar e, desta forma, a interiorizar onde estivemos bem e onde temos que melhorar, em que aspetos tivemos um desempenho de professor e em quais temos que investir, de maneira a que nos tornemos professore por completo e por inteiro.

Em suma, aprendemos, sobretudo, que não há professores perfeitos, que não há alunos perfeitos, que não há métodos perfeitos, mas que se, no nosso dia-a-dia, procurarmos a perfeição, mesmo sabendo que nunca a atingiremos, ficaremos cada dia mais próximos, mais perto de um ideal daquilo que devem ser os processos de ensino e de aprendizagem. Para que tal aconteça, só temos que investir, permanentemente, continuar a aprender a ensinar e a ensinar a aprender.

Bibliografia

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement - Possibilities for Teaching and Learning* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Andalécio, A. L., & Souza, R. R. (2008) *Ciência cognitiva e a ciência da informação: paralelos*. Inf. Inf., Londrina, v.13, n.1, p.72- 80, jan./jul., disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/100371072/Ciencia-Cognitiva-e-Ciencia-da-Informacao>, consultado a 14 de Abril de 2016.

Caballero de Rodas, B., Escobar, C., & Masats, M. D., (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Castro, R. V. (2005). O Português no ensino secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*, p. 31-78. Coimbra: Edições Almedina.

Ceia, C. (2008). *A decadência do Português no ensino secundário, seguida da falência da formação de professores*.

<http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/exames-portugues-mfm.pdf>, consultado a 10 de Fevereiro de 2014.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA

Dias, C., & Morais, J. (2004) *Interação em Sala de Aula: Observação e análise*. Revista Referência, (11), 50-58.

Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores* (4.ª Edição). Porto: Porto Editora, Lda

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (1994). *Psicologia Cognitiva – Um manual introdutório*. Porto Alegre: Artmed.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>, consultado a 9 de setembro de 2015

Gonçalves, O. F. (1999). *Introdução à Psicoterapia Comportamental*. Coimbra: Quarteto Editora.

Magán, P. M. & Piquer, M. J. L. (2004). El Marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas*, (12), 17-28. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf>, consultado a 03/12/2016

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

Ministério da Educação, (2001-2002). *Programa de Português, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC

Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Autor

Ministério da Educação, (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Lisboa

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

Mizukami, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino). <http://www.slideshare.net/luizaesopo/mizukami-maria-da-graa-nicoletti-ensino-as-abordagens-do-processo>, consultado a 14 d/e Abril de 2016.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Pacheco, J. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

Sanchez, A. M. M., Sanchez, A. M., & Sanchez, M. B. G. (1997). *Evaluación del comportamiento asertivo en la escuela : defender la nota de un examen ante el profesor*. Actas do 1º Congresso Luso-Espanhol da Psicologia da Educação. (Coimbra, 20-21 de Março de 1997). Organização APPORT e COP.

Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Vieira, H. (2000). *A Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Needham Heights: Allyn & Bacon (Cap. 10: Motivation: Issues and Explanations, pp. 370-403)

Apêndices:

Apêndice A – Grelha de avaliação da produção escrita do 10.º A/B

Nome	Num.	Turma	Conteúdo – 120 (60% / 200%)						Forma – 80 (40% / 200%)					Total
			Respeito pelo tema - 80			Estrutura - 40			Correção linguística - 80					
			Tema 20	Vantagens 30	Desvantagens 30	Introduçã 10	Desenvolvi. 20	Conclusão 10	Ortografia ¹ 20	Sintaxe 20	Semântica 20	Acentua. 10	Pontua. 10	

Avaliação das produções escritas – Espanhol

¹ Desconta 0,5 no Básico e 1 no secundário. Se o erro repete no mesmo texto, só se desconta uma vez. Nunca se pode descontar mais do que vale cada item.

Apêndice B – Horário da PES.

Ano Letivo: 2014/2015

Agrupamento de Escolas de Arraiolos

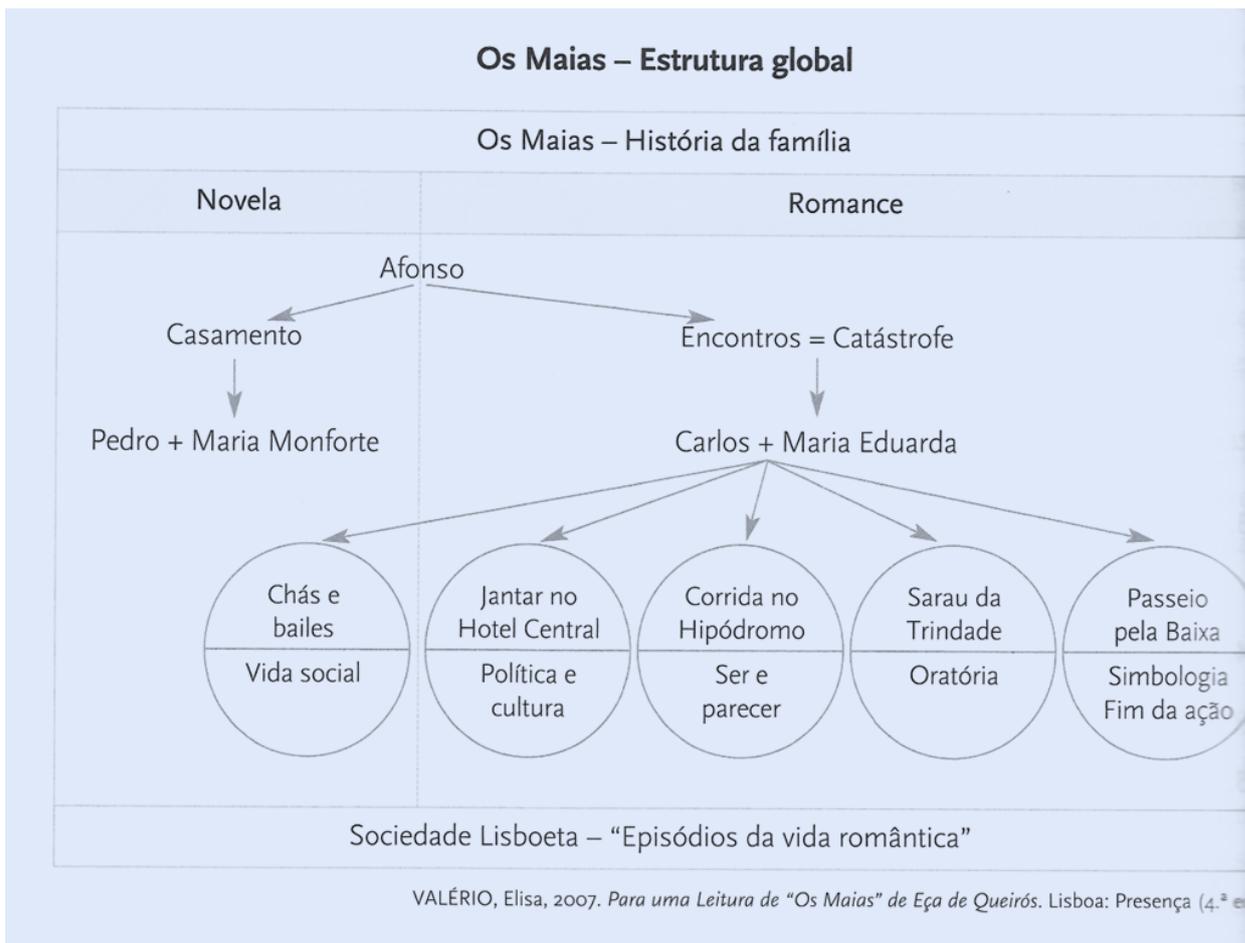
	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
08:20 09:05	9º B Português				
10:05 11:35			9º B Português	8º A Espanhol	
11:45 13:15	11º A Português	10º A e B Espanhol		10º A e B Espanhol	
14:25 15:55	8º A Espanhol			11º A Português	9º B Português

Apêndice C – Ficha informativa sobre *Os Maias*

Português

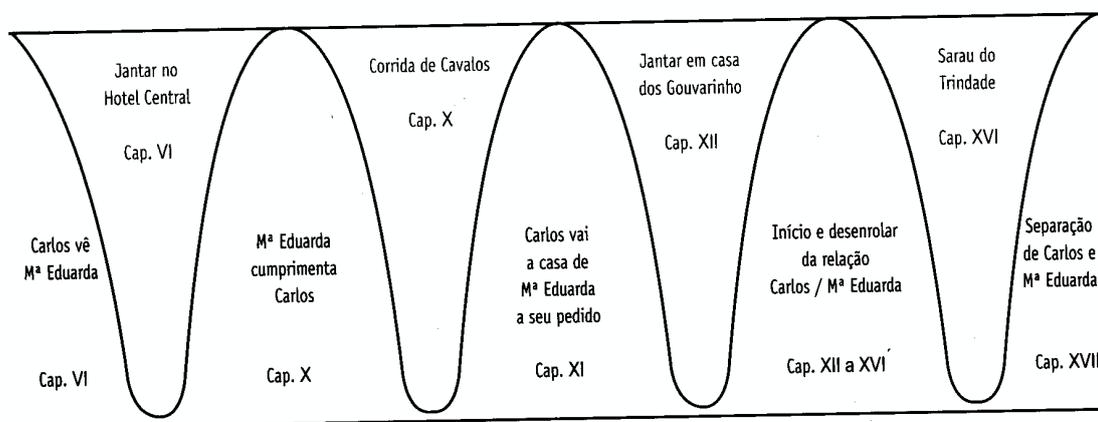
11.º A

2014/2015



Estrutura paralela da ação secundária e da ação principal	
Pedro	Carlos
a. Vida dissoluta.	a. Vida dissoluta.
b. Encontro fortuito com Maria Monforte.	b. Encontro fortuito com Maria Eduarda.
Paixão	Paixão
c. Pedro procura um encontro com Maria Monforte.	c. Carlos procura um encontro com Maria Eduarda.
d. Encontro através de Alencar/Melo.	d. Encontro através de Dâmaso (indireto).
Elemento de oposição: a negreira (oposição real de Afonso).	Elemento de oposição: a amante (oposição potencial de Afonso).
e. Encontros e casamento.	e. Encontros e relações.
f. Vida de casados: viagem ao estrangeiro, vida social em Arroios, nascimento dos filhos.	f. Vida de relações: viagem ao estrangeiro e casamento adiados, vida social na Toca.
g. Retardamento do encontro com Afonso.	g. Retardamento por causa de Afonso.
Elemento desencadeador do drama: o napolitano.	Elemento desencadeador da tragédia: Guimarães.
h. Infidelidade e fuga de Maria Monforte – reações de Pedro.	h. Descoberta do incesto – reações de Carlos.
O Drama	A iminência da Tragédia
i. Regresso de Pedro ao Ramalhete, diálogo com Afonso e suicídio de Pedro.	i. Encontro de Carlos com Afonso, mudo, sem diálogo e motivação para o suicídio de Carlos.
j. Motivação para a morte de Afonso.	j. Morte de Afonso.

GANDRA, Maria António, e OLIVEIRA, Luís Amaro de, 1997. Caderno para uma direção de leitura de Os Maias. Porto: Porto Editora



Apêndice D – Avaliação da produção oral.

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

PROFESSOR: Carlos Colaço	ANO / TURMA: 10.º A/B
	DATA: 17/03/2015

	Exprime-se de forma organizada				Utiliza corretamente vocabulário e gramática				Pronuncia corretamente				É expressivo/a				AVALIAÇÃO GLOBAL
1.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
2.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
3.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
4.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
5.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
6.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
7.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
8.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
9.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
12.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
11.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
12.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
13.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
14.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	

I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom

Apêndice E – Plano de aula.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola B 2,3/S Cunha Rivara de Arraiolos

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español	Nivel: B1.2	Año: 10	Clase: A y B
Unidad Temática: Imperativo			
Unidad Didáctica: 7 – Practicando Deporte			
Estudiante: Carlos Colaco			

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	El profesor va a saludar al alumnado esperándoles en la puerta.
PRELIMINARES INICIALES	Informar al alumnado el material necesario para la clase y la importancia de su participación y atención. Destacará aún la importancia de que hablen español. Apertura de la lección.

MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Se informó a los alumnos que irían a impartir clases los profesores en prácticas.
	Para la próxima clase	Se dice al alumnado que en la próxima clase dirá como se irá realizar el juego de evaluación.

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Recordar a los alumnos las dos unidades didácticas trabajadas anteriormente: Por tu Salud y Sabores hispanos. Preguntar
---------------------------	--------------------------------	---

		“?Además de una alimentación equilibrada, que otros cuidados debo de tener para mantener la vitalidad y la salud?”, conduciendo al alumnado para que lleguen al deporte. Enseguida, sacará de una pelota de fútbol y pedirá a uno de los alumnos (de los jugadores de fútbol) para que le va dando las instrucciones para anotar un penalti, haciéndole utilizar el imperativo.
	Preparación Pedagógica	El conocimiento de verbos, sobre todo del presente del subjuntivo, trabajado con la profesora Isabel.

COMPETENCIAS/ DESTREZAS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprensión Escrita</p> <p>Comprensión Oral</p> <p>Interacción Oral</p>	Los Deportes	Imperativo	<p>Expresar opinión sobre deportes y aconsejar prácticas deportivas.</p> <p>Dar/ seguir instrucciones.</p>	<p>Participa en la discusión.</p> <p>Conjuga los verbos</p> <p>Construye frases</p> <p>Completa los ejercicios del cuaderno de actividades, usando el imperativo.</p>	<p>Criterios:</p> <p>Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos</p> <p>Comportamiento adecuado y respeto por las normas del aula</p> <p>Medios/Instrumentos</p> <p>Evaluación directa no sistematizada</p>

MATERIALES DIDÁCTICOS

<https://www.youtube.com/watch?v=FKg8o2JrJJw>

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

En la acogida el profesor va a saludar al alumnado esperándoles en la puerta.

Después informará al alumnado el material necesario para la clase y la importancia de su participación y atención. Destacará aún la importancia de que hablen español para que puedan ganar el juego, que será la evaluación de la Unidad.

Enseguida, va a recordar a los alumnos las dos unidades didácticas trabajadas anteriormente: Por tu Salud y Sabores hispanos. Preguntará “¿Además de una alimentación equilibrada, que otros cuidados debo de tener para mantener la vitalidad y la salud?”, conduciendo al alumnado para que lleguen al deporte. Enseguida, sacará de una pelota de fútbol y pedirá a uno de los alumnos (de los jugadores de fútbol) para que le va dando las instrucciones para anotar un penalti, haciéndole utilizar el imperativo.

Después de terminada la primera actividad, el profesor exhibirá el video “¡Haz Deporte!”, que va sobre consejos para mantener la buena forma física, utilizando el imperativo. De los verbos presentados, el profesor escribirá en la pizarra “Patina” y “Corre”, conjugando, el imperativo, enseguida las otras personas de los mismos verbos y escribiendo el verbo en infinitivo por encima y subrayando las terminaciones en otro color. Enseguida exhibirá una presentación con imágenes de otros deportes para que adquieran más vocabulario, entrenando oralmente el imperativo en las distintas personas, pidiendo a los alumnos que van sugiriendo cada uno de los deportes a un compañero, a dos o más, al profesor y a los profesores e a todo el grupo. De estos deportes añadirá en la pizarra “Esgrima”, aportando, así, todas las conjugaciones regulares, procediendo con este verbo de la misma manera que había hecho con las demás conjugaciones, haciendo con que sean los alumnos a llegar a la regla de la formación del imperativo de los verbos regulares..

Enseguida preguntará al alumnado que aconsejaban las chicas en el final del video “¡Haz deporte!”. De esta manera, se introducirán los verbos irregulares. Tras esto pedirá a los alumnos que abran el libro en la página 190 para que lean, uno de cada vez para la clase, los

verbos irregulares de los recuadros.

La última actividad será recordar el presente del subjuntivo, enseñado por la profesora Isabel. Ahí el profesor pedirá a los alumnos que aconsejen alguna (s) persona (s) a que no hagan determinado deporte, llegando así al imperativo negativo.

La clase terminará con el profesor pidiendo que los alumnos hagan como deber de casa los ejercicios de la página 42 del cuaderno de actividades y escribiendo, con la ayuda de los alumnos, los contenidos en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Hoy hemos aprendido el imperativo de los verbos y algún vocabulario sobre deportes.

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFIA

WEBGRAFIA:

<https://www.youtube.com/watch?v=FKg8o2JrJJw>

Apêndice F – Plano da aula do 9.ºB, sobre o *Adamastor*

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola B 2,3/S Cunha Rivara de Arraiolos

Ano letivo: 2014/2015

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português **Nível:** ___ **Ano:** 9.º **Turma:** B

Unidade Temática: *Os Lusíadas*

Unidade Didáctica: “Adamastor”

Estudantes:

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	O professor irá receber os alunos à entrada da sala.
PRELIMINARES INICIAIS	A aula iniciará com o professor dando informação aos alunos sobre o tema da aula e o material necessário para a mesma, reforçando que tudo o que for escrito no quadro terá que ser copiado para os cadernos, tal como a interpretação das estâncias que forem trabalhadas.

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	As aulas anteriores sobre <i>Os Lusíadas</i> .
	Para a próxima aula	Reforçar a importância deste episódio para a compreensão do significado da viagem e da grandiosidade que o poeta dedicou aos portugueses.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Visualização de um vídeo sobre a representação do poema de Fernando Pessoa <i>O Mostrengo</i> .
	Preparação Pedagógica	Conhecimento sobre o desenrolar da obra até à estância atual.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
Leitura Gramática	<p>Analisar relações intertextuais.</p> <p>Compreender a obra como um todo.</p>	<p>Ler e interpretar textos literários</p> <p>Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.</p> <p>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>Reconhecer e caracterizar elementos constitutivos da narrativa (estrutura; ação e episódios; personagens, narrador da 1.ª e 3.ª pessoa; contextos espacial e temporal).</p> <p>Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p>	<p>Canto V – Adamastor, est. 50-60</p>	<p>Visão geral do Canto V – integração do episódio no Canto.</p> <p>Compreensão da leitura do episódio “Adamastor” (partes 5 e 6) seguindo a estruturação apresentada no manual.</p> <p>Partindo do texto, recuperação de conhecimentos linguístico-gramaticais sobre funções sintáticas.</p>	<p>Observação direta.</p> <p>Respostas às perguntas formuladas.</p>

		Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. - Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados.			
--	--	---	--	--	--

MATERIAIS DIDÁCTICOS

Manual da disciplina, vídeo, computador e videoprojector.

DESCRIÇÃO DA AULA

O professor iniciará a aula com a correção do trabalho de casa pedido na aula anterior (interpretação do texto e correção das respostas), verificando e anotando informação relativa a cada aluno sobre a concretização da tarefa.

De maneira a motivar os alunos para a análise das últimas estâncias deste episódio, o professor exibirá um vídeo dedicado à representação dramática do poema de Fernando Pessoa *O Mostrengo*, traçando um paralelismo entre este texto e o episódio do Adamastor, aproveitando esta ocasião para trabalhar a recuperação dos conteúdos da aula anterior a fim de localizar os alunos para que melhor consigam compreender as estâncias a trabalhar na presente aula.

Em seguida o professor pedirá aos alunos que abram o manual na página 202, iniciando a leitura e interpretação das estrofes 50 a 59, fazendo pausas no final de cada verso para explicar o significado de cada um, reiterando que escrevam no caderno, ou no livro, o significado de cada verso e os recursos estilísticos identificados.

Após a descodificação das estrofes, o professor pedirá aos alunos que respondam à sequência de leitura apresentada na mesma página. A mesma forma de trabalhar será adotada para o último ponto do episódio, a estância 60.

Depois de realizada a atividade de leitura proposta na página 204, os alunos deverão, em jeito de conclusão, completar o quadro relativo à *Visão Geral do Episódio*, apresentado na mesma página.

Ao chegar ao limite da aula, proceder-se-á ao resumo de todo o episódio, focando o seu início, desenvolvimento e conclusão por meio de uma ficha informativa que o professor distribuiu aos alunos.

A aula terminará com o registo do sumário da mesma.

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Na aula de hoje terminámos a leitura e análise do episódio do Adamastor, Canto 5 de *Os Lusíadas*.

OBSERVAÇÕES

BIBLIOGRAFIA

Manual

WEBGRAFIA:

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=F0RSM-OFIQK](https://www.youtube.com/watch?v=F0RSM-OFIQK)

Apêndice G – Ficha de trabalho Unidade 2 “Tiempo de Fiesta”.

10º curso

2014/2015

Ficha de trabajo 1

Unidad 2 “Tiempo de fiesta”

El día de los muertos



El día de todos los Santos



Actividad 1: Vamos a ver como se celebra en México y en España el Día de los muertos o Día de todos los Santos. Relaciona las palabras con las imagenes.

Lpidas	Cementerio	AGUA	comida favorita
	Cráneos de azúcar		objetos personales
Alegría		visita de los espíritus de los muertos	
	Tristeza	<i>fotografía</i>	
	Día para recordar a nuestros seres		velas
FLORES			
	Altars	Huesos de Santos	Danza de los viejitos
PAN DE MUERTOS	Calabaza		Música solemne



1



2



3



4

Actividad 2: Ahora que has relacionado las palabras con las imagenes, escribe cómo crees que se celebra esta fiesta en México y en España.

México	España
<hr/>	<hr/>

Los días uno y dos de noviembre se celebra en México la Fiesta de los Muertos, una de las más importantes del año. Curiosamente, no son unos días tristes, sino muy alegres. Ello es debido a la especial relación que el mexicano tiene con la muerte, una relación natural en la que la idea de la muerte no causa el miedo que produce en otros países. En muchos lugares de México, esos días los muertos reciben la bienvenida al mundo de los vivos y muchos familiares van a los cementerios a comer y a llevar a los muertos las cosas que más les gustaban cuando estaban vivos. Hay personas que incluso organizan conciertos ante la tumba. Y en las casas se hacen altares en torno al retrato del difunto.

La flor típica de esa fiesta es la Caléndula, que según los mexicanos provocan la alegría de los muertos. No son pocas las personal que las utilizan para hacer un camino desde la tumba hasta sus casas. También son típicas las calacas, cráneos de azúcar o chocolate, muy decorados, que se regalan y llevan el nombre de la persona a la que van destinados. Esos días podemos ver, además, figuras de papel-cartón, azúcar, etc. Que representan a los muertos realizando actividades

Apêndice H – Ficha informativa “El pretérito indefinido”.



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO
135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRAIOLOS
ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIOLOS

8º curso

2014/2015

Ficha informativa 2 - El pretérito Indefinido
Viaje

Unidad 4 – Buen

El pretérito indefinido se refiere a **acciones cerradas, terminadas en el pasado** o a **acciones únicas en el pasado**.

Se utiliza con marcadores temporales como **“anoche”, “ayer”, “anteayer”, “la semana pasada”, “el mes pasado”, “el año pasado”**.

1) Los verbos regulares

Pronombres/verbos	Amar	Comer	Salir
Yo	Amé	Comí	Salí
Tú	Amaste	Comiste	Saliste
Él/ Ella/Usted	Amó	Comió	Salió
Nosotros(as)	Amamos	Comimos	Salimos
Vosotros(as)	Amasteis	Comisteis	Salisteis
Ellos/Ellas/Ustedes	Amaron	Comieron	Salieron

2) Los verbos irregulares

*Los verbos irregulares pierden la “i” de la tercera persona del singular.

2.1) Verbos irregulares por el apareamiento de una “u”.

Pronombres/verbos	Andar	otros verbos
Yo	Anduve	Caber – yo cupe

Tú	Anduviste	Estar - yo estuve
Él/ Ella/Usted	Anduvo	Poder - yo pude
Nosotros(as)	Anduvimos	Poner - yo puse
Vosotros(as)	Anduvisteis	Saber - yo supe
Ellos/Ellas/Ustedes	Anduvieron	Tener - yo tuve
		Haber – yo hube

2.2.) Verbos irregulares por el apareamiento de una “i”.

Pronombres/verbos	Venir	otros verbos
Yo	Vine	Convenir – yo convine
Tú	Viniste	Hacer – yo hice
Él/ Ella/Usted	Vino	Querer – yo quise
Nosotros(as)	Vinimos	
Vosotros(as)	Vinisteis	
Ellos/Ellas/Ustedes	Vinieron	

2.3) Verbos irregulares por el apareamiento de una “j”.

Pronombres/verbos	Conducir	otros verbos
Yo	Conduje	Decir – yo dije
Tú	Condujiste	Deducir – yo deduje
Él/ Ella/Usted	Condujo	Producir – yo produje
Nosotros(as)	Condujimos	Reducir – yo reduje
Vosotros(as)	Condujisteis	Traducir – yo traduje
Ellos/Ellas/Ustedes	Condujeron	Traer – yo traje
		Distraer – yo distraje
		Y todos los verbos terminados en “-cir” y en “-aer”.

*Esta irregularidad hace con que los verbos pierdan la “i” en la tercera persona del singular y del plural.

1.4) Los verbos que en el presente tienen la irregularidad e>i, también cambian en el pretérito indefinido, pero solamente en la tercera persona del singular y del plural.

Pronombres/verbos	Servir	otros verbos
Yo	Serví	Despedir
Tú	Serviste	Corregir
Él/ Ella/Usted	Sirvió	Medir
Nosotros(as)	Servimos	Pedir
Vosotros(as)	Servisteis	Repetir
Ellos/Ellas/Ustedes	Sirvieron	Reír Vestir

3) Verbos que cambian la ortografía y que no son irregulares.

Pronombres/verbos	Caer	Sacar
Yo	Caí	Saqué
Tú	Caíste	Sacaste
Él/ Ella/Usted	Cayó	Sacó
Nosotros(as)	Caímos	Sacamos
Vosotros(as)	Caísteis	Sacasteis
Ellos/Ellas/Ustedes	Cayeron	Sacaron

Apêndice I – Grelhas de observação diária.



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO
135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRAIOLOS
ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIOLOS

ANO LETIVO 2014/ 2015
PROFESSOR: Carlos Colaço

DISCIPLINA: Espanhol
ANO / TURMA: 8.º A

Faltas de Material

Nº	Nome	Data											
		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO
135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRAIOLOS
ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIOLOS

ANO LETIVO 2014/ 2015
PROFESSOR: Carlos Colaço

DISCIPLINA: Espanhol
ANO / TURMA: 8.º A

Trabalho de casa

Nº	Nome	Data											
		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													

Apêndice J – Teste de avaliação do 8.ºA

Examen de Español – 8º curso		
enero de 2015		
Nombre:	Número:	Grupo:
Calificación: _____% <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Satisfaz Bastante <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Não Satisfaz		
Encargado de Educación:	Profesor:	

PARTE A

COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. Escucha la noticia y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

ATERRIZAJE DE EMERGENCIA EN EL PRAT

- | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|
| a. Un avión tuvo problemas durante el despegue. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| b. El avión aterrizó en el aeropuerto de Madrid. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| c. En este vuelo viajaban más de 170 pasajeros. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| d. En esta operación no hubo heridos. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| e. Esta compañía aérea suma varios incidentes de este género. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| f. El pasado día 13, hubo fuertes turbulencias, pero ningún avión hizo un aterrizaje de emergencia. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| g. El día 7 de septiembre, un avión hizo un aterrizaje de emergencia en Gran Canaria. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| h. Según los pasajeros, en este vuelo no había máscaras de oxígeno suficientes. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| i. Los pasajeros que viajaban en el vuelo de Roma sintieron fuertes dolores de cabeza. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| j. Según el Presidente de la compañía aérea, los aviones respetan las medidas de seguridad. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |

2. Escribe el nombre de los siguientes medios de transporte, antecedido de la preposición correcta.



a.



b.



c.



d.



e.



f.

–

3. Completa los diálogos con las palabras del recuadro.

maleta vuelta puerta andén pasillo facturar preferente destino

a. En la estación de trenes

- Buenas tardes. ¿A qué hora sale el próximo tren para Vigo?
- A las 16:30.
- Quería un billete de ida y ¹ _____, por favor.
- ¿En clase turista o ² _____?
- Turista.
- ¿Prefiere ³ _____ o ventanilla?
- Ventanilla.
- Son 25,60€.
- Aquí tiene el dinero.
- Aquí está el billete. El tren sale del ⁴ _____ ⁷.
- Gracias.

b. En el aeropuerto

- Buenos días. ¿A qué ⁵ _____ va a viajar?
- A Roma.
- ¿Puedo ver su DNI?
- Sí, claro. Aquí lo tiene.
- Gracias. ¿Tiene equipaje para ⁶ _____?
- Sí, tengo esta ⁷ _____.
- Puede ponerla en la cinta transportadora.
- ...
- Aquí está su tarjeta de embarque. Tiene que dirigirse a la ⁸ _____ de embarque 15, a las 11:25.

PARTE B

Lee el siguiente texto.

5 Por fin, el calendario marca el día 7 de julio; me despierto a las 9 de la mañana, algo nerviosa, para terminar mi mochila y dirigirme al aeropuerto para encontrarme por fin con Fer, Mario, Pra y Esti. ¡¡Nos vamos de viaje!! Terminó la mochila y me dirijo, como he dicho, al aeropuerto.



¡Cómo odio volar! Pero las ganas de empezar el viaje que tanto habíamos planeado eran más grandes que el pánico de subirme en ese pájaro infernal.

10 A las 16:00 más o menos, y después de encontrar la puerta de embarque, estamos ya dentro del avión; si todo va bien, en un par de horas estaremos aterrizando en París...

Las 16:35 y parece que el avión no se mueve. Pasan 5 minutos. 10 minutos más. Media hora. Me entretengo molestando a Pra con mi miedo al avión y haciendo fotos a las maniobras y a la ventanilla.

15 El piloto nos pide disculpas continuamente, es lo único que llego a entender. “Apologize”, “*Be patient*”. Los sonidos de aviso no cesan y cada cinco minutos el piloto nos ruega “*Be patient*”, la espera empieza a hacerse insoportable.

20 Pasa el tiempo y seguimos parados, dentro del avión. Un nuevo aviso llama nuestra atención: “Estaremos parados entre 10 y 50 minutos”. ¿Disculpa? ¿50 minutos? Ah, no, pero tranquilidad... Aunque estoy segura de que tienen una bodega repleta de refrigerios, nos invitan a un vaso de agua. De hecho las azafatas parecen más preocupadas por la cantidad de hielo que ponen en nuestros vasos de agua, que en buscar una solución al problema. Recuerdo que en estos momentos mi miedo a volar comenzó a alcanzar límites insospechados. En la cabina del piloto había 3 o 4 ingenieros que parecían bastante
25 confusos. En la puerta abierta del avión se apoyaba una señora. Dos asientos por delante del mío un hombre nos comunica que no volamos por el fallo o falta de una pieza “sin importancia”.

Resignados, esperamos, esperamos, esperamos... Al final, de nada nos vale esperar y nos bajan del avión, hacia el aeropuerto de nuevo.

30 Finalmente, y después de tener que esperar que alguien nos explicara que iba a pasar con nosotros, y de volver a pasar por todo el control del aeropuerto, la cola en la puerta de embarque, etc, etc, aproximadamente 4 horas y 40 minutos más tarde, montamos en otro avión, y por fin despegamos hacia París... Sigo odiando volar.

35 El vuelo es tranquilo y corto. Al llegar, mi mochila no se ha extraviado. Cansados, pero felices por estar por lo menos cerca de París, cogemos un autobús que nos cuesta más que el billete de avión y tarda casi igual que este (1h 30 m) para llegar a París, donde nos esperan Ana e Iván. Llegamos unas 6 horas más tarde de lo esperado, cogemos un bus atestado de gente

hasta nuestro albergue en *La Bastille* y, muertos de hambre, nos comemos un kebab con una sospechosa salsa que me revolvió el estómago durante dos días.

Elena

adaptado de Internet

1. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|
| a. La acción se desarrolla en verano. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| b. Elena termina de preparar el equipaje en el mismo día de su salida. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| c. Los encargados de atender a los pasajeros reparten refrescos antes de despegar el avión. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| d. El avión tuvo que esperar porque había mucho tráfico aéreo. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| e. Elena y sus amigos protestaron por lo que estaba ocurriendo. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| f. A los pasajeros los cambian de avión pasadas varias horas por problemas técnicos. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| g. El viaje en autobús a París es más caro que el billete de avión. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |
| h. A pesar de los problemas iniciales, a su llegada a París todo sale bien. | V <input type="checkbox"/> | F <input type="checkbox"/> |

2. Completa las siguientes frases con información del texto.

- a. A pesar del miedo de viajar en avión, Elena se sintió feliz al llegar al aeropuerto.
¿Por qué?

- b. ¿Cuál fue el motivo del retraso?

- c. ¿Cómo reaccionaron Elena y sus amigos ante esta situación?

- d. ¿Qué ocurrió cuando los cuatro amigos llegaron a París?

PARTE C

1. Completa el texto con el verbo en la forma correcta del pretérito indefinido.



El perro viajero

Todos los humanos de espíritu viajero hemos soñado con sobrevolar el Cañón del Colorado, subir a la Torre Eiffel en París, fotografiarnos en la Estatua de la Libertad... Pues este sueño lo ¹ _____ (*poder*) vivir, con sus propias cuatro patas, Oscar, el perro viajero más famoso del mundo.

Oscar ² _____ (*ser*) rescatado de un refugio canino de Sudáfrica por Joanne Lefson. En mayo de 2009, Joanne y su marido ³ _____ (*decidir*) emprender un viaje alrededor del mundo para mostrar que se puede dar la vuelta al mundo acompañado de un perro. Para realizar este proyecto, Joanne ⁴ _____ (*vender*) su casa y ⁵ _____ (*donar*) parte del dinero a más de 50 asociaciones protectoras de animales dedicadas a rescatar perros abandonados.

Oscar ⁶ _____ (*estar*) en Las Vegas, ⁷ _____ (*subir*) al Machu Picchu en Perú, ⁸ _____ (*caminar*) bajo el sol abrasador de Egipto y ⁹ _____ (*dar*) un paseo a lomos de un elefante en Tailandia.

Desafortunadamente, Oscar ¹⁰ _____ (*morir*) en 2013 en un accidente de coche.

PARTE D

1. Escribe un texto sobre un paseo que hayas dado y que te haya gustado.

¿Adónde fuiste? ¿Cómo fuiste? ¿Con quién fuiste? ¿Qué viste? ¿Qué hiciste?

(60-80 palabras)

¡Suerte!

Apêndice K – Ficha de gramática do 9.ºB.

Português, 9.º B

Nome: _____ n.º: ____
Classificação: _____

Ficha de Gramática

I – Identifica os fenómenos fonéticos/fonológicos presentes nas seguintes palavras:

- a) hua > ua > uma > _____
- b) sojugado > sobjugado > subjugado _____
- c) color > coor > cor _____
- d) sinti > senti _____
- e) clamare > clamar > chamar _____

II – Identifica o processo morfológico que deu origem a cada uma das seguintes palavras:

- a) Sortudo _____
- b) Anoitecer _____
- c) Fura-vidas _____
- d) Impossibilidade _____
- e) Psicologia _____
- f) Lusodescendente _____
- g) Fim de ano _____
- h) Impossibilidade _____
- i) Agramatical _____
- j) Autoestrada _____
- k) Luso-brasileiro _____
- l) Via Láctea _____
- m) Hidrofilia _____

Apêndice L – Ficha de Educação Literária do 9.ºB.

Nome: _____ n.º: ____
Classificação: _____ Português, 9.º B

Ficha de Avaliação - Educação Literária

I

Lê as seguintes estâncias, retiradas da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões:

- 39 «Não acabava², quando ùa figura
Se nos mostra no ar, **robusta e válida**³,
De disforme e grandíssima estatura;
O rosto carregado, a barba esquálida⁴,
Os olhos encovados, e a postura⁵
Medonha e má e a cor **terrena e pálida**;
Cheios de terra e crespos⁶ os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.
- 40 «Tão grande era de membros que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres⁷ foi do mundo.
Cum tom de voz nos fala, **horrendo e grosso**,
Que pareceu sair do mar profundo.
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,
A mi e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!
- «E disse: - «Ó gente ousada, mais que quantas
No mundo cometeram grandes cousas, 41
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vãos nunca repousas,
Pois os vedados términos quebrantas⁸
E navegar meus longos⁹ mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados de¹⁰ estranho ou próprio lenho¹¹;
- «Pois vens ver os segredos escondidos 42
Da natureza e do húmido elemento¹²,
A nenhum grande humano concedidos
De nobre ou de imortal merecimento,
Ouve os danos¹³ de mi que apercebidos
Estão¹⁴ a teu sobejo atrevimento,
Por todo o largo mar e pola terra
Que inda hás-de sojugar com dura guerra.

^{2 2} ainda [Vasco da Gama] não tinha acabado (de falar);

³ Cheia de força, vigorosa;

⁴ Suja;

⁵ Aspeto;

⁶ Revoltos, desordenados;

⁷ Referência, por comparação, ao Colosso de Rodes, uma das sete maravilhas (= «milagres») da Antiguidade;

⁸ Ultrapassas os limites proibidos dos mares;

⁹ Longínquos, remotos;

¹⁰ Por;

¹¹ Nunca navegados por qualquer barco – associação de «lenho», madeira, aos barcos – feitos de madeira;

¹² A Água, um dos quatro elementos na Grécia antiga; os eram a Terra, o Fogo e o Ar;

¹³ Grandes perigos e desgraças;

¹⁴ «de mi que apercebidos / estão» - que estão preparados por mim;

1. Localiza o episódio, no que diz respeito às estruturas externa e interna e plano.
2. Atenta nas estrofes 39 e 40.
 - 2.1 Faz a caracterização física e psicológica do gigante.
 - 2.2 Identifica os recursos estilísticos assinalados a **negrito**.
 - 2.3 Explica de que forma esses recursos contribuem para salientar a grandiosidade do Adamastor.
- 3 Debruça-te, agora, sobre as estrofes 41 e 42:
 - 3.1 Identifica quem fala e qual o destinatário das suas palavras.
 - 3.2 Explica a metáfora presente nos versos 6 a 8 da estrofe 41.
 - 3.3 Seleciona, nestas estrofes, os vocábulos que melhor caracterizam a atitude de desafio dos Portugueses.

II

Avançando na leitura da obra, chegamos a outro ponto importante da mesma:

80

Vendo Vasco da Gama que tão perto
Do fim de seu desejo se perdia,
Vendo ora o mar até o Inferno aberto,
Ora com nova fúria ao Céu subia,
Confuso de temor, da vida incerto,
Onde nenhum remédio lhe valia,
Chama aquele remédio santo e forte
Que o impossível pode, desta sorte:

81

«Divina Guarda, angélica, celeste,
Que os céus, o mar e terra senhoreias:
Tu, que a todo Israel refúgio deste
Por metade das águas Eritreias;
Tu, que livraste Paulo e defendeste
Das Sirtes arenosas e ondas feias,
E guardaste, cos filhos, o segundo
Povoador do alagado e vácuo mundo:

82

«Se tenho novos modos perigosos
Doutra Cila e Caríbdis já passados,
Outras Sirtes e baxos arenosos,
Outros Acroceráunios infamados;
No fim de tantos casos trabalhosos,
Porque somos de Ti desamparados,
Se este nosso trabalho não te ofende,
Mas antes teu serviço só pretende?»

83

«Oh! ditosos aqueles que puderam
Entre as agudas lanças Africanas
Morrer, enquanto fortes sustiveram
A santa Fé nas terras Mauritanas;
De quem feitos ilustres se souberam,
De quem ficam memórias soberanas,
De quem se ganha a vida com perdê-la,
Doce fazendo a morte as honras dela!»

1.1. Indica o episódio a que pertencem as estâncias acima apresentadas.

1.2. Localiza o episódio no que diz respeito à estrutura externa, interna e plano.

- 1.3. Identifica as razões que levaram Vasco da Gama a invocar a “Divina Guarda”.**
- 1.4. Indica os recursos estilísticos presentes no primeiro verso da estância 81 e explica a sua expressividade.**
- 1.5. Explica o sentido dos seguintes versos: “*No fim de tantos casos trabalhosos,/ Porque somos de Ti desamparados/ Se este nosso trabalho não te ofende,/ Mas antes teu serviço só pretende?*”**
- 1.6. Os versos 5,6 e 7 da estância 81 apresentam uma semelhança que se traduz num recurso estilístico. Indica-o e explica a sua expressividade.**
- 1.7. Na estância 83 (v8) é-nos dito que “se ganha a vida com perdê-la”, explica o sentido dessa afirmação.**

Apêndice M – Ficha de trabalho sobre subordinação do 11.ºA.

Português

11.º B

2014/2015

Ficha de trabalho sobre subordinação

1. Divide e classifica as seguintes orações:

a) Ele canta duas horas diárias para que possa participar no "Ídolos"..

Oração subordinada adverbial temporal finita.

b) Vi o Eusébio quando visitei o Estádio da Luz.

Oração subordinada adverbial temporal finita.

c) Ao chegar à escola, encontrei a Sofia.

Oração subordinada adverbial temporal não finita infinitiva.

d) É preciso que chegues a tempo.

Oração subordinada substantiva completiva finita.

e) Os alunos que estudam obtêm bons resultados.

Oração subordinada adjetiva relativa restritiva finita

f) Os finalistas, cantando com alegria, entraram no autocarro.

Oração subordinada adjetiva relativa explicativa não finita gerundiva.

g) Dado que tinha frio, vesti o casaco.

Oração subordinada adverbial causal finita.

h) Embora tivesse estudado, o Raul reprovou no exame.

Oração subordinada adverbial concessiva finita.

i) Foram ao cinema para ver um filme novo.

Oração subordinada adverbial final não finita infinitiva.

j) Os alunos, que estavam distraídos, não perceberam a matéria.

Oração subordinada adjetiva relativa explicativa finita.

k) O Rui agitava os braços, como pedindo socorro.

Oração subordinada adverbial comparativa não finita gerundiva.

l) O professor pediu aos alunos para fazerem o TPC.

Oração subordinada substantiva completiva não finita infinitiva.

m) Chegado à escola, dirigi-me para a sala.

Oração subordinada adverbial temporal não finita participial.

2. Das orações anteriores, escolhe três que sejam orações subordinadas finitas e constrói uma oração subordinada não finita infinitiva, outra não finita gerundiva e outra não finita participial, dividindo e classificando cada uma delas.

Apêndice N – Teste de avaliação sobre *Os Maias*, 11.ºA.

Nome: _____ n.º: ____

Classificação: _____

Português, 11.º A

Teste de Avaliação

I

1. Lê atentamente o excerto que se apresenta em seguida, respondendo, de forma bem estruturada, às perguntas que lhe seguem:

- V. Ex.^a desculpe! Exclamou o demagogo esbaforido. Mas vi-o descer, queria dar-lhe duas palavras, e como me vou embora amanhã...

- Perfeitamente... Ó Cruges, vai andando, já te apanho!

O maestro estacionou à esquina do Chiado. O Sr. Guimarães pedia de novo desculpa. De resto eram duas curtas palavras...

- V. Ex.^a, segundo me disseram, é o grande amigo do Sr. Carlos da Maia... São como irmãos...

- Sim, muito amigos...

A rua estava deserta, com alguns garotos apenas à porta alumuada da Trindade. Na noite escura a alta fachada do Aliança lançava sobre eles uma sombra maior. Todavia o Sr. Guimarães baixou a voz cautelosa:

- Aqui está o que é... V. Ex.^a sabe, ou talvez não saiba, que eu fui em Paris íntimo da mãe do Sr. Carlos da Maia... V. Ex.^a tem pressa, e não vem agora a propósito essa história. Basta dizer que aqui há anos ela entregou-me, para eu guardar, um cofre que, segundo dizia continha papéis importantes... Depois naturalmente, ambos tivemos muitas outras coisas em que pensar, os anos correram, ela morreu. Numa palavra, porque V. Ex.^a está com pressa: eu conservo ainda em meu poder esse depósito, e trouxe-o por acaso quando vim agora a Portugal por negócios da herança de meu irmão... Ora hoje justamente, ali no teatro, comecei a reflectir que o melhor era entregá-lo à família...

O Cruges mexeu-se impaciente:

- Ainda te demoras?

- Um instante! gritou Ega, já interessado por aqueles papéis e pelo cofre. - Vai andando.

Então o Sr. Guimarães, à pressa, resumiu o pedido. Como sabia a intimidade do Sr. João da Ega e de Carlos da Maia, lembrara-se de lhe entregar o cofrezinho para que ele o restituísse à família...

- Perfeitamente! acudiu Ega. Eu estou mesmo em casa dos Maias, no Ramalhete.

- Ah, muito bem! Então V. Ex.^a manda um criado de confiança amanhã busca-lo... Eu estou no Hotel de Paris, no Pelourinho. Ou melhor ainda: levo-lho eu, não me dá incómodo nenhum, apesar de ser dia de partida...

- Não, não, eu mando um criado! insistiu o Ega estendendo a mão ao democrata. Ele estreitou-lha com calor.

- Muito agradecido a V. Ex.^a! Eu junto-lhe então um bilhete e V. Ex.^a entrega-o da minha parte ao Carlos da Maia, ou à irmã.

Ega teve um movimento de espanto:

- Á irmã!... A que irmã?

O Sr. Guimarães considerou Ega também com assombro. E abandonando-lhe lentamente a mão:

- A que irmã!? A irmã dele, à única que tem, à Maria!

Cruges, que batia as solas no lajedo, enfasiado gritou da esquina:

- Bem, eu vou andando para o Grémio.

- Até logo!

O Sr. Guimarães, no entanto, passava os dedos calçados de pelica preta pelos longos fios da barba, fitando o Ega, num esforço de penetração. E quando Ega lhe travou do braço, pedindo-lhe para conversarem um pouco até ao Loreto, o democrata deu os primeiros passos com uma **lentidão desconfiada**.

- Eu parece-me, dizia o Ega sorrindo, mas nervoso, que nós estamos aqui a enrodilharmos num equívoco... Eu conheço o Maia desde pequeno, vivo até agora em casa dele, posso afiançar-lhe que não tem irmã nenhuma...

Então o Sr. Guimarães começou a rosnar umas desculpas embrulhadas que mais enervavam, torturavam o Ega. O Sr. Guimarães imaginava que não era segredo, que todas essas coisas da irmã estavam esquecidas, desde que houvera reconciliação...

- Como vi, ainda não há muitos dias, o Sr. Carlos da Maia com a irmã e com V. Ex.^a, na mesma carruagem, no cais do Sodré...

- O quê! Aquela senhora! A que ia na carruagem?

- Sim! exclamou o Sr. Guimarães irritado, farto enfim dessa confusão em que se debatiam. Aquela mesma, a Maria Eduarda Monforte, ou a Maria Eduarda Maia, como quiser, que eu conheci de pequena, com quem andei muitas vezes ao colo, que fugiu com o Mac-Gren, que esteve depois com a besta do Castro Gomes... Essa mesma!

Era ao meio do Loreto sob o lampião de gás. E o Sr. Guimarães de repente estacou, vendo os olhos do Ega esgazearem-se de horror, uma terrível palidez cobrir-lhe a face.

- V. Ex.^a não sabia nada disto?

Ega respirou fortemente, arredando o chapéu da testa sem responder. Então o outro, embaçado, terminou por encolher os ombros. Bem, via que tinha feito uma tolice! A gente nunca se devia intrometer nos negócios alheios! Mas acabou-se! Imaginasse o Sr. Ega que aquilo fora um pesadelo, depois da versalhada do sarau! Pedia desculpa sinceramente - e desejava ao Sr. João da Ega muitíssimo boas noites.

Ega, como a um clarão de relâmpago, entrevira toda a catástrofe: e agarrou avidamente o braço do Sr. Guimarães, num terror que ele abalasse, desaparecesse, levando para sempre o seu testemunho, esses papéis, o cofre da Monforte, e com eles a certeza - a

certeza por que agora ansiava. E através do Loreto, vagamente, foi balbuciando, justificando a sua emoção, para tranquilizar o homem, poder lentamente arrancar-lhe as coisas que soubesse, as provas, a verdade inteira.

- 1.1 Situa o excerto transcrito na estrutura interna do romance.
- 1.2 De forma sucinta, refere o assunto do excerto (entre 60 e 80 palavras).
- 1.3 Partindo do excerto, procede à caracterização do Eça.
- 1.4 Descreve a evolução do comportamento de Eça durante o diálogo com o Sr. Guimarães.
- 1.5 Explicita a expressão “...entrevira toda a catástrofe...”(linha 69).
- 1.6 Identifica e refere a expressividade da figura de estilo, assinalada a negrito, na linha 47.
- 1.7 Identifica três recursos estilísticos, característicos da prosa queirosiana, sendo que um deles terá que ser Discurso Indireto Livre. Justifica a sua utilização.

II

Lê o texto seguinte. Em caso de necessidade, consulta o glossário apresentado a seguir ao texto.

Como sucede com todo o escritor genial, a grandeza da obra de Eça corresponde ao triunfo de um ponto de vista. No seu caso, é o olhar oblíquo sobre a realidade, a troça avassaladora dos segmentos do tempo e do Mundo que lhe coube testemunhar e viver, cruzados com a emoção das experiências abismais que aprendeu com os Românticos, associado sem dúvida ao mistério da sua própria pessoa, que lhe conferiram um carácter inconfundível como criador de grande dimensão.

Pelo menos foi assim que eu aprendi a estimá-lo e a lê-lo na adolescência, quando *Os Maias* e *A Correspondência de Fradique Mendes* significavam tudo o que poderia haver de mais moderno, mais urbano e mais sofisticado, escrito em língua portuguesa. Pelo menos é assim que o entendo sempre que lá regresso e encontro erguido no ar todo o final do século XIX, esse tempo hiperbólico e desastrado que ele interpretou a rir, até hoje, como ninguém.

Mas se é verdade que Eça continua atual, e Portugal em muitos dos seus traços sociológicos continua queirosiano, parece-me desajustado que se continue a divulgar a ideia de que a sua prosa e os seus tipos constituem uma espécie de bitola geneticamente inultrapassável. O cânone, por mais que o seja, não pode ser tomado como uma medida parada. É inquestionável que Eça ultrapassou de longe a Escola Realista, onde mal cabia, e chegou mesmo a pressentir o Modernismo que iria estilhaçar muito em breve o conceito da criação como reprodução da realidade. Não viveu,

porém, e infelizmente, a deflagração extraordinária operada no seio das certezas e dos objetos, decomposição dos seres visíveis e invisíveis que viria a produzir as grandes experiências literárias do século XX. As literaturas, e em especial a ficção que se lhe seguiu, tornar-se-iam bem mais complexas, e também mais difíceis de apreender e aceitar, enquanto espelho da vida. A partir de então, a ficção passou a ser o espelho duma outra vida bem mais lábil e inapreensível. A narrativa incorporou os resíduos das aparências e o seu consumo transformou-se, naturalmente, em atos de muito menor docilidade. É por isso que, para além do culto que a obra de Eça legitimamente merece, por mérito próprio e grandeza genuína, se deve reconhecer, para sermos justos, que muita da admiração totalitária que Eça desencadeia nasce porventura duma espécie de preguiça e lentidão em entender, ainda nos nossos dias, a linguagem diferente daqueles que lhe sucederam. O que não parece vir a propósito, embora venha. Como um dia veremos.

Lídia Jorge, «Sobre Eça de Queirós», Camões, n.º 9-10, abril-setembro de 2000, p. 108
glossário

cânone (linha 16) – conjunto de autores e de obras literárias considerados modelares num determinado período histórico.

lábil (linha 25) – variável, instável.

1. Para responder a cada um dos itens de 1.1. a 1.7., seleciona a opção correta.

Escreve, na folha de respostas, o número de cada item e a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. Desde as primeiras leituras realizadas na adolescência, a admiração da autora pela obra de Eça

- (A) mudou consideravelmente.
- (B) tornou-se inultrapassável.
- (C) mantém-se inalterada.
- (D) cresceu significativamente.

1.2. Segundo a autora, depois de Eça, a literatura

- (A) passou a integrar o real de forma mais complexa.
- (B) continuou a retratar os tipos e os ambientes queirosianos.
- (C) integrou, sem ruturas, a herança de correntes literárias anteriores.
- (D) começou a basear-se na ciência, espelhando a sociedade do século XX.

1.3. A oração «Eça ultrapassou de longe a Escola Realista (...)» (linha 18) , do ponto de vista do valor aspetual, expressa:

- (A) valor imperfetivo
- (B) valor iterativo.
- (C) valor perfetivo.
- (D) valor genérico.

1.4. Na frase «A narrativa incorporou **os resíduos das aparências**» (linhas 25 e 26), os elementos destacados a negrito desempenham a função sintática de:

- (A) complemento oblíquo.
- (B) complemento direto.
- (C) sujeito.
- (D) modificador.

1.5. A palavra «geneticamente» (linha 16) pertence à classe:

- (A) dos advérbios.
- (B) dos nomes.
- (C) dos adjetivos.
- (D) dos pronomes.

1.6. Na expressão «se deve reconhecer» (linha 26), apresenta-se uma

- (A) obrigação.
- (B) permissão.
- (C) possibilidade.
- (D) probabilidade.

1.7. A forma verbal destacada «coube» (linha) encontra-se:

- (A) no Futuro do Conjuntivo.

(B) no Pretérito Perfeito do Indicativo.

(C) no Condicional Simples.

(D) no Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo.

2. Responde aos itens apresentados.

2.1. Identifica a função sintática desempenhada pela palavra «queirosiano» (linha 14).

2.2. Classifica a oração «onde mal cabia» (linha 18).

2.3. Classifica o ato ilocutório presente em «Como um dia veremos.» (linha 32).

2.4. Indica a forma verbal assinalada a negrito na seguinte frase «As literaturas, e em especial a ficção que se lhe seguiu, **tornar-se-iam** bem mais complexas (...) » (linhas 22 e 23).

2.5. Divide e classifica a seguinte frase: “Como sucede com todo o escritor genial, a grandeza da obra de Eça corresponde ao triunfo de um ponto de vista.”

III

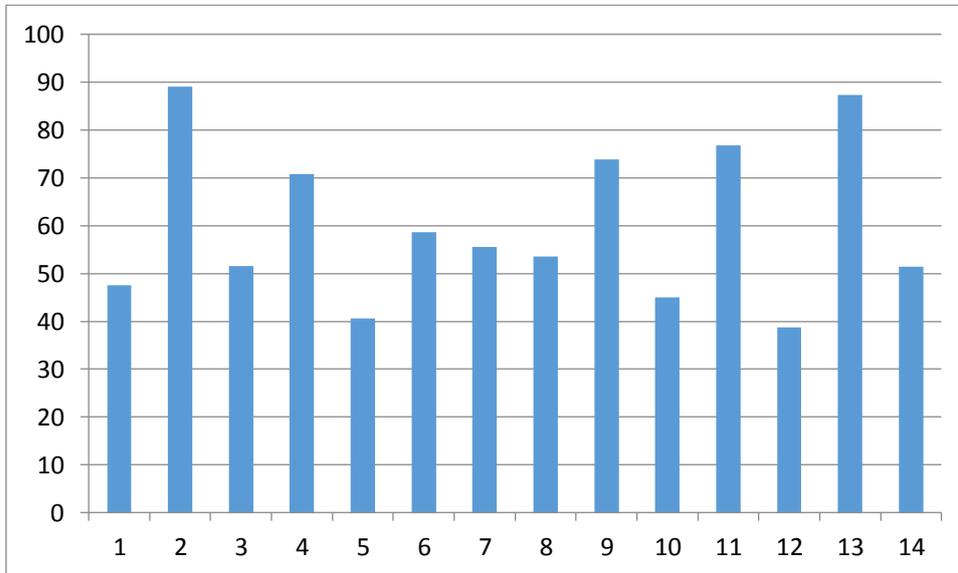
« (...) **Que diabo, o móvel deve estar em harmonia com a ideia e o sentir do homem que o usa!**»

Os Maias, Eça de Queirós (capítulo VI)

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, desenvolve uma reflexão sobre a afirmação apresentada, utilizando, para o efeito, dois dos espaços físicos estudados na obra *Os Maias*.

Apêndice O – Gráfico com as notas do teste do 8.ºA.

Notas do teste do 8.ºA



Apêndice P – Proposta de atividade.

Proposta de atividade
Workshop

Tema: Técnicas de comunicação oral (verbal e não-verbal)

Público-alvo: Alunos do 3.º ciclo e secundário da Escola B 2,3/S Cunha Rivara de Arraiolos

Objetivos: Trabalhar técnicas facilitadoras da interação oral conducentes à melhoria da performance na apresentação de trabalhos em público.

Data de realização: 19 de Março de 2015.

Dinamizador: Carlos Colaço

Ano: _____ Turma: _____ Diretor de Turma: _____

Nome	Número	10:00 às 11:35*	11:45 às 13:15*

* Escolher um das sessões.

Anexos

Anexo A – Planificação anual 9.ºB.

Sequência didática:

1. Textos não literários

Domínios		Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
ORA LIDADE	Compreensão oral	<p><u>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema e explicitar o assunto. - Identificar os tópicos. - Distinguir informação objetiva e informação subjetiva. <p><u>Consolidar processos de registo e tratamento de informação.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ideias-chave. - Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese. 	Escuta / visionamento ativo para apreensão de sentidos globais e pormenores (Manual, pág. 22)	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiro vídeo  AULA DIGITAL “Dicas de Surf” (2,49 min) 	Teste de compreensão oral (LPP, pág. 40)
	Expressão oral	<p><u>Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação. - Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, citando-as. - Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao tema e às situações de comunicação. - Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso. 	Falar para apresentar e justificar pontos de vista (Manual, pág. 31)	<ul style="list-style-type: none"> Grelha de autoavaliação (Manual, pág. 33) Grelha de heteroavaliação (Manual, pág. 33) 	Planificação Execução Avaliação

1.º Período

<p>Leitura</p>	<p><u>Ler textos diversos.</u></p> <p>- Ler textos narrativos, textos expositivos, textos de opinião, textos argumentativos, textos científicos, críticas, recensões de livros, comentários, entrevistas.</p> <p><u>Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</u></p> <p>- Identificar temas e ideias principais.</p> <p>- Identificar pontos de vista e universos de referência.</p> <p>- Identificar causas e efeitos.</p> <p>- Distinguir factos de opiniões.</p> <p>- Fazer deduções e inferências.</p> <p>- Analisar relações intratextuais.</p> <p>- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes).</p> <p>- Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto.</p> <p>- Explicitar o sentido global do texto.</p> <p>- Identificar recursos estilísticos.</p> <p><u>Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.</u></p> <p>- Identificar ideias-chave.</p>	<p>Textos não literários</p>		<p>Questionários de resposta aberta e de resposta fechada (escolha múltipla e verdadeiro/falso)</p> <p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 38-39)</p> <p>20 AULA DIGITAL</p> <p>Teste interativo</p> <p>Textos não literários</p> <p>Testes de avaliação modelo GAVE (LPP, págs. 52-62)</p>
		<p>Texto informativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 1 “Goa – um rubi com brilho lusitano” (Manual, pág. 14) 	
		<p>Texto expositivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 2 “D. Henrique e a aventura oceânica” (Manual, pág. 18) <p>20 AULA DIGITAL</p> <p>PowePoint</p> <p>Texto expositivo</p>	
		<p>Reportagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 3 “À procura da onda perfeita” (Manual, pág. 22) 	
		<p>Crónica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 4 “Mar e mar” (Manual, pág. 26) 	
		<p>Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 5 “Portugal sempre esteve virado para o mar” (Manual, pág. 28) 	
		<p>Recensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 6 “Reedição de A Campanha do Argus recorda a pesca do bacalhau” (Manual, pág. 34) 	
	<p>Texto científico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto 7 “O celacanto” (Manual, pág. 36) 		

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Escrita	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u> - Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</p> <p><u>Redigir textos com coerência e correção linguística.</u> - Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.</p> <p><u>Escrever textos expositivos.</u> - Escrever textos expositivos sobre questões objetivas propostas pelo professor.</p> <p><u>Escrever textos argumentativos.</u> - Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente. - Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><u>Escrever textos diversos</u> - Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos.</p> <p><u>Rever os textos escritos.</u> - Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos.</p>	<p>Escrever para comentar uma opinião</p> <p>Escrever um texto expositivo</p> <p>Escrever para exprimir e defender uma opinião</p> <p>Escrever para apresentar e justificar pontos de vista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de escrita (Manual, pág. 16) • Oficina de escrita (Manual, pág. 19) • Atividade de escrita (Manual, pág. 25) • Atividade de escrita (Manual, pág. 33) 	<p>Planificação</p> <p>Textualização</p> <p>Revisão</p> <p>Grelha de avaliação da expressão escrita (LPP, pág. 28)</p> <p>Grelha de avaliação da expressão escrita</p> <p> AULA DIGITAL</p>

1.º Período

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Gramática</p>	<p><u>Conhecer classes de palavras.</u></p> <p>- Integrar as palavras nas classes a que pertencem.</p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.</u></p> <p>- Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal.</p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.</u></p> <p>- Sistematizar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em todas as situações.</p> <p>- Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas.</p>	<p>Classes de palavras Conjunções e locuções subordinativas concessivas; Lugar dos pronomes pessoais átonos na frase</p> <p>Funções sintáticas: Sujeito (subentendido e indeterminado); Funções sintáticas</p> <p>Subordinação: Oração subordinada adverbial concessiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (Manual, págs. 17, 24, 25, 31, 35) • Sistematizações (Manual, Anexo informativo, págs. 270, 276, 277) • Fichas (Caderno de Atividades, págs. 28, 38, 49, 53) • Animações <p>20 AULA DIGITAL</p> <p>Gramáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de palavras: derivação e composição - Funções sintáticas - Tipos de sujeito: subentendido e indeterminado - Oração subordinada adverbial concessiva 	<p>Exercícios de tipologia variada. Questões abertas e fechadas (perguntas de associação, de completamento de frases, de resposta de escolha múltipla e de verdadeiro/falso)</p> <p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 38-39)</p> <p>20 AULA DIGITAL</p> <p>Teste interativo Textos não literários</p>

Sequência didática:

2. Textos literários: narrativas e crónicas

Domínios		Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
ORA LIDADE	Compreensão oral	<p><u>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema e explicitar o assunto. - Identificar os tópicos. - Distinguir informação objetiva e informação subjetiva. <p><u>Consolidar processos de registo e tratamento de informação.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ideias-chave. - Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese. 	<p>Escuta / visionamento ativo para apreensão de sentidos globais e pormenores (Manual, pág. 69)</p> <p>Escuta / visionamento ativo para apreensão de sentidos globais e pormenores (Manual, pág. 85)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiro áudio CD áudio 20 AULA DIGITAL “Bibliografia de Gabriel García Márquez” • Vídeo 20 AULA DIGITAL “Aparatoso acidente de trânsito no Porto” 	<p>Teste de compreensão oral (LPP, págs. 42-43)</p>
	Expressão oral	<p><u>Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação. - Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, citando-as. - Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao tema e às situações de comunicação. - Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso. 	<p>Falar para comentar opiniões</p> <p>Falar para expressar opiniões justificadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de expressão oral (Manual, pág. 57) • Atividade de expressão oral (Manual, pág. 86) 	<p>Planificação Execução Avaliação</p> <p>Grelhas de avaliação da expressão oral (LPP, pág. 35) 20 AULA DIGITAL</p>

1.º Período

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Leitura / Educação literária	<p><u>Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar causas e efeitos. - Distinguir factos de opiniões. - Fazer deduções e inferências. - Analisar relações intratextuais. - Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto. - Explicitar o sentido global do texto. <p><u>Ler e interpretar textos literários.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. 2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. 5. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. 7. Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos (símbolo e sinédoque). 8. Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros. 	<p>Textos literários</p> <p><i>A aia</i> de Eça de Queirós Narrativa de autor português</p> <p><i>A galinha</i> de Vergílio Ferreira Narrativa de autor português</p> <p><i>A sexta de terça-feira</i> de Gabriel García Márquez Narrativa de autor estrangeiro</p> <p><i>História comum</i> de Machado de Assis Conto de autor de país de língua oficial portuguesa</p> <p><i>Peregrinação de Fernão Mendes Pinto</i> de Aquilino Ribeiro Textos de literatura juvenil</p> <p><i>História sem palavras</i> de Maria Judite de Carvalho Crónica</p> <p><i>A consequência dos semáforos</i> de António Lobo Antunes Crónica</p>	<p>Texto integral 1 (Manual, pág. 42)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto integral 2 (Manual, pág. 49) • Texto integral 3 (Manual, pág. 59) • Texto integral 4 (Manual, pág. 70) • Texto 5 (excertos) (Manual, págs. 76 e 78) • Texto integral 6 (Manual, pág. 80) • Texto integral 7 (Manual, pág. 82) 	<p>Questionários de resposta aberta e de resposta fechada (escolha múltipla e verdadeiro/falso)</p> <p>Rubrica «Tornar-me Leitor» PNL (Manual, págs. 88-89)</p> <p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 90-91)</p> <p>Teste interativo Textos literários: narrativas e crónicas</p> <p>Testes de avaliação modelo GAVE (LPP, págs. 63-72)</p>

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Escrita	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u></p> <p>- Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</p>	Comentário	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever para comentar (Manual, pág. 48) 	Planificação, Textualização Revisão
	<p><u>Redigir textos com coerência e correção linguística.</u></p> <p>- Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.</p>	Texto argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de escrita Escrever para expressar opiniões fundamentadas (Manual, pág. 55) 	
	<p><u>Escrever textos expositivos.</u></p> <p>- Escrever textos expositivos sobre questões objetivas propostas pelo professor.</p>	Texto de opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de texto (Manual, pág. 69) • Escrever para exprimir opiniões (Manual, pág. 81) 	
	<p><u>Escrever textos argumentativos.</u></p> <p>- Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente.</p> <p>- Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p>	Texto argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever para expressar opiniões Justificadas (Manual, pág. 87) • Laboratório de texto (Manual, pág. 87) 	
	<p><u>Escrever textos diversos</u></p> <p>- Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos.</p>			
<p><u>Rever os textos escritos.</u></p> <p>- Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos.</p>				

2.º Período

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Gramática	<p><u>Conhecer classes de palavras.</u> - Integrar as palavras nas classes a que pertencem.</p> <p><u>Analisar e estruturar unidades sintáticas.</u> - Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa (consolidação). - Transformar discurso direto em indireto e vice-versa (todas as situações).</p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.</u> - Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal.</p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.</u> - Sistematizar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em todas as situações. - Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas. - Dividir e classificar orações.</p>	<p>Locuções prepositivas Locuções adverbiais</p> <p>Frase ativa e frase passiva</p> <p>Discurso direto e discurso indireto</p> <p>Complemento direto e modificador [GV] desempenhado por orações</p> <p>Modificador de nome apositivo e restritivo</p> <p>Subordinação</p> <p>Orações subordinadas adverbiais comparativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (Manual, págs. 48, 57, 66, 67, 68, 73, 74, 77, 79, 84) • Sistematizações (Manual, Anexo informativo, págs. 267, 276, 278, 279, 282) • Fichas (Caderno de Atividades, págs. 16, 25, 60, 62, 42, 48, 53) • Animações 20 AULA DIGITAL <p>Gramáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos expressivos - Orações subordinadas adverbiais comparativas - Funções sintáticas - Discurso direto e discurso indireto - Advérbio 	<p>Exercícios de tipologia variada. Questões abertas e fechadas (perguntas de associação, de completamento de frases, de resposta de escolha múltipla e de verdadeiro/falso)</p> <p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 90-91) 20 AULA DIGITAL</p> <p>Teste interativo Textos literários: narrativas e crónicas</p>

Sequência didática:

3. Teatro de Gil Vicente. *Auto da Barca do Inferno*

Domínios		Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
ORA LIDADE	Compreensão oral	<p><u>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema e explicitar o assunto. - Identificar os tópicos. - Distinguir informação objetiva e informação subjetiva. <p><u>Consolidar processos de registo e tratamento de informação.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ideias-chave. - Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese. 	<p>Escutar e visionar para apreender sentidos globais e pormenores (Manual, pág. 110)</p> <p>Escutar e visionar para apreender sentidos globais e pormenores (Manual, pág. 121)</p> <p>Escutar e visionar para apreender sentidos globais e pormenores (Manual, pág. 136)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 20 AULA DIGITAL “O Diabo explicado” • Vídeo 20 AULA DIGITAL “Sapateiro artesanal” • Vídeo 20 AULA DIGITAL “Muitos Portugueses traçam retrato negro da justiça” 	<p>Teste de compreensão oral (LPP, págs. 44-45)</p>
	Expressão oral	<p><u>Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação. - Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, citando-as. - Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao tema e às situações de comunicação. - Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso. 	<p>Falar para argumentar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de expressão oral (Manual, pág. 137) 	<p>Planificação Execução Avaliação</p> <p>Grelha de avaliação da expressão oral</p> <p>(LPP, pág. 37) 20 AULA DIGITAL</p>

2.º Período

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Leitura / Educação literária	<p><u>Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar causas e efeitos. - Distinguir factos de opiniões. - Fazer deduções e inferências. - Analisar relações intratextuais. - Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto. - Explicitar o sentido global do texto. 	<p><i>Auto da Barca do Inferno</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de compreensão de leitura 	<p>Questionários de resposta aberta e de resposta fechada (escolha múltipla e verdadeiro/falso)</p>
	<p><u>Ler e interpretar textos literários.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. - Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. - Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. - Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. - Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: anáfora, símbolo, alegoria e sinédoque. - Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros (epopeia, romance, conto, crónica, soneto, texto dramático). 	<p>Cena I – O Diabo e o Companheiro</p> <p>Cena II – O Fidalgo Dom Anrique</p> <p>Cena III – O Onzeneiro</p> <p>Cena IV – O Parvo Joane</p> <p>Cena V – O Sapateiro Joanantão</p> <p>Cena VI – O Frade</p> <p>Cena VII – A Alcoviteira Brísida Vaz</p> <p>Cena VIII – O Judeu</p> <p>Cenas IX e X – O Corregedor e o Procurador</p> <p>Cena XI – O Enforcado</p> <p>Cena XII – Os Quatro Cavaleiros</p>	<p>(Manual, pág. 100)</p> <p>(Manual, pág. 103)</p> <p>(Manual, pág. 111)</p> <p>(Manual, pág. 115)</p> <p>(Manual, pág. 118)</p> <p>(Manual, pág. 122)</p> <p>(Manual, pág. 125)</p> <p>(Manual, pág. 130)</p> <p>(Manual, pág. 132)</p> <p>(Manual, pág. 139)</p> <p>(Manual, pág. 142)</p>	<p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 148-149)</p> <p>20 AULA DIGITAL Teste interativo <i>Auto da Barca do Inferno</i></p>

Sequência didática:

3. Teatro de Gil Vicente. *Auto da Barca do Inferno*

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Escrita	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u> - Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</p> <p><u>Redigir textos com coerência e correção linguística.</u> - Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.</p> <p><u>Escrever textos expositivos.</u> - Escrever textos expositivos sobre questões objetivas propostas pelo professor.</p> <p><u>Escrever textos argumentativos.</u> - Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente. - Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><u>Escrever textos diversos</u> - Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos.</p> <p><u>Rever os textos escritos.</u> - Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto já adquiridos.</p>	<p>Escrever para apreciar criticamente</p> <p>Escrever para contra-argumentar</p> <p>Escrever para argumentar sobre a atualidade do <i>Auto da Barca do Inferno</i> (Texto argumentativo)</p> <p>Os processos de construção do cómico no <i>Auto da Barca do Inferno</i>, (Texto expositivo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de escrita (Manual, pág. 124) • Oficina de escrita (Manual, pág. 128) • Atividade de escrita (Manual, pág. 138) • Oficina de escrita (Manual, pág. 144) 	<p>Grelhas de avaliação da planificação, textualização e revisão (<i>LPP</i>, págs. 29 e 30)</p>

2.º Período

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos, recursos e processos e instrumentos de avaliação		
Gramática	<p><u>Explicitar aspetos da fonologia do português.</u></p> <p>- Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese).</p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.</u></p> <p>- Sistematizar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em todas as situações.</p> <p>- Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas.</p> <p>- Identificar orações substantivas relativas.</p> <p>- Dividir e classificar orações.</p> <p><u>Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.</u></p> <p>- Identificar neologismos e arcaísmos.</p>	<p>Processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos</p> <p>Funções sintáticas (consolidação)</p> <p>Orações subordinadas substantivas relativas</p> <p>Arcaísmos e neologismos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (Manual, págs. 102, 108, 113, 114, 117, 124, 128, 135, 141, 143) • Sistematizações (Manual, Anexo informativo, págs. 266, 275, 276, 279) • Fichas (Caderno de Atividades, págs. 5, 11-28, 30, 54) • Animações 20 AULA DIGITAL Gramáticas: - Tipos de sujeito: subentendido e indeterminado - Arcaísmos e neologismos - Funções sintáticas - Processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos - Palavras derivadas: valores de sufixos e de prefixos - Formação de palavras: derivação e composição 	<p>Exercícios de tipologia variada. Questões abertas e fechadas (perguntas de associação, de completamento de frases, de resposta de escolha múltipla e de verdadeiro/falso)</p> <p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 148-149)</p> <p>20 AULA DIGITAL Teste interativo <i>Auto da Barca do Inferno</i></p>

Sequência didática:

4. Os Lusíadas de Luís de Camões

Domínios		Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação	2.º Período
ORA LIDADE	Compreensão oral	<p><u>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema e explicitar o assunto. - Identificar os tópicos. - Distinguir informação objetiva e informação subjetiva. <p><u>Consolidar processos de registo e tratamento de informação.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ideias-chave. - Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese. 	<p>Escutar e visionar para apreensão de sentidos globais e pormenores</p> <p>Escutar para apreensão de sentidos globais e pormenores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Link</i> Internet (vídeo) 20 AULA DIGITAL "Circum-navegação do navio-escola <i>Sagres</i>" (Manual, pág. 194) • Ficheiro áudio 20 AULA DIGITAL CD áudio "História Trágico-marítima (Manual, pág. 200) 	<p>Teste de compreensão oral (LPP, pág. 46)</p>	

Expressão oral	<p><u>Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação. - Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, citando-as. - Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao tema e às situações de comunicação. - Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso. 	Falar para expor acontecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de expressão oral (3 a 5 minutos) (Manual, pág. 188) 	Grelhas para avaliação da Planificação e da Execução da produção e interação oral (LPP, págs. 38-39)
	<p><u>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 2. Estabelecer relações com outros conhecimentos. 3. Debater e justificar ideias e opiniões. 4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. 	Falar para argumentar e contra-argumentar (Debate)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de expressão oral (3 a 5 minutos) (Manual, pág. 224) 	

Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.

- Reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita.
- Identificar causas e efeitos.
- Distinguir factos de opiniões.
- Fazer deduções e inferências.
- Analisar relações intratextuais.
- Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto.
- Explicitar o sentido global do texto.

Ler e interpretar textos literários.

- Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.
- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.
- Reconhecer e caracterizar elementos constitutivos da narrativa (estrutura; ação e episódios; personagens, narrador da 1.ª e 3.ª pessoa; contextos espacial e temporal).
- Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.
- Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes.
- Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: anáfora, símbolo, alegoria e sinédoque.
- Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros (epopeia, romance, conto, crónica, soneto, texto dramático).

Reconhecer a variação da língua.

- Identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático.
- Distinguir contextos históricos e geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português.

Os Lusíadas
de Luís de Camões

Canto I – Proposição,
est. 1-3

Canto I – Consílio dos
Deuses, est. 19-41

Canto III – Inês de Castro,
est. 118-135

Canto IV – Despedidas de
Belém, est. 84-93

Canto V – Adamastor,
est. 37-60

Canto VI – Tempestade
e chegada à Índia, est.
70-94

Canto IX – A Ilha dos
Amores I, est. 18-29

Canto IX – A Ilha dos
Amores II, est. 75-84

Canto X – Tétis despede-
-se dos portugueses, est.
142-144

Canto X – Lamentações,
exortação a D. Sebastião
e referência a futuras
glórias, est. 145-146 e
154-156

- Atividades de leitura
(Manual, págs. 161, 164, 166-173, 176-183,
190-193, 196-204, 206-212, 215-218, 221-
-225, 227-228)

Questionários de
resposta aberta e
de resposta fechada
(escolha múltipla e
verdadeiro/falso)

Teste de verificação de
conhecimentos
(Manual, págs. 148-149)

20 AULA DIGITAL

Teste interativo

Os Lusíadas

Sequência didática:

4. *Os Lusíadas* de Luís de Camões

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Escrita	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u> - Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</p> <p><u>Redigir textos com coerência e correção linguística.</u> - Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.</p> <p><u>Escrever textos expositivos.</u> - Escrever textos expositivos sobre questões objetivas propostas pelo professor.</p> <p><u>Escrever textos argumentativos.</u> - Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente. - Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p> <p><u>Escrever textos diversos</u> - Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos.</p>	<p>Atividade de laboratório de texto</p> <p>Escrever texto expositivo</p> <p>Escrever para expressar opiniões fundamentadas</p> <p>Escrever para expressar opiniões fundamentadas</p> <p>Escrever para argumentar</p> <p>Escrever para comentar uma afirmação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de texto (Manual, pág. 174) • Oficina de escrita (Manual, pág. 187) • Oficina de escrita (Manual, pág. 188) • Atividade de escrita (Manual, pág. 194) • Oficina de escrita (Manual, pág. 220) • Comentário (Manual, pág. 224) 	<p>Grelhas de avaliação da planificação, textualização e revisão (LPP, pág. 31)</p>

3.º Período

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Gramática	<p><u>Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</u> - Sistematizar padrões de formação de palavras complexas: derivação (afixal e não afixal) e composição.</p> <p><u>Explicitar aspetos da fonologia do português.</u> - Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese).</p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.</u> - Sistematizar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em todas as situações. - Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas. - Identificar orações substantivas relativas. - Dividir e classificar orações.</p>	<p>Formação de palavras (consolidação)</p> <p>Funções sintáticas (consolidação)</p> <p>Coordenação e subordinação (consolidação)</p> <p>Lugar do pronome pessoal átono na frase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (Manual, págs. 163, 165, 172, 174, 182, 201, 216, 223) • Sistematizações (Manual, Anexo informativo, págs. 267, 276-278) • Fichas (Caderno de Atividades, págs. 7, 39-52, 51-58) • Animações 20 AULA DIGITAL Gramáticas: - As rimas e o esquema rimático em <i>Os Lusíadas</i> - <i>Que</i>: pronome relativo ou conjunção subordinativa causal? - Orações subordinadas adverbiais - As conjunções coordenativas e as orações coordenadas - Algumas funções sintáticas internas ao Grupo Verbal: complemento direto, complemento indireto e complemento oblíquo 	<p>Exercícios de tipologia variada. Questões abertas e fechadas (perguntas de associação, de completamento de frases, de resposta de escolha múltipla e de verdadeiro/falso)</p> <p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 230-231)</p> <p>20 AULA DIGITAL Teste interativo Poesia lírica</p>

Sequência didática:

5. Poesia lírica

Domínios		Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
ORA LIDADE	Compreensão oral	<p><u>Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema e explicitar o assunto. - Identificar os tópicos. - Distinguir informação objetiva e informação subjetiva. 	Escutar para aprender sentidos globais e pormenores	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiro áudio 20 AULA DIGITAL Poema «Receita de Ano Novo» de Carlos Drummond de Andrade (Manual, pág. 256) 	Teste de compreensão oral (LPP, págs. 48-49)
		<p><u>Consolidar processos de registo e tratamento de informação.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar ideias-chave. - Reproduzir o material ouvido recorrendo à síntese. <p><u>Reconhecer a variação da língua.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, em textos orais, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. 2. Distinguir contextos geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português. 			

3.º Período

	Expressão oral	<p><u>Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos a seguir na apresentação.- Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, citando-as.- Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado ao tema e às situações de comunicação.- Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso.			Planificação Execução Avaliação	
--	-----------------------	--	--	--	---------------------------------------	--

Leitura / Educação literária	<p>Ler em voz alta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Mar português» de Fernando Pessoa 2. «O Mostrengo» de Fernando Pessoa 	<p>Leitura expressiva de poemas</p>	<p>Questionários de resposta aberta e de resposta fechada (escolha múltipla e verdadeiro/falso)</p>
	<p>Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. - Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. - Sistematizar elementos constitutivos da poesia lírica (estrofe, verso, refrão, rima, esquema rimático). - Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. - Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: anáfora, símbolo, alegoria e sinédoque. - Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros (epopeia, romance, conto, crónica, soneto, texto dramático). 	<ol style="list-style-type: none"> 3. «Luís, o poeta, salva a nado o poema» de Almada Negreiros 4. «Camões e a tença» de Sophia de Mello Breyner Andresen 5. «[Porque]» de Sophia de Mello Breyner Andresen 6. «[Se estou só, não quero estar]» de Fernando Pessoa 7. «[Ó sino da minha aldeia]» de Fernando Pessoa 8. «[Floriram por engano as rosas bravas]» de Camilo Pessanha 9. «Quasi» de Mário de Sá-Carneiro 10. «E tudo era possível» de Rui Belo 11. «Algumas proposições com pássaros e árvores que o poeta remata com uma referência ao coração» de Rui Belo 12. «Uma pequena luz» de Jorge de Sena 13. «Vilancete castelhano de Gil Vicente» de Carlos de Oliveira 14. «Contas» de Nuno Júdice 15. [Aquela nuvem] de José Gomes Ferreira 16. «Receita de Ano Novo» de Carlos Drummond de Andrade 	<p>Compreensão de leitura de poemas diversos</p>	<p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 258-259)</p> <p>20 AULA DIGITAL Teste interativo Poesia lírica</p>
Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e

				instrumentos de avaliação
Escrita	<p><u>Planificar a escrita de textos.</u> - Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos.</p>	Escrever para fruição estética	• Atividade de escrita de um poema (Manual, pág. 234)	Poemas recriados (LPP, págs. 33-34)
	<p><u>Redigir textos com coerência e correção linguística.</u> - Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto.</p>	Escrever um poema de forma lúdica	• Atividade de escrita de um poema (Manual, pág. 236)	
	<p><u>Escrever textos expositivos.</u> - Escrever textos expositivos sobre questões objetivas propostas pelo professor.</p>	Escrever um poema de forma lúdica	• Atividade de escrita de um poema (Manual, pág. 241)	
	<p><u>Escrever textos argumentativos.</u> - Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente. - Escrever textos de argumentação contrária a outros propostos pelo professor.</p>	Escrever um comentário pessoal	• Comentário (Manual, pág. 246)	
	<p><u>Escrever textos diversos</u> - Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos.</p>	Reescrever um poema	• Reescrita de poema (Manual, pág. 247)	
		Escrever um comentário crítico	• Comentário (Manual, pág. 248)	

Domínios	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Processos e instrumentos de avaliação
Gramática	<p><u>Conhecer classes de palavras.</u> - Integrar as palavras nas classes a que pertencem.</p> <p><u>Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português.</u> - Sistematizar as regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal em todas as situações. - Consolidar o conhecimento de todas as funções sintáticas. - Identificar orações substantivas relativas. - Dividir e classificar orações.</p>	<p>Classes de palavras (consolidação)</p> <p>Funções sintáticas (consolidação)</p> <p>Coordenação e subordinação (consolidação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (Manual, págs. 236, 243, 245, 249, 251, 253, 255) • Sistematizações (Manual, Anexo informativo, págs. 267, 274, 277-278, 279, 280) • Fichas (Caderno de Atividades, págs. 11-28, 39-48, 51, 53-58) • Animações 20 AULA DIGITAL Gramáticas: <ul style="list-style-type: none"> - Recursos expressivos - Discurso direto e discurso indireto - Funções sintáticas - Tipos de sujeito: subentendido e indeterminado - Variedades do português: português europeu e português do Brasil 	<p>Exercícios de tipologia variada. Questões abertas e fechadas (perguntas de associação, de completamento de frases, de resposta escolha múltipla e de verdadeiro/falso)</p> <p>Teste de verificação de conhecimentos (Manual, págs. 258-259)</p> <p>20 AULA DIGITAL Teste interativo Poesia lírica</p>

Anexo B – Planificação anual do 11ºA.

ESCOLA EB/SECUNDÁRIA DE CUNHA RIVARA

Gestão do Programa da disciplina de Português

11.º ANO

2013-2014

Planificação de sequências de ensino e de aprendizagem

Docente: Maria Paula Morgado Sande

Calendarização:

Turmas	Aulas previstas por período			Total
	1.º Período	2.º Período	3.º Período	
11.º A	27	24	13	64

1º ano, turma A

	Atividades de apresentação	1 aula						
	Diagnóstico de competências	2-3 aulas						
1.º Período letivo	Lecionação do Programa da disciplina: sequências 1,2 e 3 + Desenvolvimento de projetos de turma	17 aulas	2.º Período letivo	Lecionação do Programa da disciplina: sequências 3 e 4 + Desenvolvimento de projetos de turma	18-19 aulas	3.º Período letivo	Lecionação do Programa da disciplina: sequência 5 + Desenvolvimento de projetos de turma	10 aulas
	Avaliação	4-5 aulas		Avaliação	4-5 aulas		Avaliação	2 aulas
	Auto e coavaliação	1 aula		Auto e coavaliação	1 aula		Auto e coavaliação	1 aula
	Total	27		Total	24		Total	13

Sequências de ensino-aprendizagem	Períodos	Aulas
<p>Diagnóstico de competências (leitura de texto literário e de texto não literário; funcionamento da língua; escrita; compreensão e expressão oral)</p> <p>Sequência n.º 1: Artigos científicos e técnicos, Comunicado, Reclamação / Protesto</p> <p>Sequência n.º 2: Sermão (leitura literária: <i>Sermão aos Peixes</i>, de Padre António Vieira), exposição, outros textos expositivo-argumentativos</p> <p>Sequência n.º 3 (início): Texto dramático (leitura literária: <i>Frei Luís de Sousa</i>, de Almeida Garrett), textos argumentativos, expositivo-argumentativos e resumo</p>	1.º	<p>Previstas</p> <p>27</p>
<p>Sequência n.º 3 (continuação): Texto dramático (leitura literária: <i>Frei Luís de Sousa</i>, de Almeida Garrett), textos argumentativos, expositivo-argumentativos e resumo</p> <p>Sequência n.º 4: Romance (leitura literária: <i>A Relíquia</i>, de Eça de Queirós), síntese</p>	2.º	<p>Previstas</p> <p>24</p>

Sequência n.º 5: Textos líricos (poemas selecionados de Cesário Verde), editorial, artigos de apreciação crítica, textos publicitários	3.º	Previstas 13
---	------------	-----------------------------------

LEVANTAMENTO DOS CONTEÚDOS DECLARATIVOS:

COMPREENSÃO/EXPRESSÃO ORAL:

- Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- Intencionalidade comunicativa
- Relação entre o locutor e o enunciado
- Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas
- Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral

Textos:

- **Compreensão**
 - Publicidade
 - Debate
 - Discurso político
- **Produção**
 - Textos de apreciação crítica
 - Debate (participação)
 - Textos publicitários

– Exposição

ESCRITA:

- Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto
- Intencionalidade comunicativa
- Relação entre o locutor e o enunciado
- Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas

Textos:

- Comunicado
- Reclamação/Protesto
- Resumo de texto expositivo/argumentativo
- Síntese de texto expositivo/argumentativo
- Textos de apreciação crítica
- Textos expressivos e criativos
- Textos expositivo-argumentativos

LEITURA:

- O verbal e o visual
 - a imagem na publicidade, no desenho humorístico e na ilustração
 - funções argumentativa e crítica

Textos:

- **Textos informativos diversos e os seguintes dos domínios transacional e educativo:**
 - artigos científicos e técnicos
 - comunicado
 - reclamação
 - protesto
- **Textos dos media:**
 - artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura)
 - publicidade

- **Textos argumentativos:**
 - discurso político
 - leitura literária: *Sermão de Santo António aos Peixes*, Pe António Vieira (excertos)
- **Textos de teatro:**
 - leitura literária: *Frei Luís de Sousa*, Almeida Garrett (leitura integral)
- **Textos narrativos e descritivos:**
 - leitura literária: um romance de Eça de Queirós (leitura integral)
- **Textos líricos:**
 - leitura literária: poesia de Cesário Verde

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA:

- ✓ Processos fonológicos
- ✓ Inserção, supressão e alteração de segmentos
- ✓ Significação lexical
- ✓ Neologia
- ✓ Estruturas lexicais
- ✓ Expressões nominais
- ✓ Valor dos adjetivos
- ✓ Valor das orações relativas
- ✓ Valores referenciais
- ✓ Tempo, aspeto e modalidade
- ✓ Interação discursiva - força ilocutória
- ✓ Processos interpretativos inferenciais
 - ✓ pressuposição
 - ✓ implicação conversacional
 - ✓ figuras
- ✓ Paratextos
- ✓ Tipologia textual

MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Formativa, sumativa ○ Formal, informal 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Questionários ○ Testes objetivos (escolha múltipla, verdadeiro/falso, associação...) ○ Testes não objetivos (interpretação de textos) ○ Projetos individuais de leitura ○ Produções textuais (em regime de trabalho individual e em trabalho de pares, em contexto de Oficina de Escrita) ○ Listas de verificação e grelhas de observação ○ Observação direta

Anexo C – Planificação anual do 8.ºA.



Escola Básica 2,3/ES Cunha Rivara



Espanhol 8º ano (2013/2014)

Planificação a Longo Prazo – Anual

Competências Gerais	Competências Específicas/metasp finais A2.1 (QECL)	Conteúdos			Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Comunicativos	Gramaticais			
<p>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p> <p>Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e</p>	<p>Compreensão oral:</p> <p>A2.1 (QECL) O aluno identifica palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, publicidade, canções, clips, entre outros) relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam articulados de forma clara e pausada.</p> <p>Compreensão escrita:</p> <p>A2.1 (QECL) O aluno identifica</p>	<p>Unidade Didática 0 : <u>Buen regreso.</u></p> <p>*Espanha *Espanhol - Falsos amigos.</p> <p>Unidade Didática 1: <u>¿Te conoces</u></p>	<p>Morfossintáticos:</p> <p>0.</p> <p>- Comunicar no contexto da sala de aula.</p>	<p>1.</p> <p>* Presente do</p>	<p>Discriminação fonética (oral)</p> <p>Realização de questionários (oral e escrita):</p> <p>* pergunta – resposta;</p> <p>*verdadeiro - falso;</p>	<p>Manual escolar “Mañana 2”</p> <p>Livros de diversas temáticas</p> <p>Gramáticas</p> <p>Dicionários</p>	<p>Assiduidade</p> <p>Pontualidade</p> <p>Observação direta</p> <p>*Participação</p> <p>*Interesse</p> <p>*Motivação</p> <p>*Interação</p> <p>*Comportamento</p>

Competências Gerais	Competências Específicas/metap finais A2.1 (QECRL)	Conteúdos			Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Comunicativos	Gramaticais			
tecnológico para se expressar. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados. Pesquisar, selecionar e organizar informação para	palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, publicidade, catálogos, receitas, ementas, artigos de jornal, banda desenhada, entre outros), relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário familiar. Ouvir/ ver/ ler textos orais, audiovisuais e escritos de natureza específica, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio afetivo e linguístico do aluno. Interação oral A2.1 (QECRL) O aluno interage em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Pede e dá informações e troca opiniões sobre o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, tendo em	bien? *Caraterizaçã o Unidade Didática 2: En contacto: *Amigos *Telemóvel Unidade Didática 3: Con los amigos. *Tempos livres; *Desporto; *Cinema. Unidade Didática 4:	1. - Descrever alguém; - Expressar gostos; - Expressar sentimentos. 2. Convidar. Aceitar/ recusar um convite. Combinar um encontro. Falar de ações futuras. Expressar probabilidade. 3. Descrever atividades. Expressar desejos.	indicativo. * Verbos gustar, molestar. 2. *Futuro simples. * Orações condicionais reais. * Possessivos. 3. * Perífrases verbais. * ir a + infinitivo. * estar / llevar + gerúndio. 4. * Pretérito indefinido.	*escolha múltipla. Exercícios de cloze (oral e escrita) Exercícios de associação (oral e escrita) Indicação de itinerários num mapa (oral e escrita) Ordenação de gravuras, de falas de diálogos, de	Prontuário ortográfico Revistas Jornais Filmes Cds de Música Fichas informativas e de trabalho Testes de avaliação Computador	Trabalhos de casa Trabalhos de aula Competência linguística: Compreensão/produção oral e escrita Tarefa final Teste e Ficha de avaliação

Competências Gerais	Competências Específicas/metap finais A2.1 (QECRL)	Conteúdos			Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Comunicativos	Gramaticais			
<p>transformar em conhecimento mobilizável.</p> <p>Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p> <p>Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.</p> <p>Relacionar harmoniosamente o corpo com o</p>	<p>conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Pronuncia, geralmente, de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares.</p> <p>Interação escrita:</p> <p>A2.1 (QECRL) O aluno escreve cartas e mensagens simples e curtas (50-60 palavras). Pede e dá informações sobre o meio envolvente e situações do quotidiano e experiências pessoais. Respeita as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens e cartas, adequando-as ao destinatário. Utiliza vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias com conectores básicos de coordenação e subordinação.</p> <p>Ouvir/falar/ler/escrever em situações de comunicação específica.</p>	<p><u>iBuen Viaje!</u></p> <p><u>*Meios de transporte:</u></p> <p><u>*Viagens.</u></p> <p>Unidade Didáctica 5: <u>Buena estancia:</u></p> <p>*Casa;</p> <p>*Alojamento;</p> <p>*Móveis;</p> <p>*Objetos.</p> <p>Unidade Didáctica 6: <u>Las compras:</u></p>	<p>4. Pronomes pessoais</p> <p>*Pedir/ dar informações numa estação.</p> <p>* Pedir/ dar informações num aeroporto.</p> <p>*Perguntar/ indicar um trajeto.</p> <p>*Contar no passado</p> <p>5.</p> <p>*Descrever no passado.</p> <p>* Falar de ações habituais no passado.</p> <p>* Fazer uma reserva.</p> <p>* Fazer uma reclamação.</p>	<p>* Orações adverbiais.</p> <p>5.</p> <p>* Indefinidos.</p> <p>* Pretérito imperfeito.</p> <p>* Contraste pretérito imperfeito/ preterido indefinido.</p> <p>6.</p> <p>* Grau superlativo.</p> <p>* Imperativo afirmativo e negativo.</p>	<p>estrofes de canções (oral e escrita)</p> <p>Realização de fichas, testes, exercícios (oral e escrita)</p> <p>Articulação de frases ou de partes de frases (escrita)</p> <p>Completamento de frases (escrita)</p> <p>Transformação de frases (escrita)</p>	<p>Videoprojector</p> <p>Tela</p> <p>Material audiovisual</p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Apagador</p> <p>Material esferográfico</p> <p>Cartolinas</p>	

Competências Gerais	Competências Específicas/metap finais A2.1 (QECL)	Conteúdos			Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Comunicativos	Gramaticais			
espaço, numa perspectiva pessoal	<p>Produção oral:</p> <p>A2.1 (QECL) O aluno exprime-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente. Descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências. Usa um repertório limitado de expressões e de frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.</p> <p>Produção escrita:</p> <p>- A2.1 (QECL) O aluno escreve textos simples e curtos (50-60 palavras). Descreve situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências. Respeita as convenções textuais e utiliza vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias</p>	<p>*Comércio;</p> <p>*Lojas, produtos;</p> <p>*Materiais e formas.</p> <p>Unidade Didática 7:</p> <p>Periodista por un día.</p> <p>* Programas de televisão;</p> <p>* Jornal</p> <p>Unidade Didática 8:</p> <p>¡Qué rico!</p> <p>*Alimentação;</p> <p>*Alimentos,</p>	<p>6.</p> <p>* Descrever um objeto.</p> <p>* Dar conselhos.</p> <p>* Fazer uma reclamação.</p> <p>7.</p> <p>* Fazer perguntas.</p> <p>* Contar no passado.</p>	<p>7.</p> <p>* Pretérito perfecto.</p> <p>* Contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido.</p> <p>* Marcadores Temporales.</p> <p>* Interrogativos</p> <p>8.</p> <p>* Pronomes pessoais C. D. e C. I.</p> <p>* Preposições.</p> <p>* Apócope de adjetivos.</p>	<p>Resumo (oral e escrita)</p> <p>Leitura (oral e escrita)</p> <p>Dramatizações (oral)</p> <p>Visualização de filmes, séries e vídeos</p> <p>Audição de Músicas</p>	<p>Internet</p> <p>Humanos</p>	

Competências Gerais	Competências Específicas/metap finais A2.1 (QECL)	Conteúdos			Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Comunicativos	Gramaticais			
	<p>com conectores básicos de coordenação e subordinação.</p> <p>Falar/escrever textos escritos/orais, correspondendo a necessidades específicas de comunicação.</p> <p>Aprender a aprender:</p> <p>Participar de forma consciente e autónoma na construção de uma competência plurilingue e pluricultural;</p> <p>Utilizar estratégias de apropriação da língua espanhola enquanto instrumento de comunicação;</p> <p>Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua espanhola;</p> <p>Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades da sua própria aprendizagem.</p>	<p>bebidas.</p> <p>* Pratos;</p> <p>*Quantidades e embalagens;</p> <p>* Utensílios de cozinha.</p> <p>Unidade Didática 9:</p> <p><i>Sentirse bien.</i></p> <p>* Saúde e bem-estar;</p> <p>* Problemas;</p> <p>* Conselhos.</p> <p>Unidade Didática 10:</p> <p><u>Muchos</u></p>	<p>8.</p> <p>*Dizer os ingredientes de um prato.</p> <p>* Dizer onde está um objeto.</p> <p>* Expressir quantidade.</p> <p>9.</p>	<p>9.</p> <p>* Presente do conjuntivo.</p> <p>* Deber / Hay que.</p> <p>10.</p> <p>* Condicional.</p> <p>* Uso dos determinantes.</p> <p>* Acentuação.</p>	<p>Realização de trabalhos individuais, a pares e em grupo</p> <p>Reações espontâneas a situações de aula (oral)</p>		

Competências Gerais	Competências Específicas/metap finais A2.1 (QECL)	Conteúdos			Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Comunicativos	Gramaticais			
		<p>lugares.</p> <p>* Paisagens;</p> <p>* Lugares da cidade.</p>	<p>* Falar de problemas de saúde.</p> <p>* Dar conselhos.</p> <p>* Expressar necessidades.</p> <p>10.</p> <p>* Descrever um lugar.</p> <p>* Expressar preferência.</p>				

Anexo D – Planificação anual dos 10.º A e B.



Escola Básica 2,3/S Cunha Rivara



Espanhol 10º ano (2014/2015)

Planificação a Longo Prazo – Anual

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
<p>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p> <p>Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural,</p>	<p>Compreender: Ouvir/ ver/ ler textos orais, audiovisuais e escritos de natureza específica, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno.</p> <p>Interagir: Ouvir/falar/ler/escrever em situações de comunicação específica.</p>	<p>Unidades Didáticas</p> <p>Cultura e língua espanhola</p> <p>Personalidades hispânicas</p> <p>Biografias</p> <p>Tecnologia</p>	<p>Morfossintáticos</p> <p>1. Nome</p> <p>2. Adjectivo</p> <p>3. Artigo</p> <p>4. Indefinidos</p>	<p>Discriminação fonética (oral)</p> <p>Realização de questionários (oral e escrita):</p> <p>*pergunta-resposta;</p> <p>*verdadeiro-falso;</p> <p>*escolha múltipla.</p>	<p>Manual escolar “Endirecto.com4”</p> <p>Livros de diversas temáticas</p> <p>Gramáticas</p> <p>Dicionários</p> <p>Prontuário</p>	<p>Assiduidade</p> <p>Pontualidade</p> <p>Observação directa</p> <p>*Participação</p> <p>*Interesse</p> <p>*Motivação</p> <p>*Interacção</p> <p>*Comportamento</p>

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
científico e tecnológico para se expressar. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. Pesquisar, seleccionar e organizar	<p>Produzir:</p> <p>Falar/escrever textos escritos/orais, correspondendo a necessidades específicas de comunicação.</p> <p>Saber Aprender:</p> <p>Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue y pluricultural;</p> <p>Utilizar estratégias de apropriação da língua espanhola enquanto instrumento de comunicação;</p> <p>Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua espanhola;</p> <p>Adoptar estratégias e procedimentos</p>	<p>Futuro</p> <p>Saúde</p> <p>Alimentação</p> <p>Desporto</p> <p>Viagens</p> <p>Festas</p>	<p>5. Possessivos</p> <p>6. Demonstrativos</p> <p>7. Numerais</p> <p>8. Interrogativos</p> <p>9. Pronomes Pessoais</p> <p>10. Relativos</p> <p>11. Verbo</p> <p>12. Oração</p> <p>13. Advérbios e Locuções Adverbiais</p>	<p>Exercícios de cloze (oral e escrita)</p> <p>Exercícios de associação (oral e escrita)</p> <p>Ordenação de gravuras, de falas de diálogos, de estrofes de canções (oral e escrita)</p> <p>Realização de fichas, testes, exercícios (oral e escrita)</p> <p>Articulação de frases ou de partes de frases</p>	<p>ortográfico</p> <p>Revistas</p> <p>Jornais</p> <p>Filmes</p> <p>Cds de Música</p> <p>Fichas informativas e de trabalho</p> <p>Testes de avaliação</p> <p>Computador</p>	<p>Trabalhos de casa</p> <p>Trabalhos de aula</p> <p>Competência linguística:</p> <p>Compreensão/produção oral e escrita</p> <p>Tarefa final</p> <p>Teste e Ficha de avaliação</p> <p>Utilização das TIC</p>

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
<p>informação para transformar em conhecimento mobilizável.</p> <p>Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p> <p>Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.</p>	adequados às necessidades da sua própria aprendizagem.		<p>14. Preposições e Locuções Preposicionais</p> <p>Discursivos</p> <p>15. Conectores</p> <p>Lexicais</p> <p>16. Formação de palavras</p> <p>17. Semântica</p> <p>Fonéticos e ortográficos</p> <p>18. Fonética</p> <p>19. Ortografia da palavra, da frase e do</p>	<p>(escrita)</p> <p>Completamento de frases (escrita)</p> <p>Transformação de frases (escrita)</p> <p>Resumo (oral e escrita)</p> <p>Leitura (oral e escrita)</p> <p>Tradução e Retroversão de textos</p> <p>Visualização de filmes, séries e</p>	<p>Videoprojector</p> <p>Tela</p> <p>Material audio-visual</p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Apagador</p> <p>Material esferográfico</p> <p>Cartolinas</p> <p>Internet</p>	

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal			<p>discurso</p> <p>Pragmáticos</p> <p>20. Variedades do Espanhol</p>	<p>vídeos</p> <p>Audição de Músicas</p> <p>Realização de trabalhos individuais, a pares e em grupo</p> <p>Reacções espontâneas a situações de aula (oral)</p>	Humanos	

Anexo E – Modelo de plano de aula de Espanhol.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola B 2,3/S Cunha Rivara de Arraiolos

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura:	Nivel: Año: Clase:
Unidad Temática:	
Unidad Didáctica:	
Estudiante:	

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	
PRELIMINARES INICIALES	

MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	
	Para la próxima clase	

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	
	Preparación Pedagógica	

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
					<p>Criterios:</p> <p>Medios/ Instrumentos:</p>

MATERIALES DIDÁCTICOS

--

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

--

SUMARIO PREVISTO

.

OBSERVACIONES

--

BIBLIOGRAFIA

--

WEBGRAFIA:

--

Anexo F – Modelo de plano de aula de Português.

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

Escola: _____

Ano lectivo: 20___/20___

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: _____	Nível: ___	Ano: ___	Turma: _____
Unidade Temática: _____			
Unidade Didáctica: _____			
Estudantes: _____			

Tempo de duração: _____

ACOLHIMENTO	
PRELIMINARES INICIAIS	

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	
	Para a próxima aula	

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	
	Preparação Pedagógica	

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			

MATERIAIS DIDÁCTICOS

--

DESCRIÇÃO DA AULA

--

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

--

OBSERVAÇÕES

--

BIBLIOGRAFIA

--

WEBGRAFIA:

--

Anexo G – Plano de Formação para docentes do Departamento de Línguas.

ESCOLA DE CUNHA RIVARA ARRAIOS

PLANO DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
ORGANIZADO NO ÂMBITO DO PROJETO DE ESCOLA *EDUCAÇÃO LITERÁRIA*,
DINAMIZADO PELO FORMADOR ANTÓNIO VILAS-BOAS

DATAS: 14 E 15 DE JANEIRO

PLANO DE TRABALHO

A) SESSÕES PRÁTICAS

Dinamização de aulas de 90 minutos, pelo formador António Vilas-Boas, com turmas cedidas por professores de Português da escola, e às quais outros docentes, para além dos professores das turmas, poderão assistir:

DIA 14 DE JANEIRO:

- **entre as dez e cinco e as onze e trinta e cinco**: sessão com uma turma de 8º ano, cedida pela docente Paula Gaspar, na sala 14 – TEMA: COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS; SINTAXE.
- **entre as onze e quarenta e cinco e as treze e quinze**: sessão com uma turma de 10º ano, cedida pela docente Paula Sande, na sala 19 – TEMA: PROTÓTIPOS TEXTUAIS NARRATIVO E ARGUMENTATIVO.

DIA 15 DE JANEIRO:

- **entre as dez e cinco e as onze e trinta e cinco**: sessão com uma turma de 6º ano, cedida pela docente Carla Vieira, na sala 6 – OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA – EDUCAÇÃO LITERÁRIA – textos de obras literárias constantes das MCP do Ensino Básico.