



**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 2015/2016, na Escola Secundária/3  
Rainha Santa Isabel, Estremoz**

**Sílvia da Luz Almeida Coincas**

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco  
Martins Coelho de Paiva Balça

**Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e  
Secundário**

Área de Especialização: Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo  
do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico  
e Secundário

Relatório de Estágio

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 2015/2016, na Escola Secundária/3  
Rainha Santa Isabel, Estremoz**

**Sílvia da Luz Almeida Coincas**

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco  
Martins Coelho de Paiva Balça

**Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e  
Secundário**

Área de Especialização: Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo  
do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico  
e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2016

Aos meus pais,  
pelo incentivo, pelo apoio e pelo amor incondicional.

E a ti, Flor,  
por olhares, sempre, por mim.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais que, apesar do seu curto percurso escolar, me ensinaram que nunca é tarde para aprender e que devemos querer saber sempre mais; pela disponibilidade em acompanhar as minhas filhas sempre que o mestrado e o trabalho me impediram de o fazer e pelo carinho e amor com que as envolvem. Exemplos e ensinamentos que espero conseguir transmitir às minhas filhas.

Ao Luís, meu marido, companheiro e amigo, que me apoiou em todos os momentos, pela sua compreensão, pelo seu apoio, pelo seu amor e por tentar colmatar as minhas ausências, junto das nossas filhas.

À Clara e à Lara, as melhores partes de mim, por perdoarem as minhas, constantes, ausências, por me fazerem sorrir em momentos difíceis e por me motivarem a lutar por um futuro melhor.

Ao Emanuel e à Catarina, meus colegas de prática de ensino supervisionada, pelo companheirismo, pela entreatajuda, por estes dois anos de verdadeira partilha de conhecimentos e, especialmente, pela amizade.

À Rita, à Lorena e à Ângela, que percorreram este caminho connosco, pela alegria, pela simpatia e pela partilha de saberes ao longo do mestrado.

À Professora Doutora Ângela Balça, pelo saber e pelas sugestões ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e, sobretudo, pela disponibilidade, pela recetividade e pela paciência na realização deste trabalho.

Às professoras cooperantes, Maria Teodora Graça e Helena Nunes, agradecemos o precioso apoio, ajuda e constante motivação, fundamental, para a conclusão da prática de ensino supervisionada.

A todos os professores que nos acompanharam neste percurso, especialmente ao Professor Doutor Paulo Costa, pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pela partilha, pela boa disposição e alegria que caracterizaram as suas aulas.

E por fim, aos nossos alunos por nos permitirem aprender com eles.

## **Resumo**

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

O presente relatório refere-se à Prática de Ensino Supervisionada incluída no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, que decorreu na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz.

Conscientes da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, tal como da parte central que os alunos ocupam no mesmo, este relatório faz uma reflexão crítica sobre algumas das áreas determinantes referentes ao processo de ensino-aprendizagem e sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o ano letivo 2015/2016.

Assim, o relatório organiza-se em seis capítulos, nomeadamente: preparação científica, pedagógica e didática; planificação e condução de aulas e avaliação das aprendizagens; descrição e reflexão das aulas lecionadas; análise da prática de ensino; participação na escola; e desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** processo ensino-aprendizagem; professor; aluno; observação; planificação; avaliação.

## **Abstract**

### Report in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice

This report refers to the Supervised Teaching Practice included in the Masters in teaching Portuguese in the 3<sup>rd</sup> cycle of Basic Education and Secondary Education and of Spanish in the Basic and Secondary Education, developed in the Secondary/3 school Rainha Santa Isabel, in Estremoz.

Aware of the complexity of the teaching-learning process, as well as the central part of the students in its development, this report makes a critical reflection of some of the main areas concerning the teaching-learning process as well as of the Supervised Teaching Practice that took place during the school year of 2015/2016.

Therefore, the report is organized in six chapters, namely: scientific, pedagogical and didactic preparation; planning and teaching classes and learning evaluation; description and reflection on the classes; teaching practice analysis, school participation; and professional development.

**Key words:** learning-teaching process; teacher; student; observation; planning; evaluation;

## **Siglas e Abreviaturas**

<b>Art.º</b>	Artigo
<b>CNEB</b>	Currículo Nacional do Ensino Básico
<b>DGIDC</b>	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
<b>EFA</b>	Educação e Formação de Adultos
<b>ESRI</b>	Escola Secundária da Rainha Santa Isabel
<b>LBSE</b>	Lei de bases do Sistema Educativo
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>QECR</b>	Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b> .....	II
<b>Resumo</b> .....	III
<b>Abstract</b> .....	IV
<b>Siglas e Abreviaturas</b> .....	V
<b>Índice de anexos</b> .....	VII
<b>Índice de apêndices</b> .....	VIII
<b>Introdução</b> .....	1
<b>I. Preparação científica e pedagógica</b> .....	3
1. Ser professor .....	4
2. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à atualidade .....	7
3. Programas e Metas Curriculares de Português e Programas de Espanhol .....	13
3.1 Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário .....	14
3.2. Programa de Espanhol do ensino básico (vol. I).....	18
4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação .....	22
<b>II. Planificação e condução de aulas e avaliação das aprendizagens</b> .....	29
1. Planificação e condução de aulas .....	29
2. Avaliação das aprendizagens.....	35
<b>III. Descrição e reflexão das aulas lecionadas – ano letivo 2015/2016</b> .....	43
1. Caracterização da escola.....	43
2. Caracterização das turmas .....	43
2.1 Ensino Secundário: 10º D e F .....	44
2.2 3º Ciclo do Ensino Básico: 7º B .....	44
3. Descrição e reflexão das aulas lecionadas.....	45
3.1 Aula de Português -10º D.....	45
3.2 Aula de Espanhol -7º B .....	55
<b>IV. Análise da prática letiva</b> .....	64
<b>V. Participação na escola</b> .....	68
<b>VI. Desenvolvimento profissional</b> .....	70
<b>Conclusão</b> .....	73
<b>Referências bibliográficas</b> .....	74
<b>Anexos</b> .....	81
<b>Apêndices</b> .....	104



## **Índice de anexos**

<b>Anexo 1</b> – Planificação anual de Português.....	<b>82</b>
<b>Anexo 2</b> – Planificação anual de Espanhol.....	<b>99</b>
<b>Anexo 3</b> – Critérios de avaliação de Português.....	<b>102</b>
<b>Anexo 4</b> - Critérios de avaliação de Espanhol.....	<b>103</b>

## Índice de apêndices

<b>Apêndice 1</b> – Planificação de aula de Português “Gil Vicente – <i>Farsa de Inês Pereira</i> ”.....	<b>105</b>
<b>Apêndice 2</b> – Planificação de unidade de Português – “Fernão Lopes – <i>Crónica de D. João I</i> ”.....	<b>112</b>
<b>Apêndice 3</b> – Planificação de aula de Espanhol “La casa”.....	<b>118</b>
<b>Apêndice 4</b> – Planificação de aula de Espanhol “Mis rutinas”.....	<b>125</b>
<b>Apêndice 5</b> – Planificação de aula de Português “Luís de Camões – Rimas”.....	<b>133</b>
<b>Apêndice 6</b> – Grelha de observação direta.....	<b>140</b>
<b>Apêndice 7</b> – Grelha de avaliação da leitura.....	<b>141</b>
<b>Apêndice 8</b> – Texto “Los horarios de los españoles”.....	<b>143</b>
<b>Apêndice 9</b> – Ficha formativa “Luís de Camões - Rimas”.....	<b>145</b>
<b>Apêndice 10</b> – <i>PowerPoint</i> imagens Gil Vicente.....	<b>149</b>
<b>Apêndice 11</b> – Ficha de compreensão do oral.....	<b>150</b>
<b>Apêndice 12</b> – <i>PowerPoint</i> Gil Vicente: vida, obra e contextualização histórica.....	<b>151</b>
<b>Apêndice 13</b> – <i>Prezi</i> Texto dramático.....	<b>152</b>
<b>Apêndice 14</b> – Texto “se não estou em erro”.....	<b>153</b>
<b>Apêndice 15</b> - <i>PowerPoint</i> síntese: temas na obra de Gil Vicente.....	<b>155</b>
<b>Apêndice 16</b> – <i>PowerPoint</i> : diferença auto/farsa.....	<b>156</b>
<b>Apêndice 17</b> – <i>PowerPoint</i> : provérbios.....	<b>157</b>
<b>Apêndice 18</b> – <i>PowerPoint</i> “Rutinas”.....	<b>158</b>
<b>Apêndice 19</b> - Ficha de trabalho “Mis rutinas”.....	<b>160</b>
<b>Apêndice 20</b> – Ficha de trabalho “La casa” (excerto).....	<b>163</b>
<b>Apêndice 21</b> – Bingo “Mis rutinas”.....	<b>164</b>
<b>Apêndice 22</b> – Texto “Casas Curiosas ”.....	<b>165</b>
<b>Apêndice 23</b> - <i>Trivial</i> – versão escola.....	<b>166</b>
<b>Apêndice 24</b> – Inquérito – perfil de turma (I).....	<b>167</b>
<b>Apêndice 25</b> – Inquérito – perfil de turma (II).....	<b>172</b>
<b>Apêndice 26</b> – Atividade “A poesia dá voz e vida à escola.....	<b>173</b>

## **Introdução**

O trabalho de um professor não se reduz à obtenção de um certificado e a posse de uma licenciatura. É um trabalho que envolve vários aspetos e exige conhecimentos em áreas específicas, nomeadamente, o conhecimento dos documentos que regulam e orientam o ensino, condução e planificação de aulas, assim como as adaptações que as mesmas podem exigir, que resultam numa reflexão crítica sobre o nosso próprio trabalho. Neste sentido, o professor é um ser multifacetado, que deve, por isso, desenvolver e refletir sobre a sua prática.

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário e visa refletir sobre a aprendizagem decorrente da prática letiva, durante o ano letivo 2015/2016. Como tal, reflete todo o processo de prática de ensino supervisionada realizada na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel, nas disciplinas de Português, no ensino secundário, e Espanhol, no 3º ciclo do ensino básico.

Este trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos, a fim de clarificar todo o caminho percorrido durante a Prática de Ensino Supervisionada.

O primeiro capítulo, denominado Preparação científica, pedagógica e didática, faz uma descrição e análise dos principais documentos legais, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até à atualidade, normativos, programas das disciplinas de Espanhol e Português, e orientadores, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que norteiam a prática docente.

No segundo capítulo, abordam-se aspetos relevantes da condução e planificação de aulas e avaliação das aprendizagens dos alunos, refletindo-se sobre a importância da planificação no ensino, sobre opções tomadas na condução de aulas e o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

A prática de ensino nas turmas de Português e de Espanhol será abordada no terceiro capítulo, onde se fará um enquadramento do contexto escolar e das turmas, bem como uma descrição e reflexão sobre a prática letiva desenvolvida nos níveis de escolaridade supracitados, documentada com materiais produzidos durante a mesma.

No quarto capítulo, Análise da Prática de Ensino, faz-se uma reflexão global sobre a prática de ensino resultante do trabalho decorrente durante o ano letivo, nos diferentes momentos, a saber, os pontos fortes e aspetos a melhorar.

O quinto capítulo dedica-se à participação nas atividades desenvolvidas na escola e por fim, o último capítulo, Desenvolvimento Profissional, faz uma breve descrição do percurso profissional percorrido e uma reflexão sobre a relevância deste percurso a nível profissional.

## I. Preparação científica e pedagógica

A educação é mais do que aprender a ler, a escrever ou a contar. O direito à educação é sinónimo/ reflexo/ eco de “poder”, conferindo ao indivíduo um maior controlo sobre o seu percurso de vida. Desta forma, a educação assume-se como um direito que permite usufruir de outros direitos, como a liberdade de informação, a liberdade de expressão ou, até, o direito ao voto, para os quais se requer um nível mínimo de conhecimento.

A educação, tal como definido na Carta Internacional dos Direitos Humanos das Nações Unidas<sup>1</sup>, é reconhecida como um direito, gratuito e obrigatório: “Toda a pessoa tem direito à educação” (art.º 26).

No âmbito nacional, contempla-se na Constituição da República Portuguesa, através da VII Revisão Constitucional de 2005<sup>2</sup>, que “todos têm direito à educação e à cultura” (art.º 73, nº1) e que cabe ao estado assegurar a promoção e o acesso à educação a todos os indivíduos (art.º 73, nº 2). No mesmo documento, artigo 74, determinam-se os deveres do estado para com este processo, no que concerne às políticas de ensino, consagrando-se, igualmente, a participação de alunos e professores na gestão democrática das escolas. Posto isto, é na Constituição da República Portuguesa que se encontram os alicerces/ as fundações do sistema educativo português, sendo os direitos aí consagrados que regulamentam os documentos que orientam o sistema educativo em Portugal e todos os seus intervenientes.

É, assim, objetivo deste trabalho, examinar os documentos que, mais diretamente, influem na prática docente, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, de âmbito mais global/ geral, e os programas das disciplinas e metas de aprendizagem. Por se considerar pertinente, abordar-se-á, também, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que, embora não seja um documento normativo, é um documento imprescindível para o professor de língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/cidh-dudh.html>. Acedido em Maio, 18, 2016.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.parlamento.pt/RevisoesConstitucionais/Documents/Revisao2005/155a00.pdf> Acedido em Maio, 18, 2016.

## 1. Ser professor

As diversas mudanças nas políticas educativas ocorridas ao longo do tempo originaram uma consequente mudança no papel do professor. Mudanças não apenas nas suas funções, mas também na forma como este é visto pela sociedade. Ao professor, anteriormente, visto como transmissor de saber, passou a exigir-se, a partir da reforma de Veiga Simão, no início dos anos 70, do século passado, uma qualificação profissional. Hoje, o professor não é visto como um transmissor de saberes, nem a escola como um local onde nos limitamos a ouvir o que os professores têm para dizer. A escola tornou-se um local de partilha de saberes, experiências e conhecimentos, criando oportunidades e criando situações de aprendizagem para alunos e professores.

Na perspetiva de Nóvoa (2009, pp.1-2), é impossível definir um “bom professor”, embora reconheça determinados aspetos que define como distintivos de um “bom professor”, nomeadamente: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social. Assim, um “bom professor” é aquele cujo trabalho conduz os alunos a uma aprendizagem; um profissional que aprende com os seus pares mais experientes, através do diálogo e da reflexão sobre a sua prática de ensino, trabalhando com os mesmos na elaboração de projetos; que mantém uma boa relação e comunicação com os alunos, cultivando a inclusão social e a diversidade cultural, pois a “realidade da escola obriga-nos a ir além da escola” (Nóvoa, 2009, pp.2-3).

O dicionário *online* da língua portuguesa<sup>3</sup>, define o professor como um “indivíduo que ensina (uma ciência, uma atividade, uma língua, etc.)”, sendo o ato de ensinar a característica distintiva do professor. Esta definição remete-nos para uma outra questão, nomeadamente “o que se entende por ensinar?”, cuja resposta manifesta algumas dicotomias. Segundo Roldão (2007, p. 94), a interpretação que se faz do conceito *ensinar* “é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber” ou melhor “fazer aprender alguma coisa a alguém””. A primeira leitura remete para um ensino mais transmissivo, tradicional, e a segunda para um ensino mais ativo. Todavia, entender o ato de ensinar apenas enquanto transmissão de saberes tornou-se um pouco redutor à luz dos conhecimentos atuais. Ensinar, como refere Roldão (2009, p.11), “não é “dar a matéria”, “cumprir o programa”, “sumariar os conteúdos previstos e planificados”, mas, sim, “acionar e organizar um conjunto variado

---

<sup>3</sup> Retirado de [www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa](http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa). Acedido em junho, 17, 2016.

de dispositivos que promovem a aprendizagem do outro”. O foco da ação é colocado nos alunos, daí que *ensinar*, enquanto sinónimo de *fazer aprender*, apenas é significativo quando produz aprendizagens nos alunos (Roldão, 1998, p. 46). Os alunos assumem-se, assim, como o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo a sala de aula não apenas o espaço onde se transmitem conhecimentos, mas também onde se oferecem os meios para que se produza o conhecimento, se fomente o diálogo, a troca de ideias, de saberes e a autonomia dos alunos. O grande desafio dos professores é, então, desenvolver nos alunos a autonomia, isto é, a capacidade para gerir a sua própria aprendizagem, bem como a colaboração com os seus pares e o espírito crítico.

Pacheco (2001, p. 48) alude, por um lado, a que o professor, devido à existência de um programa nacional, não tem liberdade para escolher os conteúdos a ensinar nas suas aulas, ainda que a tenha na escolha da forma como os implementa na sua aula. Salaria, por outro lado, que o professor não se deve limitar apenas a executar o programa, mas também participar na sua elaboração. Enquanto implementador do programa, como “um conjunto de matérias prescritas”, o professor torna-se o seu “executor”; ao assumir um papel mais prático, refletindo sobre o programa e sobre o trabalho que desenvolve em torno do mesmo pensando nas necessidades dos alunos, torna-se um “arquiteto e o investigador prático” do programa. Por conseguinte, enquanto “arquiteto” do programa, a sua vertente de professor investigador assume particular importância.

Atualmente, na sua prática profissional os professores deparam-se com situações complexas e imprevisíveis, para as quais se exige a capacidade para tomar decisões acertadas e resolver problemas práticos enquanto interage com os alunos ou com os seus pares, logo “ser professor passa por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico” (Roldão, 2009, p.12), no qual a formação inicial de professores se assume como ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino, ou seja, um lugar onde é permitido experimentar e desenvolver a compreensão sobre o ensino e a aprendizagem (Loughran, 2009, p.33). Para que este desenvolvimento aconteça de forma efetiva, é fundamental a partilha de experiências, como já referiu Nóvoa (2009) supramencionado, e que os professores em formação inicial “ sejam encorajados a assumirem o papel de investigadores”, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda acerca do ensino e da aprendizagem (Loughran, 2009, p.34).

A dificuldade dos alunos em atingir os objetivos de aprendizagem prescritos pelos programas, as grandes dimensões das turmas e a falta de recursos são alguns dos problemas com que os professores se deparam. Sem possibilidade de esperarem por uma

resposta exterior, os professores tomam a iniciativa de procurar soluções para os mesmos. A investigação, sobre a prática profissional, paralela à sua participação na prática educativa, é, presentemente, uma componente decisiva para ultrapassar estes problemas, permitindo não apenas o desenvolvimento profissional dos intervenientes, mas, também, sendo uma mais-valia para a escola, daí que Isabel Alarcão (2001), citada por Ponte (2002, p.2), considere que um bom professor tem de ser também um investigador:

realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, não se questione perante o insucesso dos seus alunos, que não faça dos seus planos meras hipóteses a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Adicionalmente, ser professor passa por “saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico” (Roldão, 2009, p.12), para o qual é imprescindível que o investimento na formação de professores seja contínuo e não se esgote na sua formação inicial. É importante que o professor mantenha um espírito crítico sobre os seus modos de atuação, desenvolvendo sempre que possível novas metodologias de trabalho. Nas palavras de Isabel Alarcão (1996, p.5), “os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento”, pois a formação constrói-se através da reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas e não pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. A reflexão permite o aprofundamento do saber do professor, que inclui conhecimento e capacidade, manifestando-se no seu modo de agir. Porém o pensamento reflexivo é uma capacidade e como tal não surge espontaneamente, mas pode ser desenvolvida, para o que tem de ser cultivada e reunir circunstâncias favoráveis para o seu surgimento (Alarcão, 1996, p.9), que se desenvolve pela formação.

A formação consiste na “(re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 2009, p.13). Por esta razão, Nóvoa defende (Nóvoa, 2009, p.7) que a formação de professores deve desenvolver-se na escola, espaço de análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente, e centrar-se nos professores, através do diálogo e do confronto de ideias, que permitam ao professor, não apenas, consciencializar-se das suas capacidades e dificuldades, mas aprender com as experiências dos seus pares. O diálogo entre professores é fundamental para desenvolver e consolidar as aprendizagens



e experiências resultantes da prática profissional, tal como a criação de equipas de trabalho. Assim, a par da investigação e da formação, também, o trabalho coletivo, de colaboração, se assume como uma das principais características do professor do século XXI.

Em suma, o papel do professor mudou tal como a escola mudou. O professor deixou de ser o centro do processo de ensino aprendizagem, passando a ser o aluno a deter o protagonismo. O professor deixou de ser transmissor de conhecimento para ser guia na aquisição desse conhecimento.

As novas tecnologias e a dificuldade em envolver e despertar o interesse dos alunos são alguns dos desafios que levam a que o professor tenha de adquirir novas competências e a permanecer atualizado. Além de dominar a matéria que leciona, o professor tem de encontrar estratégias didáticas que abranjam atividades motivadoras para despertar a curiosidade dos alunos face aos conteúdos, pois muitos dos alunos não encontram, nos conteúdos abordados, utilidade prática. Para tal, é fundamental um investimento do professor na sua formação, no trabalho colaborativo com os seus pares e na reflexão sobre as suas práticas. Deve para isso abrir-se ao pensamento e experiência dos outros e no confronto com os outros e consigo próprio decidir como altera e se altera a sua prática educativa.

Além disto, o professor deve ter uma postura aberta aos ensinamentos que os alunos lhe podem dar, pois cada turma é única, proporcionando experiências e ensinamentos únicos, que contribuem para o desenvolvimento e enriquecimento da sua prática docente.

Ser professor implica ser perseverantemente curioso, numa atitude de questionamento permanente e de descoberta, porque “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (Alarcão, 1996, p.15).

## **2. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à atualidade**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei nº46/86, de 14 de outubro, marca “o virar de página” do sistema educativo em Portugal, revogando toda a legislação contrária à presente lei (art.º 64) e estabelecendo “o quadro geral do sistema educativo” (art.º 1, nº1), fundamental à concretização do direito à educação preconizado pela Constituição (art.º 2, nº 1), assumindo que “é da especial responsabilidade do estado

promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art.º 2, nº2). Define, no nº2 do art.º 1, o sistema educativo como o

conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (art.1º, nº2).

Organizado em nove capítulos, este documento tece as bases do sistema educativo português. No capítulo I, estabelecem-se os princípios gerais pelos quais se rege o sistema educativo, destacando a responsabilidade do estado na promoção da democratização do ensino (art.2º, nº 1) e o respeito pela liberdade de aprender dos cidadãos, respondendo às necessidades da sociedade, incentivando à sua formação e valorizando a dimensão humana (art.2º, nº4). Apela, igualmente, à participação dos estudantes, para que das críticas ao sistema educativo surjam soluções (art.2º, nº5), referindo as finalidades que determinam a sua organização e assegurando o direito à diferença (art.3º).

O capítulo II, no qual se apresenta a organização do sistema educativo, estabelece-se uma nova organização educativa que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Esta última abrange as atividades de alfabetização, de educação de base e de iniciação e aperfeiçoamento profissional.

No que concerne à educação escolar, esta integra os ensinamentos básico, secundário e superior. O ensino básico caracteriza-se por ser obrigatório e gratuito, com uma duração de nove anos, a partir dos 6 aos 15 anos de idade, dividindo-se em 1º, 2º e 3º ciclos. O ensino básico toma por objetivos assegurar uma formação geral, comum a todos, com equilíbrio entre o saber e o saber fazer (art.7º). À data de publicação da LBSE, a frequência do ensino básico era obrigatória até aos 16 anos ou 9ºano de escolaridade, mas esta foi alterada pela Lei nº85/2009, de 27 de agosto, que alarga a escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou 12ºano de escolaridade. O 1ºciclo do ensino básico distingue-se por praticar um regime de monodocência, enquanto nos 2º e 3º ciclos o ensino é organizado, respetivamente, por disciplinas, com um professor por disciplina. A articulação entre os ciclos é feita de uma forma progressiva, alargando e aprofundando as aprendizagens à medida que se avança na escolaridade (art.8, nº2). Prevê-se, ainda, para o ensino básico, a aprendizagem de uma primeira língua no 2ºciclo e uma segunda língua no 3ºciclo (art.º 7º). O ensino secundário, por sua vez, dura três anos, incluindo cursos direcionados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos. Neste nível de ensino, à semelhança do

que acontece nos 2º e 3º ciclos, a cada professor corresponderá uma única disciplina (art.10º).Reportando-se ao ensino superior este abarca duas vertentes: o ensino universitário e o ensino politécnico.

No ensino público são, ainda, incluídas modalidades especiais da educação, respetivamente, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino de português no estrangeiro, por exemplo, que, embora sejam parte integrante da educação escolar, se regem por disposições especiais. De entre as modalidades especiais de educação destaca-se a Educação Especial, até à data integrada em escolas especiais, separadas do ensino regular. Neste sentido, a LBSE é a lei que estabelece as bases da Educação Especial, enquanto prestadora de apoio nas estruturas do ensino regular tendo em conta as necessidades de cada aluno.

No capítulo III, art.30º, contempla-se a formação de professores e de educadores, atentando-se à sua formação inicial, devendo possuir qualificação profissional adequada ao nível e área de educação, e à formação contínua, que deve ser diversificada, assegurando a atualização de conhecimentos e competências profissionais, sendo vista como forma de progressão profissional (art.35º).

Não obstante os avanços que a LBSE introduziu no sistema educativo português, este não se tornou um documento estático, tendo sido alvo de três alterações: a primeira com a Lei nº115/97, de 19 de setembro, a segunda com a Lei nº49/2005, de 30 de agosto, cujas mudanças remetem sobretudo para o ensino superior e a terceira com a Lei nº85/2009, de 27 de agosto, reportando-se ao ensino básico. A Lei nº115/97, de 19 de setembro, reporta-se ao regime de acesso ao ensino superior, a atribuição de grau de licenciado e a competência para formar professores do 3ºciclo do ensino básico pelo ensino superior politécnico. A lei 49/2005, de 30 de agosto, visa aspetos como a adequação do sistema de créditos europeu, a adoção do modelo de três ciclos, previsto no processo de Bolonha, o alargamento da possibilidade de conferir o grau de Mestre ao ensino politécnico e a modificação das condições de acesso ao ensino superior. A Lei nº85/2009, de 27 de agosto, reporta-se ao ensino básico, estabelecendo a escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e define a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade

A reforma iniciada pela Lei nº46/86 completa-se com o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, que permite às escolas do 1ºciclo, que assim o entendam, a iniciação de uma língua estrangeira (art.º 5), institui, também, que no ensino secundário é obrigatório a iniciação de uma língua estrangeira aos alunos que tenham estudado apenas uma língua

estrangeira no ensino básico; estabelece a distribuição da carga horária das disciplinas ou áreas do 3º ciclo e do secundário, atribuindo, no 3º ciclo, à disciplina de português 4h semanais e às línguas estrangeiras I e II 3h semanais, que corresponde no ensino secundário a 3h semanais, exceto se a língua estrangeira for uma disciplina específica, aumentando a carga horária para 4h por semana.

Contudo, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, revoga o anteriormente citado, aprovando a reorganização curricular do ensino básico, visando o reforço entre os três ciclos. Nesta reorganização assume-se com especial importância a inclusão de três novas áreas curriculares não disciplinares – área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica, o aprofundamento da aprendizagem das línguas e o reforço dos domínios da língua materna e da matemática. Este documento estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curriculares, a avaliação das aprendizagens (avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa) e do desenvolvimento do currículo nacional do ensino básico, compreendido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (Ministério da Educação, 2001, pp.258-259). No capítulo I, art.º 1, nº3, estabelece-se que a concretização do currículo nacional, a qual compreende a sequencialidade entre os três ciclos, assim como o carácter transversal da cidadania, deve ser adaptada à realidade de cada escola, através do Projeto Curricular de Escola, ou, através de cada turma, através do Projeto Curricular de Turma. Permite-se às escolas proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular, de carácter facultativo e lúdico. No art.º 17, define-se, ainda, a realização de provas nacionais de aferição, com o objetivo de recolher informação relevante para os professores, para as escolas e para a administração educativa.

Ainda em 2001, na sequência do Decreto-Lei nº6/2001, é publicado o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), que se assume como um documento orientador, através do qual se faz a reorganização curricular. Enquanto documento normativo, o CNEB destaca a importância da aprendizagem como um processo que se faz ao longo da vida, apresentando as competências gerais e específicas de cada área disciplinar a desenvolver ao longo do ensino básico, explicitando, de igual modo, os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas aos alunos. Este documento introduz, assim, o termo competência, entendido como “saber em ação ou saber em uso” e que “diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades,

estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (Ministério da Educação, 2001, p.9).

O CNEB é revogado, em 2011, pelo Despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro, por se considerar que o documento não é claro nas suas recomendações e que revela ambiguidade nas ideias que defende. O referido despacho alude, no preâmbulo, que o termo competência, orientador do CNEB,

(...) minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos (...) desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização (...) substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis (...). Dessa forma dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem.

O referido despacho estabelece, ainda, a criação de metas de aprendizagem que substituiriam o CNEB e se constituiriam como documentos clarificadores dos conteúdos fundamentais dos programas. Ressalte-se que as metas de aprendizagem preconizadas pelo referido despacho nunca foram implementadas no sistema de ensino português, por se considerar que, como é referido no Despacho nº5306/2012, de 18 de abril, “ a forma como nelas foram contabilizados os conteúdos programáticos com os objetivos do então «Currículo Nacional» criou obstáculos tanto à autonomia das escolas quanto à liberdade dos professores usarem a sua experiência e profissionalismo ”, sendo, por isso, substituídas pelas Metas Curriculares, homologadas pelo Despacho nº10874/2012 de 10 de agosto.

Em 2012, verifica-se uma nova mudança nos princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário e da avaliação das aprendizagens, através do Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho. Neste documento, enfatiza-se o reforço da carga letiva para o Português no ensino secundário, o desaparecimento das áreas curriculares não disciplinares e o papel regulador da avaliação, visando a verificação dos conhecimentos adquiridos e a aferição do cumprimento das metas curriculares. Para efeitos de avaliação externa, prevê a realização de provas de exame no 4º, 6º, 9º e 12ºanos de escolaridade, a fim de confrontar o nível de execução das metas curriculares e dos conteúdos definidos para cada disciplina. Este documento foi alvo de três alterações, sendo as duas primeiras dirigidas sobretudo ao 1ºciclo.

A primeira alteração, protagonizada pelo Decreto-Lei nº91/2013 de 10 de julho, estabeleceu as novas matrizes curriculares no 1ºciclo do ensino básico e dos cursos profissionais.

A segunda alteração, prevista no Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de setembro, determina a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, estabelece a habilitação para lecionar inglês no 1ºciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Em 2016, aprovou-se a terceira alteração, pelo Decreto-Lei nº17/2016 de 4 de abril, que redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, asseverando a dimensão formativa da avaliação. Para este efeito, determina a criação um modelo integrado de avaliação que contribua para a intervenção atempada nas aprendizagens dos alunos, recolhendo informação sobre todas as áreas do currículo, e que esteja centrado no dever de devolver essa informação, de forma detalhada, quer aos alunos quer aos encarregados de educação. Para este fim, na avaliação externa, o referido modelo determina a extinção das provas de exame nos 4º e 6ºanos de escolaridade e a introdução de provas de aferição das aprendizagens, a realizar nos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, retomando a prática da aferição introduzida em 2000, as quais serão aplicadas, no ano letivo 2015/2016, a nível facultativo, cabendo às escolas a opção de as realizar. Não altera, porém, a realização de provas de exame em final de ciclo, nos 9º e 12º ano respetivamente. As alterações ao nível da avaliação interna, estipuladas por este documento, afirmam o caráter contínuo e sistemático da avaliação formativa, considerada como a principal modalidade de avaliação, na medida em que permite

(...) obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação (art.º 24º).

O presente decreto é regulamentado pelo despacho normativo nº1-F/2016 de 5 de abril, que estabelece que as referidas provas de aferição, dos 2º, 5º e 8ºanos de escolaridade, abrangem anualmente as disciplinas de português ou de matemática e rotativamente uma das outras disciplinas (art.º 16, nº7). Desta forma a aplicação das provas de aferição é universal e obrigatória, sendo transversais a todas as áreas do currículo e tendo em conta os documentos curriculares em vigor. Ainda neste documento, no capítulo III, são apresentadas novas medidas de promoção do sucesso educativo, que

deverão ser implementadas a partir da informação recolhida pelas diferentes modalidades de avaliação externa, nomeadamente: atividades de apoio ao estudo, tutoria, coadjuvação em sala de aula, acompanhamento de alunos cuja língua materna não é o português e inserção de alunos em outras ofertas formativas (art.º 32)

### **3. Programas e Metas Curriculares de Português e Programas de Espanhol**

O trabalho de um professor rege-se por documentos normativos, homologados pelo Ministério da Educação, visando a regulamentação da prática docente. Desta forma, atualmente, encontram-se em vigor, para as disciplinas de Português e de Espanhol, os seguintes documentos:

- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico;
- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário;
- Programa de Espanhol do Ensino Básico- 3º ciclo: Vol. I; Vol. II;
- Espanhol / Iniciação 10º, 11º e 12º ano;
- Espanhol / Continuação 10º, 11º e 12º ano.

A par destes documentos normativos são, conjuntamente, disponibilizados outros documentos de apoio ao professor, por exemplo, os *Materiais de Apoio à implementação das Metas Curriculares para o 3º ciclo*, e recursos como o *Dicionário Terminológico*, a *GramÁTIC<sup>a</sup>.pt* e os *Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (Conhecimento Explícito da Língua, Leitura, Escrita e Oral), no âmbito da disciplina de português; para a disciplina de Espanhol são disponibilizados ao professor o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Portfolio Europeu de Línguas para os 2º e 3º ciclos*.

No presente trabalho, serão abordados o Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário e o Programa de Espanhol – ensino básico, por terem sido os documentos normativos com que trabalhamos diretamente durante a prática letiva, que decorreu durante o ano letivo 2015/2016, bem como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, auxiliar de trabalho no ensino do Espanhol.

### **3.1 Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário**

Na sequência do Despacho nº5306/2012, de 18 de abril, e da necessidade de se proceder à elaboração de documentos aclaradores dos conteúdos fundamentais e dos objetivos de cada disciplina, surge o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Este documento dá seguimento às linhas orientadoras da reestruturação do ensino básico, de forma a estabelecer a articulação e progressão entre ciclos.

O novo programa para o ensino secundário, implementado no presente ano letivo, 2015/2016, estrutura-se em seis partes: introdução, objetivos gerais, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografia.

Na introdução, tecem-se as duas linhas de articulação do programa, assentes num paradigma de complexidade crescente, associado à progressão por géneros, a saber, enfoque no conceito de *texto complexo* e no trabalho sobre os textos (orais e escritos), procurando-se a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos e a sua adequação ao público-alvo, ao mesmo tempo que se promove o exercício da cidadania. Neste sentido, o trabalho sobre o texto complexo constitui-se em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

O conceito de texto literário, que é o texto complexo por excelência, apresenta-se como a essência, o eixo condutor, de todo o programa, “onde convergem todas as hipóteses de realização da língua” (Ministério da Educação, 2015, p.5). O trabalho postulado em domínios como a Oralidade, a Escrita e a Leitura decorre de uma conceção gradual, de progressiva complexidade, enquanto no domínio da Educação Literária rege-se pelo princípio da representatividade, atendendo aos valores histórico-cultural e patrimonial dos géneros textuais, nas dimensões diacrónica e sincrónica.

O programa inclui uma inovação, relativamente aos anteriores, nomeadamente o Projeto de Leitura, que procura promover o diálogo entre o aluno e outros textos em português (de língua portuguesa ou de tradução portuguesa). Destaca-se também a não convergência dos domínios de Leitura e de Educação Literária, na linha dos pressupostos das Metas Curriculares. Valorizam-se os textos predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, em articulação com o domínio da Gramática, numa perspetiva de melhoria do desempenho no uso da língua, assentes na promoção de um capital cultural comum e no reconhecimento da diversidade dos usos da língua. Neste sentido, explora-se um mesmo género de texto em diferentes domínios,



procurando um desenvolvimento crescente, gradual, das capacidades de interpretar, expor e argumentar.

Ciente da importância que o ensino secundário assume no percurso escolar dos alunos, considera fundamental que estes possuam as capacidades necessárias à sua inserção na vida ativa ou ao ingresso no ensino superior. Daí que o texto complexo esteja na base deste trabalho, enquanto promotor de uma “literacia mais compreensiva e inclusiva” (Ministério da Educação, 2015, p.6). Atendendo às suas especificidades, o texto literário é o texto complexo por excelência, reunindo em si as várias hipóteses discursivas de realização da língua, pois implica a mobilização de dados, um vocabulário exigente e muito dependente do contexto, em que, por vezes, a intenção do autor é pouco clara e ambígua, exigindo, por isso, um trabalho progressivo, como definido pelas Metas Curriculares. Ressalve-se, no entanto, que a complexidade textual não depende apenas do género de texto, mas de valores qualitativos, como a intenção, a estrutura, a clareza, e de elementos quantitativos, como o vocabulário, a coesão textual ou a extensão das frases, como elucida o Apêndice A dos Common Standards, referido neste documento. Devido à estrutura elaborada, à densidade de sentido e ao vocabulário sofisticado que caracterizam o texto complexo, o trabalho sobre mesmo assume determinadas características, exigindo uma reflexão demorada, com poucas interrupções para que os alunos possam concentrar-se sobre o mesmo, selecionando palavras, destrinchando frases e esforçando-se por estabelecer ligações de sentido, ao que se acrescenta um trabalho sobre a contextualização histórica e social do mesmo, a fim de facilitar o seu entendimento.

Por se considerar estratégico, o domínio da Leitura deve articular-se com o domínio da Oralidade, pois ambos os domínios procuram, essencialmente, o desenvolvimento de capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, concretizados através da observação de textos orais e escritos e do treino da produção oral.

O programa atribui ao domínio da Escrita uma crescente importância, visando o desenvolvimento da expressão escrita através da síntese de textos, do aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente, elegendo a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros representativos. Para que este percurso se materialize, concorrem os restantes domínios, da Oralidade, da Leitura, da Educação Literária e da Gramática.

No que diz respeito ao domínio da Gramática, pretende-se a consolidação e aprofundamento de conhecimentos, adquiridos em ciclos anteriores, a nível da Sintaxe, da Formação, Mudança e Variação da Língua, da Semântica, da Análise do Discurso e da Linguística textual, para que se reflita sobre a língua e o seu uso, bem como sobre os seus valores e funções.

Após a exposição dos pressupostos do Programa, na Introdução, explicitam-se os Objetivos Gerais, referentes à compreensão e produção de textos orais e escritos, ao uso da língua, ao aprofundamento da compreensão inferencial e ao desenvolvimento do espírito crítico. Seguidamente, apresentam-se os Conteúdos Programáticos organizados por domínios e anos de escolaridade, especificando os tópicos de conteúdo para cada domínio – Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática – e as obras a trabalhar no domínio da Educação Literária. Relativamente a este último, o estudo das obras organiza-se de forma diacrónica, em anos consecutivos. Destaca-se entre estas obras a ler, a introdução, no 12º ano, da leitura de *O Livro do Desassossego*, de Bernardo Soares, e a opção entre o estudo de *Memorial do Convento* e *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, sendo obrigatória a leitura da última obra nos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019.

Referindo-se, posteriormente, ao Projeto de Leitura, esclarece que este deve ser concretizado nos três anos do ensino secundário, prevendo a leitura de uma a duas obras de literatura portuguesa ou traduzida, a partir de uma lista de obras para cada ano de escolaridade.

Na quarta parte, encontra-se a Metodologia onde se indica que os conteúdos e descritores de desempenho foram pensados para permitir a combinação dos diferentes domínios e promover uma aprendizagem mais sustentada. Confere ao professor a definição da metodologia que considerar mais adequada à aprendizagem de cada domínio, devendo para isso fazer a correspondência entre as atividades e descritores de desempenho. Apresenta-se, igualmente, um quadro global da distribuição de tempos letivos por domínios e uma proposta de atribuição de tempos letivos aos diferentes domínios.

Na quinta parte, dedicada à Avaliação, explicita-se que a avaliação contribui para regular o ensino, de forma a que seja possível, em tempo útil, a superação das dificuldades de aprendizagem pelos alunos. A avaliação deve por isso diversificar as estratégias e os recursos, atendendo sempre que as Metas Curriculares são o documento de referência do processo avaliativo, de que a avaliação final (interna) deve ser reflexo.

A Bibliografia Geral determina o fim do Programa, depois do qual surgem as Metas Curriculares. Estas apresentam os Domínios de Referência, fazendo uma listagem detalhada/ exaustiva dos Objetivos e os Descritores de Desempenho obrigatórios para cada domínio e ano de escolaridade.

O *Programa e Metas Curriculares de Português* trazem, relativamente ao anterior programa, mudanças claras ao currículo da disciplina de Português, visíveis, primeiro, na terminologia utilizada, sendo o programa atual organizado em Domínios ao invés de Competências e o uso do termo Gramática em detrimento de Funcionamento da Língua; depois, o conceito de texto complexo, conceito estruturante no programa, que se assume como o eixo em torno do qual se trabalham todos os domínios. A perspetiva diacrónica da Educação Literária, adotada pelo Programa, é, a nosso ver, um aspeto positivo, pois permite um conhecimento organizado das obras, aliada a uma visão global da evolução da língua, da cultura e da sociedade portuguesas.

Aquando do primeiro contacto com o programa, pensamos que uma nova abordagem d' *Os Lusíadas* não seria benéfico para os alunos, pois estar-se-ia a repetir aspetos já abordados no ano anterior, mas que, presentemente, nos desperta uma opinião inversa, pois o relembrar destes aspetos é relevante para o estudo de outros autores a estudar em anos posteriores, como é o caso de Cesário Verde (11ºano) e Fernando Pessoa, na *Mensagem* (12ºano), além de permitir uma abordagem global e mais reflexiva da obra em questão. Fazendo mais sentido esta organização do que a praticada no programa anterior em que a obra era trabalhada no 9ºano e no 12ºano. Evidencia-se, igualmente, uma recuperação das linhas dos Programas de Português anteriores a 2001, onde o texto literário detinha, também, um peso significativo

O programa revela uma aproximação ao *Programa de Literatura Portuguesa*, sobretudo na relevância dada ao texto literário, ainda que com objetivos diferentes. Na disciplina de Português pretende-se enriquecer as perspetivas dos alunos através do contacto com o texto literário; na disciplina de Literatura Portuguesa prevê-se a aquisição de instrumentos teóricos que lhes permitam ler de diferentes modos. Consideramos que Projeto de Leitura, que se assemelha ao já implementado no Programa de Literatura Portuguesa, é uma mais-valia para os alunos, na medida em que promove a criação de hábitos de leitura e de escrita, transformando-os em leitores mais assíduos, bem como de planificação e expressão oral, além de permitir a ampliação dos conhecimentos literários dos alunos, através do contacto com obras que provavelmente não estariam no seu leque

de escolhas. No entanto, consideramos que seria um benefício adicional e motivador, se fossem incluídas, entre as leituras sugeridas pelo Programa, a leitura de obras da preferência dos alunos, como forma de partilha dos seus gostos e interesses.

### **3.2. Programa de Espanhol do Ensino Básico (vol. I)**

O *Programa de Espanhol do Ensino Básico*, homologado em 1991 através do Despacho N.º 124 ME/91, de 17 de agosto, tem como documentos de referência a LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - e a reforma curricular presente no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que presume a iniciação de uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo do ensino básico. Posteriormente, o Programa teve em conta, até ao momento da sua revogação, as linhas orientadoras procedentes do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece o CNEB como documento orientador do Ensino Básico. A sua revogação pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, define a criação de metas de aprendizagem, que não foram implementadas e foram substituídas pelas Metas Curriculares. No entanto, ao contrário de outras disciplinas, nomeadamente as disciplinas de Português e de Inglês, as Metas Curriculares, ainda, não contemplam a disciplina de Espanhol. Como tal, o Programa de Espanhol tem, apenas, como documentos de apoio ao Programa, referidos pela Direção Geral de Educação, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Portfólio Europeu para as línguas para os 2.º e 3.º ciclos*.

O Programa apresenta uma estrutura simples, dividido em sete partes, a saber: Introdução, Finalidades, Objetivos Gerais, Conteúdos, Orientações Metodológicas, Avaliação e Bibliografia.

Na Introdução, referem-se os princípios orientadores do programa, que pretendem “promover a educação nas suas três dimensões essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e apropriação de atitudes e valores” (Ministério da Educação, 1997, p.5), assentes em práticas pedagógicas focadas na resolução de problemas. Apresentam-se como principais inovações a atribuição de um papel central à avaliação formativa, a valorização dos processos ou a negociação de processos ou produtos. Considera-se que a aprendizagem da língua estrangeira e a reflexão sobre o seu funcionamento possibilitam, também, uma melhor compreensão sobre a língua materna, proporcionando, paralelamente, um enriquecimento cultural e uma visão mais vasta/ampla da realidade.

Remetendo-se ao paradigma metodológico, opta-se pelo paradigma comunicativo, por se considerar que “privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem”. Valoriza-se, assim, a prática, enquanto manifestação primordial da competência comunicativa, em que “o *dizer algo* e o *utilizar* a língua para algo são, pois, elementos-chave no ensino-aprendizagem da língua estrangeira” (Ministério da Educação, 1997, p. 5).

Neste sentido, o programa não pretende ser “um conjunto de conteúdos a apreender, mas, antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa” (Ministério da Educação, 1997, p. 6) com a flexibilidade e a abertura necessárias à satisfação das necessidades e interesses dos alunos, resultantes/ subsequentes da prática pedagógica.

Nas Finalidades, destaca-se a integração dos valores de cidadania, solidariedade, entreajuda e cooperação, através do contacto com a língua estrangeira e a cultura por ela transmitida, numa perspetiva de língua enquanto fenómeno de interação social.

Os Objetivos Gerais têm em consideração o carácter contínuo e progressivo do 3ºciclo, apresentando objetivos que visam o desenvolvimento das competências de comunicação, a utilização de estratégias que respondam às necessidades de comunicação ou o alargamento e aprofundamento de conhecimentos sobre a língua, ao longo dos três anos.

Na organização dos Conteúdos considera-se, igualmente, o carácter de ciclo de estudos do 3ºciclo e o desenvolvimento integral do aluno. Os conteúdos estruturaram-se em “conceitos, procedimentos e atitudes”, devendo ser integrados em várias unidades didáticas, transversais aos domínios de “Compreensão do Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e Aspectos socioculturais” (Ministério da Educação, 1997, p.11). A apresentação destes conteúdos apresenta-se de fácil leitura, exceto aquando da Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, que, referindo-se aos aspetos nocio-funcionais, aspetos morfossintáticos, aspetos léxico-semânticos e aspetos do discurso, remete para dois anexos, explicitando de forma detalhada a que se referem. Depreende-se que os elementos destes anexos – Atos de Fala e Conteúdos Gramaticais – devem ser interligados aos conteúdos, mas que, aparentemente, não são considerados conteúdos de igual importância, por serem remetidos/ relegados para um anexo. Além do que dificulta a leitura e a articulação das várias partes dos conteúdos. Evidencia-se, igualmente, através da leitura dos quadros, o enfoque comunicativo nos conteúdos, transversal aos vários domínios, patente na ênfase

dada aos “atos de fala”, entendidos como produção de enunciados em contexto de interação comunicativa.

Através da leitura dos Conteúdos Gramaticais, no anexo II do Programa, comprova-se uma evidente preocupação em clarificar conceitos, de forma a auxiliar o professor no seu trabalho de planificação das aulas, como por exemplo referindo-se às irregularidades dos verbos no Presente do Indicativo (irregularidades vocálicas: e>i, e>ie, o>eu, u>eu; irregularidades consonânticas: c>g; c>zc; n>ng; l>lg; e outras irregularidades: «ser, estar, oír, decir, saber, traer, tener, haber»); ou, ainda, quando explana, de forma detalhada, as situações mais frequentes dos casos de ausência (antropónimos e topónimos, tratamentos, meses do ano), presença (horas e partes do corpo) e alternância do artigo (Es lunes/ Los lunes; Señor Suarez/ El señor Suarez).

A preocupação em clarificar prolonga-se, igualmente, pelas Orientações Metodológicas, apresentando-se de forma detalhada as suas propostas, resultantes dos objetivos e finalidades designados para o processo de ensino aprendizagem. Apresenta-se nas Orientações Metodológicas uma reflexão sobre o papel do aluno e do professor. Sendo o currículo centralizado no aluno, correspondendo ao professor a responsabilidade de “criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 29), promovendo as atividades e estratégias adequadas ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem, o aluno é chamado a participar ativamente na sua própria aprendizagem, promovendo a sua autonomia através da sua participação na tomada de decisões sobre o processo de aprendizagem e assumindo as responsabilidades pelas mesmas.

Tendo a comunicação como meta final devem proporcionar-se situações de comunicação reais, em contexto real, com falantes nativos (por exemplo, através de intercâmbios), ainda que auxiliados por meios audiovisuais. No entanto, não havendo possibilidade, durante o tempo da aula, para este tipo de atividades cabe ao professor, que, não sendo nativo, possui um bom conhecimento da língua, criar atividades de comunicação o mais reais possível, através de “atividades de simulação de comunicação na aula (dramatizações, «juegos de papeles», simulações, ...)” (Ministério da Educação, 1997, p.30).

Reportando-se às estratégias, realça-se a importância das estratégias de aprendizagem por contribuírem “para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aluno vai construindo, condicionando directamente a aprendizagem” (Ministério da

Educação, 1997, p.32). Frisa-se, por isso, a necessidade de facultar ao aluno estratégias que o ajudem a clarificar, induzir e deduzir significados e/ou regras, assim como estratégias de memorização tendo em vista a correta utilização da língua e estratégias de controlo, onde o erro se torna um meio para atingir um fim, isto é, uma ferramenta ao serviço da aprendizagem. Desta forma, o professor torna-se o orientador da aprendizagem do aluno, contribuindo para o desenvolvimento do seu conhecimento, fornecendo-lhe os recursos necessários à sua aprendizagem. Quanto aos métodos de trabalho que são opção para o professor, sugerem-se o trabalho por tarefas, o trabalho de projeto e a simulação global. O trabalho por tarefas pressupõe a organização de tarefas finais, a partir das quais se estabelecem tarefas intermédias, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, tendo em vista a concretização da tarefa final. O trabalho de projeto, semelhante ao anterior, distingue-se por ser cooperativo. A simulação global é uma caso específico de trabalho de projeto que pretende reconstituir, recorrendo à simulação, na sala de aula, determinados aspetos da vida real e da ficção.

Quanto à avaliação, esta segue os princípios orientadores determinados pela LBSE referentes ao ensino básico, respetivamente, a universalidade, obrigatoriedade e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Sublinha-se o caráter contínuo, sistemático e formativo da avaliação, regulador da prática pedagógica, que visa a reformulação de estratégias e as adequações curriculares tendo em conta as características de cada aluno, “que ultrapassa a mera função de classificação e de certificação académica” (Ministério da Educação, 1997, p.33). Pretende-se, desta forma, compensar as desigualdades e não acentuá-las, através de uma avaliação individualizada e focalizada nas capacidades do aluno. Valorizam-se, assim, os esforços desenvolvidos para atingir os objetivos e as aprendizagens realizadas pelos alunos, ou seja, a relação entre os processos e os produtos alcançados pelos alunos, pois “os conteúdos do ensino-aprendizagem pertencem tanto ao domínio dos conhecimentos como aos domínios das atitudes e valores e das capacidades, também a avaliação deverá contemplar estes três domínios” (Ministério da Educação, 1997, p.33). Apresentam-se, posteriormente, meios e instrumentos de avaliação, que tentam simplificar o processo avaliativo, que se prendem com o interesse e o empenho, o desenvolvimento da autonomia, a iniciativa e criatividade, o desenvolvimento da capacidade crítica, a cooperação e a participação na resolução de problemas e tomada de decisões. Para este efeito sugere-se uma lista de possíveis instrumentos para avaliação das competências de compreensão oral e escrita e de

expressão oral e escrita, a título de exemplo, questionários, exercícios de associação, articulação de frases/ pares de frases, leitura oral ou descrição de imagens.

O *Programa de Espanhol do Ensino Básico*, apesar de ser um documento anterior ao QECR, apresenta algumas conformidades com o mesmo, visíveis desde a sua introdução. Primeiro, quando elege o enfoque comunicativo como paradigma metodológico; segundo, quando remete para uma aprendizagem da língua que não se limita apenas à aprendizagem de signos, mas tem em conta aspetos culturais e sociais, ou seja, o contexto social em que a mesma se integra; terceiro, ao assumir o erro não como algo negativo, mas como parte da aprendizagem dos alunos; quarto, ao perspetivar que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira permite refletir sobre a aprendizagem das línguas em geral e, ao mesmo tempo, melhorar a compreensão da língua materna do aprendente; por último, ao considerar o trabalho por tarefas, ainda que de uma forma ligeira.

Considera-se que, apesar do presente documento se encontrar em vigor há cerca de vinte anos, algumas das suas linhas orientadoras continuam a par do trabalho realizado no âmbito das línguas estrangeiras, embora, aquando da implementação das metas curriculares para a disciplina de Espanhol, possa ser alvo de algumas mudanças e atualizações.

#### **4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) é um documento elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, cuja versão portuguesa surgiu em 2001, e onde está plasmada a posição deste organismo em matéria de ensino e aprendizagem de línguas.

Como se refere no sítio da União Europeia “um dos objetivos de uma política de multilinguismo é que todos os europeus falem duas línguas para além da sua língua materna. A forma mais eficaz de o conseguir seria familiarizar as crianças com duas línguas estrangeiras desde muito cedo.”<sup>4</sup>. Por conseguinte, o *QECR* assume-se como “um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das

---

<sup>4</sup> Disponível em [http://europa.eu/pol/mult/index\\_pt.htm](http://europa.eu/pol/mult/index_pt.htm). Acedido em junho, 9, 2016.



línguas vivas na grande Europa” (Conselho da Europa, 2001, p.7), com dois objetivos principais: primeiro, encorajar a reflexão dos profissionais que trabalham na área das línguas vivas sobre o modo como se faz a aprendizagem das línguas, como se definem os objetivos e como é feita a avaliação dos progressos e o que se pode fazer para melhorar a aprendizagem da língua; segundo, facilitar a troca de informação entre os que trabalham nessa área e os aprendentes. Esclarece que não tem como função dizer aos profissionais relacionados com o ensino das línguas e a avaliação o que devem fazer no seu trabalho nem como fazê-lo, pretende, ao invés, suscitar questões que consigam levar os seus utilizadores a tornar-se mais competentes, mais capazes, no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras. Como tal, não propõe uma metodologia específica, convida, ao invés, os profissionais do ensino a eleger a metodologia que considerem mais adequada às necessidades dos alunos e dos objetivos que tenham estabelecido, apelando, desta maneira, à reflexão metodológica através de quadros de perguntas. Por este motivo, não se constitui como um documento fechado, que visa transmitir certezas absolutas, mas, antes, um documento aberto e dinâmico, utilizável de várias formas: “(...) o QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático” (Conselho da Europa, 2001, p.41). Este documento ambiciona, como os autores asseveram, “fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., em toda a Europa” (Conselho da Europa, 2001, p.19), eliminando barreiras de comunicação entre profissionais que atuam no âmbito das línguas vivas, através da cooperação entre pares, de forma a ir ao encontro das reais necessidades dos aprendentes. Convicção que é reforçada pela Comissão Europeia (2009), citada por Pinto (2013, p. 375):

(...) those who speak several languages have a broader perspective which can lead to fresh and innovative approaches. Multicultural teams can bring different perspectives to problems, leading to new solutions that foster creativity and innovation (...).

Do exposto se conclui que o conhecimento de mais de uma língua estrangeira é um poderoso instrumento para o alargamento da visão do mundo do aprendente e da compreensão da cultura de outros povos.

O Quadro é composto por nove capítulos e quatro apêndices, que abrangem aspetos como: o contexto político e educacional, a abordagem adotada, os níveis comuns de referência, o uso da língua e o utilizador/ aprendente de língua, as competências do utilizador/aprendente, ensino e aprendizagem das línguas, a função das tarefas e o seu

papel no ensino, diversificação linguística e currículo e avaliação. O apêndice A reporta-se aos descritores de proficiência, como se deve proceder para a elaboração de escalas, que estão na base da conceção dos Portfolios de Línguas. O apêndice B remete para as escalas exemplificativas de descritores elaboradas pelo Projeto Suíço e os apêndices C e D apresentam escalas elaboradas por outros organismos, pelo DIALANG e pelo ALTE, respetivamente.

Neste documento, apresenta-se, então, o que os aprendentes de línguas terão que fazer para utilizar uma língua com o objetivo de estabelecer a comunicação. Para tal, defende uma abordagem “orientada para a ação, que considera o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, ou seja, membros de uma sociedade que levam a cabo tarefas num contexto específico” (Conselho da Europa, 2001, p.29). Para este fim, alia-se nesta tarefa o Portfolio Europeu de Línguas (Conselho da Europa, 2001b), que permite registar as aprendizagens realizadas pelos aprendentes de línguas, seguindo os níveis de proficiência do *QEER*, cuja escala está integrada no *Passaporte de Línguas*, e, em simultâneo, promove o plurilinguismo, fomentando a aprendizagem de várias línguas, facilitando a mobilidade e valorizando a diversidade linguística (Conselho da Europa, 2001b).

O *QEER* estrutura os seus elementos em duas dimensões: vertical e horizontal. A dimensão vertical constitui-se pelos diferentes Níveis Comuns de Referência, que servem para descrever o nível de domínio linguístico do aprendente. A dimensão horizontal constitui-se pelas categorias gerais ou parâmetros que descrevem o uso da língua e a capacidade do aprendente para a utilizar, ou seja, corresponde à competência que o aprendente mobiliza para usar eficazmente a língua que está a aprender de forma a conseguir comunicar. Destas categorias destacam-se: o contexto de uso da língua, as atividades comunicativas da língua, as estratégias utilizadas nas atividades comunicativas, as competências dos aprendentes, os processos comunicativos e os tipos de texto. Da articulação entre as duas dimensões resultou a construção de um sistema de escalas e descritores sobre o que pode fazer o aprendente através do uso da língua. Assim, para os Níveis Comuns de Referência são apresentados descritores de desempenho que acompanham o progresso dos aprendentes. Esta descrição global dos níveis, revela-se, também, muito útil para os aprendentes/ utilizadores que não são especialistas da língua, permitindo-lhes ter uma ideia geral do que se tem aprender em cada um dos níveis.

À luz do anteriormente referido, um dos principais objetivos da política linguística do Conselho da Europa é fomentar o plurilinguismo, um conceito essencial no *QEER*,

que se distingue do multilinguismo. O multilinguismo caracteriza-se pelo conhecimento de várias línguas ou pela coexistência de várias línguas numa sociedade, facilmente alcançável através da diversificação da oferta de línguas, numa escola ou num sistema de ensino, ou através do incentivo à aprendizagem de mais do que uma língua estrangeira. O conceito de plurilinguismo enfatiza que, à medida que a experiência linguística de uma pessoa se vai alargando, os conhecimentos linguísticos que adquire não se integram de uma forma compartimentada, mas vão formando uma rede complexa de relações, que se estabelecem entre os conhecimentos linguísticos e as experiências linguísticas e culturais que o indivíduo adquiriu gradativamente, isto é, constrói-se “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p.23).

Desta forma, o *QECR* introduz duas competências, plurilingue e pluricultural, que são fundamentais na aprendizagem de línguas, na medida em que possibilitam o acesso a culturas e línguas diferentes, relacionando-as. Estas competências permitem que o aprendiz, ator social, possua “proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.” (Conselho da Europa, 2001, p.231). O plurilinguismo assume-se, deste modo, como uma peça fundamental do diálogo intercultural, permitindo um contacto mais próximo entre os falantes de diferentes línguas e de diferentes culturas. Através da aprendizagem das línguas estrangeiras procede-se ao enriquecimento da competência comunicativa dos indivíduos, facilitando a mobilidade entre os diferentes países.

No que concerne às competências dos aprendentes, estas dividem-se em competências gerais e competências comunicativas em língua. As Competências Gerais englobam o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem. Estas remetem para o conhecimento que o aprendente possui do mundo, para as suas atitudes e motivações, bem como para a sua capacidade de pensar sobre a língua. A Competência Comunicativa, por sua vez, divide-se em competências comunicativas linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. De acordo com o *QECR*, a Competência Comunicativa em língua permite “a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001, p. 29) e resulta, cumulativamente, da experiência pessoal do aprendente, dos seus conhecimentos culturais e linguísticos, adquiridos aquando da aprendizagem de uma língua, e das competências linguísticas que o aprendente possui dessa língua, os quais são alteráveis pelo conhecimento de outras línguas. Neste sentido, os aprendentes

para concretizar as suas intenções comunicativas aquando do uso de uma língua, em contexto de aprendizagem ou em contexto real, mobiliza a sua competência comunicativa em língua, conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático. (Conselho da Europa, 2001, p. 219).

Determinam-se, adicionalmente, quatro domínios – público, privado, educativo e profissional – aos quais são associadas distintas atividades e estratégias comunicativas, designadamente, de produção (oral e escrita), de receção (compreensão oral e escrita e receção de audiovisual), interativas (oral e escrita) e de mediação (oral e escrita), a que se acresce a valorização da comunicação não-verbal. Nas atividades de receção, destaca-se a importância da receção audiovisual, atividades anteriormente limitadas à compreensão oral e escrita, agora, destacadas devido ao papel relevante das tecnologias na sociedade atual. As atividades de mediação e de interação permitem, por sua vez, uma valorização diferente das atividades comunicativas, que se prende com a relação entre interlocutores. As atividades de mediação remetem para situações em que a comunicação direta entre indivíduos não é possível, assumindo o utilizador da língua um papel de intermediário, por exemplo, quando é necessária a tradução ou a interpretação, e como tal são não interativas, enquanto em atividades como a conversação o aprendente é simultaneamente produtor e recetor e são estas, por isso, interativas. No entanto, podem ser utilizadas ambos os tipos de atividades, como é o caso do contexto de aula onde é necessário que o aluno esteja atento ao discurso do professor e leia um texto em silêncio ou em voz alta, que interaja com os colegas, que sirva de mediador ou faça exercícios.

A par das categorias já referenciadas, as Tarefas ocupam um papel de destaque no Quadro. Estas fazem parte da vida quotidiana, nos domínios público, privado, educativo ou profissional, e podem ser de naturezas diversas, envolvendo um maior ou menor número de atividades linguísticas, nomeadamente: “criativas (como a pintura, a escrita criativa), baseadas nas capacidades (como reparar ou montar alguma coisa), resolução de problemas (puzzles, palavras cruzadas), transações rotineiras, interpretação de um papel numa peça, participação numa discussão, apresentação de uma exposição, planificação de um projeto, leitura de e resposta a uma mensagem (de correio eletrónico), etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 217). Neste sentido, o trabalho por/ mediante tarefas assume-se como decisivo no caminho para alcançar uma aprendizagem bem-sucedida da língua, independentemente do nível que se pretenda alcançar, pois “a comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo os participantes na interação, na receção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas atividades” (Conselho da Europa, 2001,

p. 217). A atenção é colocada no processo, ou seja, o aprendente necessita de ativar competências gerais e específicas para realizar um conjunto de tarefas intermédias num determinado domínio, com vista a realização de uma tarefa final, daí que seja fundamental a negociação com os aprendentes, envolvendo-os e responsabilizando-os no processo de ensino aprendizagem. Por fim, para a realização de determinada tarefa há que ter, adicionalmente, em conta as competências e características dos aprendentes, pois a execução de uma tarefa tem mais sucesso se o aprendente estiver empenhado, se estiver tranquilo, interessado, se possuir as capacidades para exercer a tarefa e se estiver familiarizado com a tarefa (Conselho da Europa, 2001, p.221).

O *QEER* menciona que a “aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida, como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos” (Conselho da Europa, 2001, p. 25), onde o professor assume um papel preponderante. O professor, embora seja norteador pelos documentos oficiais - os programas, tenha de eleger manuais e materiais pedagógicos, como elaborar materiais de avaliação e preparar alunos para a avaliação, não deve limitar-se aos mesmos. Deve ter um papel ativo no processo de ensino de aprendizagem, pois tem de tomar decisões no momento da aula sobre as atividades planificadas, dependendo da reação dos alunos face às mesmas. Assim, o professor necessita de ser flexível nas decisões e no acompanhamento dos alunos na sua aprendizagem, de forma a encontrar meios para identificar, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem dos alunos.

O professor apresenta-se como um exemplo, “um papel-modelo que os estudantes poderão seguir no uso futuro da língua e nas suas práticas como futuros professores” (Conselho da Europa, 2001, p. 202), cujas atitudes e ações são determinantes e influem no processo de aprendizagem, para o que deve ter sempre em mente que “o ensino de línguas como profissão é uma ‘parceria para a aprendizagem’” (Conselho da Europa, 2001, p. 197), entre professor e alunos. Para que esta aprendizagem aconteça o professor não deve afastar-se do seu papel de aluno e compreender que é necessário haver predisposição dos alunos para a aprendizagem, para o que a motivação e a confiança dos alunos são fundamentais. Face ao exposto, o objetivo do professor, mais do que a preocupação em atribuir de classificações, deve ser munir os seus alunos de meios para alcançarem o sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras, para o que a postura do professor perante o erro, por exemplo, é determinante, nomeadamente, para a forma como os alunos/ aprendentes encaram a aprendizagem das línguas.

O conceito de erro, no *QEER*, está associado ao conceito de interlíngua, ou seja, da interferência da língua materna, e define-se como “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” que resulta do desenvolvimento de “características diferentes das normas da L2” (Conselho da Europa, 2001, p. 214). Este difere do conceito de falha que remete para a incapacidade do “utilizador/ aprendiz (...) pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo” (Conselho da Europa, 2001, p. 214). Os erros e falhas dos aprendizes não devem ser, por isso, entendidos de uma forma negativa, mas como parte do uso da língua e do seu desenvolvimento, visto que são uma evidência da tentativa de comunicar do aprendiz, independentemente dos riscos. “Erros” e “falhas” devem, por esta razão, desencadear uma reflexão sobre a forma como deverão ser abordados: se devem ser corrigidos, como devem ser corrigidos, o momento em que devem ser corrigidos, entre outros. Nesta linha, o *Programa de Espanhol do ensino básico* como já foi referido anteriormente, também se posiciona da mesma maneira relativamente ao erro, visto como um elemento que contribui para a aprendizagem da língua, que leva à reflexão sobre o uso da língua. Para tal, o professor pode organizar ou alterar as suas planificações, visando uma abordagem individual ou em grupo sobre o erro.

O *QEER* termina com um último capítulo, dedicado à avaliação, apresenta treze tipos de avaliação, aliada a uma reflexão sobre as opções disponíveis e a importância da validade, fiabilidade e viabilidade dos testes. Sobre este assunto deter-nos-emos mais adiante.

## **II. Planificação e condução de aulas e avaliação das aprendizagens**

### **1. Planificação e condução de aulas**

Ser professor, como referido anteriormente, é mais do que transmitir conhecimentos. Alarcão defende que (1996) os professores têm de ser agentes ativos, refletindo sobre a sua prática e aprendendo com as suas experiências. Neste sentido, enquanto professores devemos ser capazes de adaptar o currículo à nossa realidade e assumir o papel de decisores e gestores do currículo, que assenta num programa. Na perspetiva de Roldão (2005, p.28):

qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida. O conjunto das aprendizagens pretendidas constitui o currículo (...) e para um dado currículo (...) é forçoso conceber um programa (...) um programa é um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência.

O programa assume-se, desta forma, como um meio e não um fim, ou seja, um instrumento a usar no desenho do caminho para alcançar as aprendizagens pretendidas, delineado na planificação das aulas.

Como explica Zabalza (1992, p.48), a planificação assume-se como

uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.

Planificar caracteriza-se, assim, por ser um processo ativo onde pensamos a prática antes de a executarmos, permitindo ao professor fazer uma antevisão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação. Aquando da planificação, elegemos, primeiramente, os objetivos específicos e a partir desses objetivos os conteúdos e as atividades, organizando-as de forma a otimizar a aprendizagem dos conteúdos. No entanto, as planificações não surgem independentes umas das outras, devendo ter sempre em conta o que se fez primeiro e, também, o que se pretende fazer futuramente, como menciona Arends (1995, p.54):

as planificações para um dia específico são influenciadas pelo que aconteceu anteriormente e, por seu turno, influenciarão as planificações para os dias e semanas que se seguem.

Através da planificação preparamos a nossa ação e reduzimos as nossas incertezas e inseguranças perante a turma, todavia a planificação não deve ser vista como um plano fechado, mas, sim, como um documento flexível, passível de alterações à medida que a aula se vai desenvolvendo, ajustando-se às situações imprevistas, permitindo que o professor tenha a possibilidade de o rever, reajustar, alterando os aspetos que considerar já não serem adequados à situação, como explica Braga (2004, p.72)

a planificação é assumida como um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta.

A planificação assume-se como um elemento fundamental no desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, um guia que auxilia o professor no seu desempenho, envolvendo-o diretamente na sua elaboração e levando a refletir sobre a sua prática.

Posto isto, sabendo que há diferentes tipos de planificação, nomeadamente, a planificação anual, a planificação a médio prazo e a planificação a curto prazo, no decorrer da PES, planificámos apenas a médio e curto prazo, pois quando iniciámos a observação de aulas e a prática letiva o ano letivo já se tinha iniciado e, como tal, a referida planificação anual já tinha sido elaborada pelos professores colocados na escola (anexos 1 e 2). Sendo a planificação anual um instrumento comum aos professores das várias disciplinas é elaborada em grupo, através da colaboração entre pares. Este documento caracteriza-se por incluir os objetivos, conteúdos, atividades a desenvolver, recursos e a avaliação a realizar durante o ano letivo e, por ser um plano genérico, a longo prazo, serve de base para a elaboração das outras planificações, designadamente: a médio e a curto prazo.

A planificação a médio prazo possibilita que o professor desenvolva uma unidade didática, planificando um conjunto de aulas sobre um tema/ conteúdo comum, que deve estar em concordância com a planificação anual. Permite, ainda, que o professor ajuste a sua prática de ensino/ processo de ensino aprendizagem às necessidades dos alunos.

A planificação a curto prazo (de aula) assume-se como um plano mais pessoal e específico, por ser a que está mais próxima da concretização, onde se percebe de forma mais clara a forma como o professor vê o processo de ensino-aprendizagem. Esta



caracteriza-se por ser mais flexível, pois durante a aula o professor pode ter necessidade de a alterar.

Numa aula são muitas as situações que podem requerer uma alteração da planificação, razão pela qual o professor não deve ficar muito “preso” a este guião, tendo a capacidade de adaptar-se aos constrangimentos que vão surgindo durante a aula. Consideramos que não ficámos “amarrados” ao plano de aulas, elaborados durante a PES, e fizemos as adaptações necessárias, durante as aulas, para que as atividades se corporizassem da melhor maneira possível, como anteriormente referido.

Aquando da primeira aula de Português, por exemplo, devido à dinâmica da turma em causa, que era muito participativa, as atividades iniciais: a atividade de motivação inicial (apêndice 1), que partia dos conhecimentos prévios dos alunos, levou a que a turma interviesse ativamente durante a aula e, conseqüentemente, tivéssemos que ajustar o tempo dedicado a outras atividades (10ºF), não conseguindo fazer uma boa gestão do tempo e realizar o sumário com os alunos, inicialmente planificado. Então, a mesma planificação sofreu ajustes para que, na outra turma de 10ºano (10ºD), conseguíssemos fazer uma melhor gestão das atividades e do tempo que dedicávamos a cada uma. No entanto, a turma do 10ºD evidenciou uma dinâmica diferente, era uma turma menos participativa, mais calada, pelo que necessitou de mais tempo para realizar as tarefas propostas. Tornou-se, por isso, evidente que as planificações são documentos que necessitam manter-se em aberto e de serem adaptadas, por vezes, durante a aula. Embora já conheçamos um pouco os alunos que vão participar na aula, devido ao período de observação das aulas, quando iniciamos o trabalho fazemo-lo de outra perspectiva, como guias dos alunos, momento em que, por vezes, as atitudes e a postura dos alunos, perante nós e a aula planificada, mudam e nos levam a adaptar as estratégias e as atividades às suas características, podendo alterá-las no decorrer da aula, relativamente ao inicialmente planificado. Não sendo, por esse motivo, na nossa perspectiva, fundamental que haja um cumprimento obrigatório das mesmas.

As aulas foram planificadas em cooperação pelos três mestrados da PES e, embora as aulas fossem divididas e lecionadas por protagonistas diferentes, todos os mestrados podiam lecionar qualquer uma das partes, dado que todas as partes foram idealizadas e planificadas em conjunto e não de forma independente. Ainda que nós, professores, não sejamos todos iguais e que, por essa razão, não planifiquemos todos da mesma maneira, não havendo, por isso, modelos ideais de planificação, cabe a cada professor eleger o seu modelo, o que mais se adequa à sua forma de pensar a aula e às

suas necessidades, definida por Zabalza (1992, p.48), supracitado, como “uma previsão do processo a seguir”, adequando-se, igualmente, às necessidades dos alunos. Zabalza (2001), citado por Braga (2004, p.27), menciona que

(...) a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever atividades que apresentem conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.

Sendo que em ambos os tipos de planificação, a médio e a curto prazo, utilizados durante a PES, recorreremos aos modelos propostos pela Universidade.

O recurso à planificação, especificando o percurso das aulas, não de forma excessiva, foi uma forma de nos sentirmos mais confortáveis e seguros com o que tínhamos idealizado para cada aula. Contudo, não quisemos que as planificações nos condicionassem ou nos prendessem ao seu cumprimento, sem considerar as necessidades dos alunos, dado que as planificações são uma maneira de nos dar uma visão global da aula, permitir um encadeamento natural da sequência das atividades e o cumprimento dos objetivos a que nos propusemos, sendo também uma forma de nos sentirmos mais seguros e confortáveis no nosso papel, como referido anteriormente. Estando conscientes que, devido ao nosso percurso profissional, apesar de sentirmos necessidade de planificar em formato papel, a experiência adquirida pela prática profissional, permitiu-nos ser mais espontâneos e ter menos necessidade de recorrer, repetidamente, aos apontamentos. Concordamos com Braga (2004, p.29) quando diz que

é necessário salientar que o facto de se elaborar um plano, é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado. Uma aula deve «acontecer», ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de inter-relações humanas, a diversidade de interesses e características dos alunos não pretende ser um decalque do que está no papel.

A planificação, com antecedência, das aulas permitiu-nos, igualmente, refletir sobre as atividades a realizar nas aulas, adequando-as aos alunos, pois, ao planificarmos estamos cientes do que queremos pedir aos alunos e, por isso, podemos transmitir aos alunos o que pretendemos deles, quais são os nossos objetivos para aquela aula ou para determinada unidade. Nas palavras de Arends (1995, p.60) “através da comunicação da

finalidade da unidade e das actividades, os estudantes compreendem o que se espera que eles aprendam”.

Desta forma, planificar exige do professor uma reflexão sobre a sua prática, os seus objetivos e as suas pretensões para a mesma, consciencializando-o de que a sua ação é determinante na aprendizagem dos seus alunos. Neste sentido, a experiência, resultante da prática profissional, é uma mais-valia, permitindo aos professores antecipar possíveis situações e sentirem-se mais confiantes no seu desempenho, centrando a sua atenção não no seu desempenho, mas nas aprendizagens dos alunos. Igualmente, com a crescente experiência, os professores tornam-se mais confiantes na sua prática, não necessitando de planificações tão detalhadas recorrendo, sobretudo, a esquemas mentais.

Conscientes de que a planificação deve assentar no currículo, definido por Roldão (2005, p.28) como o “conjunto das aprendizagens pretendidas”, e no programa de cada disciplina, tivemos como base os programas e as planificações anuais da escola para as disciplinas de Espanhol e Português para elaborar as planificações de médio (apêndice 2) e curto prazo (apêndices 1, 3 a 5), que nos ofereciam uma visão global da sequência dos conteúdos a abordar, para os diferentes momentos da prática de ensino. Para este fim, criámos materiais, adaptando e recorrendo, por vezes, a manuais, para ver como determinado conteúdo é abordado nos mesmos, para ver outros recursos ou textos de apoio utilizados em determinado conteúdo, por exemplo.

Na ótica de Zabalza (2000, p.49)

os professores (...) não se confrontam directamente com o Programa, nem partem directamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que actuam como guias.

Embora, atualmente, a tentação de recorrer apenas aos manuais e a todos os materiais produzidos pelas editoras para organizar o trabalho docente seja real, por nos oferecerem uma visão pré-concebida e já trabalhada do programa, consideramos que aqueles acabam por condicionar a nossa ação de professores enquanto criadores das nossas aulas, impedindo aquelas que, a nosso ver, serão características importantes do professor atual: ser um profissional reflexivo, que questiona e reflete sobre a sua ação, e criativo, que reinventa o seu ensino adaptando-se a novas realidades, como a que vivemos atualmente, intimamente ligada às novas tecnologias e à internet. Com esta posição não queremos que se coloque de parte o uso de manuais, mas que nós, professores, possamos eleger o que consideramos que nos manuais vai ao encontro do preconizado pelo programa e dos nossos objetivos.

Durante as aulas de língua estrangeira conduzimos as aulas seguindo a perspetiva presente no Programa de Espanhol, assim como no QEQR, em que a competência comunicativa é o objetivo a alcançar, recorrendo, para tal, a estratégias que oferecessem aos alunos os meios para que pudessem comunicar autonomamente em situações reais, fora do contexto escolar. Conscientes de que, como mencionam Tavares e Alarcão (1990), citados por Mira e Mira (2002, p.61), não há técnicas de ensino perfeitas, devendo o professor

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

foi nosso objetivo seguir uma abordagem comunicativa em que os alunos recorressem à língua estrangeira tanto quanto possível, ainda que estes se encontrassem num nível inicial de aprendizagem da mesma.

Nas aulas de português pretendemos, igualmente, desenvolver a competência comunicativa, procurando que os alunos adequassem o discurso às diferentes situações comunicativas, pois a língua materna não é apenas uma disciplina, mas também um meio para se relacionar com o mundo. Houve a preocupação em promover momentos de troca de ideias e opiniões, bem como de sistematização dos conteúdos para que os alunos levassem para cada momento diferente da aula o essencial sobre o momento anterior.

As aulas, tanto de Português como de Espanhol, foram planificadas tendo em conta o contexto envolvente, ou seja, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos em aulas anteriores e, por vezes, em anos letivos anteriores (no caso da disciplina de Português), e tendo em conta as aulas seguintes, para que não resultassem aulas avulsas, sem seguimento, traduzindo a imagem de que as mesmas não eram resultado/ consequência do improviso do professor, mas sim de um trabalho prévio de pesquisa e reflexão, visando o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Assumiram-se como atividades comuns a ambas as aulas, de Espanhol e Português, a realização do sumário no final da aula e o recurso a uma atividade de motivação para as aulas e para o conteúdo a abordar nas mesmas, pois como refere o QEQR (2001, p.222)

um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para

as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente; a motivação extrínseca pode também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição).

Para este efeito, optámos, frequentemente, em recorrer a materiais próximos da realidade dos alunos, a que estão diariamente expostos, como vídeos e músicas.

Nas palavras de Bzuneck (2000), citado por Moraes e Varela (2007), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. A motivação assume-se, assim, como uma variável fundamental no envolvimento dos alunos nas atividades, dado que afeta a sua predisposição para as atividades, orientando o seu comportamento na realização das mesmas, esforçando-se e participando ativamente até alcançar o objetivo que o fez *agir*.

Nas aulas de Espanhol foi, também, nosso objetivo aprofundar os conhecimentos socioculturais dos alunos relativamente à cultura espanhola, através do conhecimento de aspetos da cultura espanhola (apêndices 8 e 22), como previsto no programa da disciplina. Nas aulas de Português manteve-se o mesmo objetivo, neste caso através do estudo da época em que as obras e os autores das obras, selecionadas pelo Programa, se inseriam.

No decorrer das diversas atividades recorreremos à motivação extrínseca, através de elogios, por exemplo, para ajudar os alunos a completarem as tarefas solicitadas com êxito ou para os incentivar a não desistirem porque a tarefa lhes parecia difícil.

## **2. Avaliação das aprendizagens**

A avaliação é uma das vertentes mais visíveis do trabalho do professor, mas também uma das mais complexas, apresentando diferentes perspetivas.

Para Roldão (2005, p.41)

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

De acordo com Fernandes (2005b, p.16)

a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou

menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.

O Decreto-Lei nº286/89, decorrente do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, procede à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, onde se estabelece que a avaliação deve

garantir o controlo da qualidade do ensino (...) deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão (art.º10, nº 1 e 2).

Neste sentido, a visão da avaliação como um processo contínuo através do qual o professor deve acompanhar o trabalho de cada aluno, os seus progressos, fracassos e dificuldades, possível de poder orientar os alunos no momento de realização da tarefa, orientando-os e estimulando o seu desenvolvimento, é o contexto ideal de avaliação. Sugere-se um ideal de avaliação, que através da recolha de dados, da observação, do diálogo e da análise das tarefas realizadas pelo aluno procura orientar e estabelecer um percurso adequado às características de cada aluno. Este seria o contexto ideal de trabalho. Contudo, sabemos que, na realidade, este tipo de avaliação, apesar de recomendado pelos documentos legais, nem sempre é executado da forma pretendida, devido, por exemplo, à inviabilidade/ dificuldade em acompanhar e orientar individualmente todos os alunos de cada turma, tendo em conta o elevado número de alunos por turma e o tempo disponível do professor para analisar os trabalhos dos alunos, a par das restantes tarefas que atualmente lhe são atribuídas. A avaliação, explanada nos documentos legais, até este momento, apresenta-se como um processo regulador do processo de ensino aprendizagem, e assenta, sobretudo, na recolha contínua e sistemática de dados sobre o desempenho dos alunos, recorrendo, predominantemente, a testes escritos ou exames, em datas previamente estipuladas, visando sobretudo uma avaliação dos produtos em detrimento dos processos.

Na perspetiva de Bruner (1999, p.199)

“a avaliação deve examinar não só o produto ou conteúdo da aprendizagem, mas também o processo através do qual a criança consegue ou não adquirir o domínio da matéria” .

Para tal, a avaliação deverá desencadear

“ações que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia”  
(Fernandes, 2005b, p.16)

Os documentos normativos que regulamentam a avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, até ao início do presente ano letivo (Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho), enfatizavam o papel regulador da avaliação, visando a verificação dos conhecimentos adquiridos e a aferição do cumprimento das metas curriculares, através da realização de provas de exame (4º, 6º, 9º e 12ºanos). No que concerne ao cumprimento do currículo, a avaliação assumia ainda uma função de aferição do cumprimento das metas curriculares e da verificação da qualidade das aprendizagens desenvolvidas, no sentido de retificar procedimentos e reajustar o ensino aos objetivos. Recorde-se, todavia, que este documento foi alvo de uma terceira alteração<sup>5</sup>, que redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens elegendo-se, na avaliação interna, a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação, e substituindo-se, na avaliação externa, a realização de provas de exame por provas de aferição, enfatizando-se a avaliação formativa.

Assim, como estipulado no Decreto-Lei nº139/2012, em vigor aquando da realização da prática de ensino supervisionada, a avaliação reparte-se em três modalidades, a saber, diagnóstica, formativa e sumativa, distinguindo-se entre si pela sua finalidade.

A avaliação diagnóstica realizando-se no início de cada ano letivo ou sempre que se considerar oportuno; a avaliação formativa de carácter contínuo e sistemático, recolhendo informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, posterior, ajuste dos processos e das estratégias; traduzindo-se a avaliação sumativa num juízo global sobre a aprendizagem dos alunos.

Como referido anteriormente, embora a avaliação formativa esteja discriminada e regulamentada pelos documentos legais, tal não significa que a mesma seja implementada pelos professores de forma imediata, pois é difícil mudar, num espaço de tempo reduzido, uma lógica da avaliação para criar outra. Como refere Fernandes (2005b, p.23)

continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam a classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem a melhoria das aprendizagens.

---

<sup>5</sup> Decreto-lei nº17/2016, de 4 de abril.

O mesmo autor refere, ainda, que

avaliar para melhorar as aprendizagens não é a conceção dominante, é a conceção emergente. O que prevalece nos sistemas educativos é a conceção da avaliação cujo principal propósito é a classificação, a certificação ou a seleção de alunos (Fernandes, 2005a, p.76).

O facto de a avaliação sumativa continuar a evidenciar-se em detrimento da formativa e a ser a forma de avaliação mais visível do sistema educativo, transmite aos alunos e encarregados de educação a ideia de que os testes sumativos são os únicos momentos de avaliação praticados pelos professores, sendo, conseqüentemente, mais valorizada. Nas palavras de Arends (1995, p. 231) “o estatuto que os pais e os amigos mais próximos associam às notas também influencia a atitude dos alunos”, motivo que leva a que os testes e as notas se tornem as suas preocupações principais. Nesta perspectiva, a avaliação sumativa, sob a forma de teste, assume-se como momento decisivo no processo de ensino-aprendizagem, contrariamente ao que deveria ser a avaliação, sendo vista como o culminar de todo o processo de avaliação, sem ter em conta o caminho percorrido.

Para Fernandes (2005b, pp. 74-75) a avaliação sumativa, designada pelo autor de “avaliação certificativa”,

não está integrada no ensino, não serve, por norma, para melhorar as aprendizagens, nem proporciona, em geral, *feedback* que oriente os alunos. (...) Serve para informar os alunos, os encarregados de educação e (...) a sociedade em geral, acerca das aprendizagens que se desenvolveram no final de um período mais ou menos alargado de tempo”.

Contrastivamente, Arends (1995, p.241) considera que

embora os testes possam ser utilizados essencialmente para diagnosticar ou avaliar o desempenho do aluno, podem também constituir uma experiência de aprendizagem.

Consideramos, por isso, que ainda que a avaliação sumativa esteja associada à atribuição de classificações, esta pode, também, ajudar os alunos a aprender, se for integrada em processos de reflexão e análise sobre as aprendizagens realizadas. Neste sentido, a avaliação sumativa pode assumir um âmbito formativo ao fazer com que os alunos reflitam sobre os seus erros e/ou dificuldades e discutam sobre os mesmos no



sentido de os ultrapassar. Desta forma, o professor serve-se da avaliação sumativa para guiar, enriquecer e melhorar a aprendizagem dos alunos, promovendo a sua reflexão e, simultaneamente, conduzindo a sua aprendizagem, ultrapassando dificuldades e apontando caminhos.

Seguindo o definido pelos documentos normativos, as planificações anuais da Escola EB 2,3 e Secundária Rainha Santa Isabel das disciplinas de Espanhol e de Português contemplam as três modalidades de avaliação, tendo sido realizado pelos professores das respetivas disciplinas um momento de avaliação diagnóstica no início do ano letivo.

No que concerne à avaliação diagnóstica, concordamos com o documento normativo, Decreto-Lei nº139/2012, quando refere que esta deve realizar-se sempre que se considere pertinente, no entanto, consideramos que a realização deste tipo de avaliação aquando da iniciação de uma língua estrangeira, no início do ano letivo, poderá não fazer muito sentido, se tivermos em conta que, à partida, os alunos ainda não terão contactado com a língua em contexto escolar. Todavia concordamos que a realização desta modalidade de avaliação possa realizar-se nesse momento se tivermos como objetivo recolher informação relativa ao que os alunos são capazes de fazer com a língua e que foi adquirido através do contacto com outros falantes, através da televisão, filmes, revistas e/ou livros, ou seja, fora do âmbito escolar.

Quanto à avaliação sumativa, definida por Roldão (2008, p.42) como uma avaliação

de balanço da consecução, com estabelecimento de níveis é um equivalente da «nota»... e é indispensável para traduzir para terceiros até que ponto aprendemos ou não – para nos certificar,

foi colocada em prática ao longo dos três períodos letivos, geralmente, no final de cada unidade temática, pelas professoras orientadoras. Tendo em conta os critérios de avaliação de português e espanhol, a avaliação sumativa, na forma de teste, assume-se, como o momento-chave do processo de avaliação, tendo um peso significativo na avaliação final (anexos 3 e 4).

Sabendo que é essencial, na atual organização do sistema de ensino, a atribuição de uma nota no final de cada período, que reflita o trabalho dos alunos, devendo a mesma avaliação ser o mais justa possível, acreditamos que, talvez, a forma mais “justa” de avaliação não seja exclusivamente a sumativa, que se reduz a um momento pontual, mas sim devesse haver uma aposta na avaliação formativa, mais virada para o percurso e

progresso dos alunos. Neste sentido, seria mais benéfico, na nossa perspetiva, que o peso atribuído à avaliação formativa fosse mais aproximado do peso atribuído à avaliação sumativa.

Concordamos com Fernandes (2005b, p.74) quando refere que “antes de avaliar para classificar é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor”, razão que nos motivou a optar, no decorrer da PES, por promover práticas de avaliação formativa.

Posto isto, direcionámos os nossos momentos de avaliação, nas aulas lecionadas, para momentos de avaliação formativa, além da observação das atitudes dos alunos (apêndice 6), através da interação (expressão oral e leitura) através do empenho dos alunos na realização das atividades. Como refere o *Programa de Espanhol do ensino básico* (Ministério da Educação, 1997, p.33), anteriormente citado,

uma avaliação focalizada na capacidade do aluno assume uma dimensão formativa que ultrapassa a mera função de classificação e de certificação académica,

reconhecendo que o erro “possibilita a identificação dos pontos estratégicos onde é seguro intervir” (Ministério da Educação, 1997, p.33).

No QEER a avaliação formativa define-se por ser

um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas e (...) fornecer um *feedback* aos aprendentes (Conselho da Europa, p.254).

Sabendo que a avaliação formativa tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos e os aspetos onde os alunos manifestam mais dificuldades, o professor direciona a sua atuação ao encontro dessas dificuldades. Neste sentido, a partir da observação das aulas da turma de espanhol, verificámos que os alunos manifestavam algumas dificuldades, por exemplo, na pronúncia de determinados sons, pelo que, decidimos, nas aulas de Espanhol, proceder a um momento de avaliação da leitura em voz alta, para o qual elaborámos uma grelha (apêndice 7). Este momento decorreu da leitura do texto *Los horarios de los españoles- comer tarde e dormir poco* (apêndice 8), após o qual transmitimos aos alunos *feedback* sobre o seu trabalho, alertando para determinados aspetos que necessitavam de maior dedicação, explicando a forma mais correta de se pronunciar determinados sons.

Na disciplina de Português, foi-nos proposto pela professora orientadora que elaborássemos uma ficha de avaliação. Esta ficha, que continha atividades de compreensão da leitura, gramática e expressão escrita, tinha sido, inicialmente, pensada como ficha de trabalho com o intuito de acompanhar a exploração de um poema (apêndice 5) e transformada por nossa opção numa ficha de avaliação formativa (apêndice 9), por considerarmos que seria uma forma de contribuímos para a aprendizagem dos alunos, dando-lhes *feedback* sobre o seu desempenho.

Aquando da entrega da mesma, alertamos a turma para as dificuldades apresentadas globalmente e de uma forma recorrente por um número maior de alunos, informando-os da nossa disponibilidade para mais esclarecimentos sobre a mesma, de forma individual.

Esta ficha permitiu-nos identificar pontos fortes e os aspetos a melhorar pelos alunos, verificando os conhecimentos que os alunos realmente tinham aprendido. Numa tentativa de “avaliar com o propósito de melhorar as aprendizagens dos estudantes” (Fernandes, 2005a, p.76), fizemos, para cada aluno, anotações, na ficha, proporcionando-lhe indicações claras sobre o que poderiam fazer para corrigir os seus erros e ultrapassar algumas dificuldades.

Grande parte dos alunos revelaram dificuldades na expressão escrita, nomeadamente na estrutura e coesão textual, apresentando, por exemplo, textos sem introdução e/ou conclusão, sem marcação de parágrafos, não diversificando o uso de conectores utilizando apenas os conectores mais comuns (“e”, “mas”, “porque”) e/ou utilizando-os, por vezes, de forma inadequada, revelando, igualmente, dificuldades em estabelecer cadeias de referência, através de substituições nominais e pronominais adequadas.

Por conseguinte, consideramos necessário partilhar com os alunos, da forma mais clara possível, o que pretendíamos que eles alcançassem. Assim, seguindo o defendido por Fernandes (2005a, p. 69), a avaliação das aprendizagens deve ser “mais centrada nos processos e nos procedimentos, mais transparente e mais participada por parte dos alunos e de outros intervenientes”, planificámos um bloco de 45m direcionado para o melhoramento de um texto escrito em conjunto com os alunos.

Dado que a atividade foi realizada em ambas as turmas, seleccionámos um texto de cada turma sobre o qual fizemos o melhoramento, sendo que cada turma melhorou um texto que não pertencia à sua turma, para que os alunos não reconhecessem o texto e não se sentissem diminuídos/ fragilizados perante os outros e/ou inibidos na sua participação

na aula. Assim, projetámos o texto e pedimos à turma que o lesse, em silêncio. A turma assinalou imediatamente algumas lacunas do texto, sugerindo imediatamente possíveis alterações. Após refletirmos sobre as lacunas apresentadas, deixando que os alunos, em grande grupo, sugerissem possíveis alterações e esclarecendo dúvidas, dividimos a turma em grupos (4 ou 5 elementos) e pedimos que cada grupo fizesse o melhoramento de uma parte do texto. Como o texto não tinha e/ou necessitava de ampliação da introdução e/ou conclusão, dois grupos ficaram encarregues destas partes do texto enquanto os outros tiveram de melhorar um dos vários parágrafos do texto.

Consideramos que através desta avaliação formativa possibilitamos, também, a autoavaliação dos alunos, pois permitimos que os alunos refletissem e avaliassem as suas dificuldades, assim como os seus progressos e/ou aspetos que deviam melhorar. Nas palavras de Biggs (1998), citado por Fernandes (2006, p.31)

uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.

Em suma, julgamos que avaliar para recolher informação não é suficiente, é necessário informar os alunos das suas conquistas, dos seus progressos e, também, das suas dificuldades, além de contribuirmos através desta para um maior controlo do aluno sobre as suas aprendizagens.

É imprescindível que paremos de olhar para aquilo que o aluno faz mal, para os seus erros, e olhar, principalmente, para os seus progressos, valorizando-os e incentivando-os a continuar. Para tal é necessário que haja uma mudança, quer nos professores, quer nas políticas educativas em torno da avaliação, pois

a avaliação não pode ser encarada como uma mera solução política, (...) Nem pode ser vista como um excelente instrumento de prestação de contas por parte das escolas e dos professores. (...) A avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderoso processo que serve para ensinar e aprender melhor. (Fernandes, 2005a, p. 78).

### **III. Descrição e reflexão das aulas lecionadas – ano letivo 2015/2016**

#### **1. Caracterização da escola**

A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (ESRI) situa-se em Estremoz, distrito de Évora, e serve um concelho com uma área aproximada de 513,8km. A ESRI recebe, sobretudo, alunos dos concelhos de Estremoz, Arraiolos, Borba e de localidades como Fronteira, Monforte, Sousel, Avis e Vila Viçosa. Procurando promover um ensino de qualidade e reduzir o insucesso escolar dos seus alunos no 3º ciclo do ensino básico, a escola integrou, no ano letivo 2002/2003, o projeto *TurmaMais*. Inicialmente direcionado para o 7º ano, o mesmo alargou-se até ao 9º ano.

Entre julho de 2009 e dezembro de 2010 a ESRI foi alvo de um processo de requalificação e remodelação pela empresa Parque Escolar. Na sequência da mesma, todas as salas foram equipadas com ferramentas e materiais pedagógicos que lhes possibilitam o ensino em todas as áreas, a saber: computador, videoprojetor, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco, bem como de campos de jogos exteriores, ginásio e laboratórios.

Estima-se que a escola acolha, aproximadamente, 650 alunos, entre o 3º ciclo e o ensino secundário (ensino regular e cursos profissionais). É uma escola que prima pela atividade e participação em diversas atividades, promovendo a partilha de trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas diversas áreas, através de atividades de apoio pedagógico como (apoio pedagógico acrescido, aulas de reforço no ensino secundário, coadjuvância, pedagogias diferenciadas, tutorias) e enriquecimento curricular (clubes e projetos).

#### **2. Caracterização das turmas**

De forma a conhecermos melhor o contexto escolar em que nos inseríamos, sobretudo os alunos das turmas com que iríamos trabalhar, as suas preferências e os seus hábitos, bem como a forma como gostariam que decorressem as aulas, elaborámos um inquérito (apêndice 24) no decurso da observação das aulas de cada turma, antes de iniciarmos a leção de aulas. Sendo que o inquérito na turma do 7ºB apenas foi realizado no 2º período, momento em que conhecemos a turma e iniciámos o período de observação de aulas.

## **2.1 Ensino Secundário: 10º D e F**

A turma do 10ºF, da área de Economia, é constituída por 23 alunos, com idades entre os 15 e os 17 anos, na sua maioria provenientes da cidade e de outras localidades do concelho de Estremoz, estando todos a frequentar o 10ºano pela primeira vez.

A turma do 10ºD, da área de Humanidades, é composta por 19 alunos, com idades entre 15 e os 16 anos, provenientes principalmente da cidade de Estremoz e em número idêntico de outras localidades fora do concelho (Vimieiro, Sousel, Fronteira e Cano), frequentando o 10º ano pela primeira vez, à exceção de um aluno.

A disciplina de Português é uma das disciplinas preferidas dos alunos do 10ºD, a par de Matemática e Geografia, enquanto no 10ºF, Filosofia é a disciplina preferida, seguida de Matemática, havendo apenas quatro alunos que identificaram a disciplina de Português como a sua favorita.

No que concerne à disciplina de Português, os alunos assumiram a gramática como principal dificuldade, seguido da escrita. E embora a maioria dos alunos revelem hábitos de leitura, os tipos de leitura identificados são os jornais, especialmente, os desportivos, e as revistas, preferem ver filmes ao invés de ler um livro. Neste sentido, quando inquiridos sobre o Projeto de Leitura proposto pelo Programa os alunos consideraram, nas duas turmas, maioritariamente, que os livros apresentados no mesmo estavam longe das suas preferências de leitura, classificando-os de desinteressantes, devendo os mesmos ter a opção de escolha de livros da sua preferência.

Quanto às aulas de Português ambas as turmas dizem que gostam de participar na aula apenas quando o tema ou a atividade lhes interessa, declarando preferir aulas que recorram a materiais áudio/vídeo e a debates.

Para o futuro, a generalidade dos alunos manifesta vontade em prosseguir estudos para o ensino superior, havendo um número reduzido de alunos que pretende, apenas, terminar o ensino secundário.

## **2.2 3º Ciclo do Ensino Básico: 7º B**

A turma está integrada no projeto da *TurmaMais*, pelo que no momento da realização do inquérito a turma não estava completa. Assim, a turma constituída por 15 alunos, tem uma média de idades de 13 anos e na sua maioria proveem da cidade e concelho de Estremoz. Ressalve-se que este inquérito foi realizado, apenas, no 2º período letivo.

A disciplina de espanhol é indicada como a preferida pela maioria dos alunos, seguida das disciplinas de Inglês e Educação Física, ainda que alguns alunos tenham apontado a escolha de Espanhol como LE II por não haver turma de Francês ou por considerarem que a aprendizagem da língua era mais fácil.

Reportando-se à disciplina de Espanhol os alunos afirmam gostar de participar na mesma, havendo um número reduzido de alunos que revela participar na aula, apenas, quando solicitado pelo professor. Revelam também que usam a língua materna, na aula, em vez da língua estrangeira porque não conseguem exprimir-se tão bem na LE como na língua materna, recorrendo sempre à língua materna quando não o conseguem fazer em Espanhol.

Além as atividades escolares os alunos integram outras atividades fora da escola, sobretudo desportivas.

### **3. Descrição e reflexão das aulas lecionadas**

#### **3.1 Aula de Português -10º D**

A aula de português decorreu no início do segundo período letivo, sendo lecionada em regime de codocência, e planificada, à semelhança das outras, pelo grupo de estagiários, o que exigiu organização, entendimento, partilha e confiança entre os três mestrandos em prática de ensino supervisionada (PES). Este trabalho colaborativo, embora pudesse parecer, inicialmente, uma dificuldade, tornou-se, pelo contrário, uma mais-valia. Permitiu-nos interagir, dialogar e refletir conjuntamente, possibilitando uma aprendizagem significativa e tornando-nos mais fortes para enfrentar os obstáculos. Como diz Loughram (2009, p.311),

ensinar com um amigo no qual se confia leva a que os alunos futuros professores se sintam encorajados para experimentarem, publicamente, coisas que não experimentariam se estivessem sozinhos.

Como tal, apesar das discordâncias inerentes ao nosso trabalho, foi também através delas que o mesmo melhorou.

Por ter sido a aula inicial da unidade três – Gil Vicente: *Farsa de Inês Pereira*, para a sua concretização partimos da planificação anual da disciplina (anexo 1) e do *Programa e Metas Curriculares de Português – ensino secundário* de onde se escolheram

os domínios, respetivos tópicos de conteúdo, que iríamos abordar e se estabeleceram os objetivos e descritores de desempenho a desenvolver.

Propusemo-nos organizar uma aula centrada nos alunos e na sua aprendizagem, definindo como objetivos iniciais: suscitar o interesse e a motivação dos alunos, estabelecendo uma interação com eles, ouvindo as suas opiniões e promovendo a discussão em sala de aula. Conscientes que o início da aula é determinante para o seguimento da mesma, decisivo para a motivação dos alunos, dado ser neste momento que procuramos envolver os alunos no contexto da aula e ajudar os alunos a ultrapassar os receios de participar oralmente na mesma. A motivação para a aula, na nossa perspetiva, traz benefícios não apenas para os alunos, mas também para os professores, pois os alunos estão mais concentrados e empenhados na realização das atividades, tendo menos tempo para abstrair-se do conteúdo da aula. Nas palavras de Lemos (2005) citado por Lurdes Veríssimo (2014, p.74)

(...) a motivação tem impacto ao nível da *intensidade* (*alunos motivados esforçam-se mais...*), *persistência* (...*durante mais tempo...*), e *direção* (...*concentrando esforço e atenção no que é relevante*). Desta forma, a motivação é um fator absolutamente crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral.

Assim, alunos motivados traduzem-se em alunos ativos, que manifestam entusiasmo, interesse e curiosidade, que aproveitam as oportunidades de aprendizagem e que se manifestam em aulas mais motivadoras também para nós, professores, pois vemos refletidos a nossa motivação e interesse por determinado conteúdo. Como refere Veríssimo (2014, p.78), o professor torna-se um “modelo motivacional” que “exerce sempre um impacto decisivo na motivação dos alunos a partir do seu próprio comportamento motivado”, porque

mostrar interesse e entusiasmo pelos conteúdos é uma das formas mais eficazes de provocar o interesse e entusiasmo dos alunos (...) quando o próprio professor demonstra interesse, satisfação e envolvimento, os alunos são mais facilmente envolvidos e *conectados* com as aprendizagens. Em contrapartida, se o professor evidencia frequentemente aborrecimento e tédio (que é facilmente detetado pelos alunos) os alunos reagirão de forma semelhante (Veríssimo, 2014, p.88).

Optámos pelo recurso a materiais visuais (apêndice 10), que remetiam para o autor, o contexto histórico e para a obra já estudada pelos alunos no 9ºano, *O auto da*



*barca do inferno*. Estes facilitaram o enquadramento dos alunos no assunto da aula, favorecendo a participação ativa da turma na construção do contexto da aula, através de atividades de especulação, encaminhando-os, de forma lógica, para as fases seguintes, como aponta Sanchez (1997, p.1),

todo lo que vemos está unido a nuestras experiencias personales e incluso se podría afirmar que la mayoría de nuestras comunicaciones son una respuesta a una experiencia visual.

Desta forma, o recurso às imagens permitiu não só estabelecer ligações temáticas com os conhecimentos dos alunos, mas também com as suas experiências. Esta atividade funcionou como motivação para a aula através da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, pois se os alunos não se sentirem aliciados pelo conteúdo da aula a sua participação na mesma será de menor qualidade.

Como era a primeira aula, considerou-se pertinente fazer uma breve contextualização da obra para que houvesse uma sequência lógica e o estudo da obra não surgisse isolado, como recomendado pelo Programa da disciplina (Ministério da Educação, 2014, p.8). Para este efeito, optámos pelo recurso ao visionamento de um documentário (apêndice 1) sobre a vida, a obra e o contexto histórico de Gil Vicente, com o objetivo de tornar a aula mais dinâmica, motivando os alunos através da realização de uma atividade semelhante ao que praticam no seu dia-a-dia, e, conjuntamente, trabalhando e melhorando a compreensão do oral. Ideia partilhada por Rosa Rodríguez Abella:

un factor fundamental para mejorar o recuperar la capacidad de escuchar es la motivación, está claro que todos escuchamos algo en una situación determinada porque tenemos una buena razón; por lo tanto, será fundamental darles a nuestros alumnos buenas razones si queremos que nos escuchen o escuchen algo y, en la medida de lo posible, debemos intentar que la actividad de comprensión auditiva propuesta tenga que ver, cuanto más mejor, con los intereses, gustos y necesidades de información de nuestros alumnos (2002, p.238).

Para assegurar que a atividade tivesse êxito, assegurámo-nos que o vídeo não fosse muito longo, para não perdermos a atenção dos alunos, nem os alunos assumissem uma postura passiva, como também defendem Mecías e Rodriguez (2009, p.5). Enquanto visualizavam o documentário os alunos procederam a atividades de compreensão do oral, nomeadamente tomando notas para responder a determinadas

questões, numa primeira parte, e fazendo juízos, verificando a veracidade ou falsidade de algumas afirmações, numa segunda fase, visando o aprofundamento da capacidade de compreensão inferencial (apêndice 11), atividades estas também sugeridas por Rosa Rodríguez Abella (2002, p.239-240).

Para que a atividade fosse bem-sucedida explicou-se aos alunos as razões pelas quais iriam visualizar o documentário em questão e, para que dessa forma, se concentrassem na atividade.

Após o visionamento do documentário, fez-se uma breve sistematização das ideias chave, resultantes da exploração das imagens e do visionamento do vídeo, apoiada numa apresentação em *powerpoint* (apêndice 12), por se considerar que a elaboração de pequenas sínteses é uma forma de envolver os alunos na construção da aula. Daí que a apresentação em *powerpoint* tenha sido concebida como um documento aberto, passível de alterações e alargamento, com sugestões dos alunos de aspetos que a mesma não abordasse. Como referem Mira e Silva (2007, p.302) a aula não deve surgir perante os alunos “já pronta”, e, sim, construída com eles, razão pela qual se torna necessário a elaboração de “sínteses parciais que fixem essa construção”, pois “as sínteses na aula são imprescindíveis para as aprendizagens dos alunos, que serão levados num processo contínuo de construção”, demonstrando a progressão dos saberes dos alunos, havendo deste modo “garantias da aprendizagem pela prática, e não pelo simples “transvasar” de conhecimentos na memória”.

O visionamento e a atividade de exploração das imagens permitiram que trabalhássemos a expressão oral, através da execução das sínteses da aula, cujos objetivos eram participar oportuna e construtivamente nas situações de interação e produzir textos orais com correção e pertinência, como estabelecido pelos objetivos e descritores de desempenho no *Programa e Metas Curriculares de Português* (2014, p.12; p. 45).

Finalizada a abordagem à vida e obra de Gil Vicente e ao contexto histórico em que se inseria, direcionámos a aula para o género de texto escrito por Gil Vicente, pedindo aos alunos que identificassem qual o género de textos que o autor escreveu. Por conseguinte, como definido no Programa, foram abordadas as características do texto dramático, através de um Prezi (apêndice 13), alertando os alunos que este conteúdo se encontrava explanado na ficha 14 do seu manual. Mais uma vez, este tópico da aula, embora apresentasse uma natureza mais expositiva, foi feito em diálogo com os alunos, através do questionamento pelo professor e através de intervenções dos alunos. Preferimos a discussão com os alunos, de forma a reduzir a nossa própria fala, e como

refere Arends (1999, p.423), envolver “mais activamente” os alunos “nos processos de pensamento e de descoberta”.

Por considerarmos que a obra de Gil Vicente permanece atual e os temas nela abordados, tal como a sátira, continuam a ter correspondência na nossa sociedade, propusemos aos alunos a leitura de um texto inédito de Fernando Alvim, *Se não estou em erro* (apêndice 14). Este texto permitiu-nos estabelecer um paralelismo com a atualidade, visto que o autor referencia alguns dos temas da obra de Gil Vicente que permanecem atuais, numa linguagem próxima da dos alunos e com recurso ao humor, mostrando a sua opinião sobre a obra.

Devido à ligeireza e humor do texto, a participação dos alunos revelou-se fácil e intensa, o que facilitou a realização da tarefa seguinte. Pediu-se aos alunos que, a partir do texto, identificassem alguns dos temas que iriam ser abordados na obra. À medida que os alunos iam identificando os temas, fazia-se a leitura de textos ou excertos de textos complementares, do manual e por nós selecionados (apêndice 14), ampliando os seus conhecimentos. Saliente-se, porém, que até este momento os alunos ainda não tinham contactado com a obra que iria ser alvo de estudo nas próximas aulas.

À semelhança do que já fora posto em prática na fase inicial da aula, após serem lidos os textos complementares de cada um dos temas, os alunos eram chamados a participar na construção da aula através da elaboração de pequenas sistematizações dos conteúdos de cada tema (apêndice 15). Nestas sistematizações estabeleceu-se um contraste entre a época de Gil Vicente e a contemporaneidade, mobilizando os conhecimentos trabalhados na fase inicial da aula. Através da leitura destes textos pretendíamos que os alunos fizessem inferências, explicitassem as ideias principais dos textos e exprimissem os seus pontos de vista, fundamentando-os.

A última fase da aula foi direccionada para o domínio da educação literária através da leitura da abertura da *Farsa de Inês Pereira*, que se encontrava no manual. Iniciámos esta fase da aula solicitando aos alunos a realização de inferências sobre a abertura da obra. Entendemos o termo inferência como é definido por Irene Amado e Maria da Graça Sardinha (2013, p.39), sendo “tudo aquilo que ultrapassa a compreensão literal, aquilo que o texto não mostra com todas as letras”.

Sendo necessário que o aluno/leitor vá além do que está no texto para que a compreensão do mesmo seja mais completa, Cunningham, citado por Giasson (2000, p.93), define dois tipos de inferências, inferências lógicas e inferências pragmáticas, a saber,

a inferência baseada no texto (inferência lógica) está necessariamente incluída na frase, enquanto que a inferência baseada em esquemas do leitor não está; provavelmente está subentendida, mas isso não é necessariamente verdade.

Nas palavras de Amado e Sardinha (2013, pp.39-40), seguindo a perspetiva anterior, as inferências lógicas e as pragmáticas são definidas da seguinte forma: “as primeiras estão necessariamente incluídas no texto de forma explícita (...) ao passo que as segundas estão subentendidas, mas não são necessariamente verdade”.

Neste sentido, trabalhando as inferências lógicas pedimos aos alunos que identificassem as informações que a abertura da obra continha, a saber, o autor da obra, o local e o ano da representação, a quem era dedicada, as personagens e a presença do mote/ provérbio. Seguidamente, chamámos a atenção dos alunos para o facto de se designar a obra de *auto* e esta surgir, também, no manual, denominada de *farsa*. Perante este facto questionámos os alunos sobre quais eram as características do *auto* e se estas iriam de encontro das da *farsa*, na perspetiva dos alunos.

Partimos, novamente, da formulação de hipóteses pelos alunos, a fim de explicitar algumas das características e a natureza da obra, neste caso da *farsa*, como definido no Programa. Os alunos, partindo dos seus conhecimentos prévios, enumeraram as características e a natureza do *auto*, confrontando-as com as características da *farsa*, estas últimas explanadas por nós, após as conjeturas dos alunos (apêndice 16). Esclarecemos, adicionalmente, que, a designação da obra de *auto*, se prendia com uma questão de edição, pois a mesma obra tem duas versões, nomeadamente um folheto, aproximadamente de 1523, e uma compilação feita pelos filhos do autor, de 1562, na qual terá sido introduzido, na sua abertura, o termo *farsa*, tendo os autores do manual optado pela primeira edição; daí que não estivesse contemplado na abertura este termo, mas fosse designada a obra por *Farsa de Inês Pereira*.

Posteriormente, dirigimos a atenção dos alunos para o mote da obra, presente na abertura da mesma e inquirimo-los sobre qual o motivo da sua inclusão, pelo autor, nesta parte da obra. Trabalhando, novamente, as inferências pragmáticas, desafiámos os alunos a refletir sobre qual o possível significado do mote, pois consideramos que através da formulação de hipóteses os alunos constroem expectativas para a leitura da obra, motivando-os para a sua leitura. Primeiro, em grande grupo, incitando a participação de todos os alunos, construindo ou desconstruindo o sentido do mote através da partilha de opiniões. Depois, a pares ou em grupo de três alunos, propusemos a leitura de outros

provérbios (apêndice 17), refletindo sobre o significado do provérbio que lhes foi atribuído e sobre a sua similaridade com o mote da obra. Após a leitura e discussão entre pares, cada grupo leu o provérbio em voz alta, explicou qual o seu significado e disse se considerava que o provérbio tinha sentido idêntico ao da obra. Em grande grupo elegeu-se o provérbio que, na opinião de todos, apresentava o mesmo sentido que o da obra. Optámos pela discussão em pequenos grupos por considerarmos ser um meio eficaz de aumentar a participação de todos os alunos, especialmente daqueles que por serem mais tímidos intervêm menos, impedindo, adicionalmente, que a discussão em grande grupo fosse monopolizada por alguns alunos. Concordamos, por isso, com Arends (1995, p.433) quando defende que

as técnicas de pequenos grupos de discussão (...) permitem uma maior participação dos alunos nos materiais de aprendizagem e tornam difícil que um ou alguns membros da turma dominem a discussão.

De seguida, elegemos uma nova atividade de pré-leitura da obra. Requeremos aos alunos que mobilizassem os conhecimentos adquiridos ao longo da aula e, numa folha à parte, escrevessem um breve texto, de quatro ou cinco linhas, em que consistiria, na sua perspetiva, o conteúdo da obra *-Farsa de Inês Pereira*. Esta atividade resultou, posteriormente, numa atividade de após-leitura, concretizada, numa outra aula, depois de lida a obra, onde foram confirmadas ou não as expectativas dos alunos, surgindo como uma atividade de “balanço”, que teve como objetivo promover a reflexão sobre o texto, proporcionando oportunidades de partilha e de construção de significados com os colegas, pois ao estabelecerem ligações entre as diferentes experiências de leitura estão a construir novo conhecimento.

Pretendemos, através do levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da obra, despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura da obra, pois, como declaram Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007, p.71)

para gostar de ler, é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer, e porque estas duas condições podem ser melhor satisfeitas com a ajuda do professor, é imprescindível que este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho, e até de aborrecimento.

Também Grellet (1992, p.18) destaca o papel da motivação para a leitura, primeiro porque o que lemos é, na maioria das vezes, o que queremos ler, mas também porque

estar motivado significa que quando iniciamos a leitura de um texto estamos preparados para encontrar determinadas coisas no seu interior, encontrar respostas para dadas questões e informação específica ou ideias que nos interessam. Esta expectativa é inerente à leitura, razão pela qual a autora afirma que

before the students start reading a text, they can always be asked to look for the answers for specific questions. This will give an incentive to their reading activity.

Por conseguinte, a atividade de despertar hipóteses de leitura a partir do mote da obra, pretendia ir ao encontro do defendido por Pontes e Barros (2007) e por Grellet (1992), isto é, levando os alunos a refletir sobre o assunto da obra e fazendo a si próprios perguntas.

A partir das atividades desta aula em torno do texto literário, em particular, e do ano letivo, em geral, constatámos que o texto literário, texto complexo por excelência, em torno do qual se desenvolve o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, é, sem dúvida, uma ferramenta abrangente e inclusiva que permite trabalhar os vários domínios, mas que exige um trabalho de reflexão demorada que, por vezes, as aulas não permitem realizar.

Como é referido no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, o trabalho sobre o texto complexo “repousa sobre a inexistência de interrupções” (Ministério da Educação, 2014, p.7). Este trabalho sobre o texto literário remete-nos para determinadas questões, como se haverá lugar para a exigida demora, lentidão, tendo em conta o contexto normal de uma aula? Será que as aulas estão preparadas para dar este tempo ao texto? Este tipo de trabalho deve ser feito nas aulas ou deve ser exigido aos alunos um trabalho prévio sobre o texto?

A resposta a estas questões não se prevê fácil, sabendo-se que o tipo de tarefas solicitadas nas aulas são sobretudo de confirmação, pouco complexas, e que exigem pouco tempo. O tipo de trabalho preconizado pelo Programa exige, não apenas dos alunos, mas também dos professores, um exercício de reflexão, nomeadamente na escolha das estratégias a delinear tendo em conta o tipo de texto. Talvez, este tipo de trabalho sobre o texto complexo, que implica conceder aos alunos tempo para fazer leituras, sínteses, inferências, não possa ser totalmente implementado nas aulas, exigindo, como tal, um trabalho prévio dos alunos.

Antes de finalizarmos a aula, procedemos à realização do sumário, adotando a perspetiva de Mira e Silva (2007, p.303) do sumário como síntese formativa, realizado

com e pelos alunos. Solicitámos aos alunos que fizessem uma retrospectiva do que tínhamos abordado ao longo da aula e que nos referissem os aspetos que consideravam essenciais para fazer a sua síntese final, da qual decorreu a elaboração do sumário. Concordamos, por isso, com Mira e Silva (2007, p.301) quando referem que “ a aula tem de ser construída” e

o sumário vai documentar, naturalmente, no final da aula, essa “construção”. Realizado noutra qualquer momento da aula, nunca poderá cumprir essa sua importante função.

Apesar de no final da aula ser recorrente a existência de mais agitação e burburinho entre os alunos, ao dirigirmos o foco dos alunos para a realização do sumário, incitando-os a participar, traduziu-se em alguma acalmia, levando-os a concentrarem-se na tarefa.

Refletindo sobre a aula de forma global apercebemo-nos que, apesar de termos executado tudo o que tínhamos planificado, a mesma revelou alguns problemas e, conseqüentemente, algumas dúvidas sobre a forma como a tínhamos idealizado. Sentimos que não tínhamos cumprido aquilo que nos tínhamos proposto, não experimentando, como tal, a sensação de tarefa cumprida.

Conseguimos despertar o interesse e a motivação dos alunos, que se mostraram sempre muito ativos e, esse foi, sem dúvida, um objetivo alcançado. Porém, este facto colocou desde logo a descoberto uma variável, que, embora a tenhamos tido em conta, nos conseguiu, ainda, surpreender: o tempo.

Aquando da realização das diversas atividades descurámos o tempo de espera em relação aos alunos. É verdade que procurámos reduzir o nosso tempo de conversação em detrimento do dos alunos, mas é igualmente verdade que não tivemos em conta o tempo que os alunos poderiam levar a responder às questões que lhes colocámos.

Fazendo uma autoavaliação sobre a nossa postura constatámos que se os alunos demoravam muito tempo a responder, originando alguns momentos de silêncio, ao invés de aguardarmos pela sua resposta, optávamos por fazer uma nova questão, reformulando a questão anterior, não dando, por vezes, aos alunos o tempo de espera suficiente para pensarem e responderem. Talvez, isto se deva ao desconforto que um momento de silêncio pode provocar no decorrer da discussão ou por pensarmos que a demora na resposta do aluno pode condicionar o ritmo da aula. Sendo que, como refere Arends (1995, p.430),

o silêncio ou a espera pode dar oportunidade aos alunos menos envolvidos para começarem a falar ou comportar-se de outro modo inadequado.

Realmente, verificou-se que o tempo acabou por condicionar o ritmo da aula. A participação ativa da turma levou a que algumas atividades demorassem mais tempo do que o previsto, o que resultou no aceleração do ritmo de outras atividades. Este facto teve, naturalmente, consequências sobretudo na parte final da aula onde pretendíamos dar voz/ouvir os alunos em relação às suas expectativas sobre a obra e na execução do sumário, que, embora tenha sido construído com os alunos, não teve o merecido tempo para cumprir a sua missão. Nas palavras de Mira e Moreira (2007, p.303), que subscrevemos inteiramente:

o sumário não poderá ser elaborado apressadamente no final da aula. É parte integrante dela, tem dimensão pedagógico-didáctica e portanto terá de ser merecedor dos cuidados convenientes.

De outra perspetiva, talvez o tempo não tinha sido a única barreira, mas, também, o excesso de materiais que nos propusemos explorar. É evidente que ambicionámos fazer muitas atividades e que não ponderámos bem sobre o tempo que os alunos necessitavam para fazê-las. Neste sentido, teria sido uma possibilidade, por exemplo, termo-nos ficado pela leitura do texto do Fernando Alvim, por ser, em si, um texto tão rico que permitiria trabalhar os temas que pretendíamos – a posição da mulher na sociedade, o casamento, a sátira, a atualidade da obra - sem necessidade de fazer outras leituras ou de não fazer-se já nesta aula a ativação dos conhecimentos dos alunos sobre as características do texto dramático.

Assumimos, também, que a atividade de compreensão do oral, desenvolvida a partir do documentário, poderia ter sido feita de outra forma, pois os alunos aquando da sua realização não estavam tão focados no visionamento do mesmo, por terem de completar a ficha. Outra possibilidade teria sido ver o documentário, primeiro, sem haver qualquer contacto com a ficha e só, depois, ser-lhes facultada a ficha para preenchimento acompanhada ou não do visionamento do documentário.

No entanto, assumimos que alunos do 10º ano já teriam a capacidade de realizar estas duas atividades em simultâneo, registando e tratando a informação de textos orais, dado que este é um dos objetivos estipulado pelas metas curriculares do 10ºano. Além do que, no 9ºano de escolaridade, este tipo de trabalho já é indicado pelo *Programa e Metas Curriculares do ensino básico*, logo não seria algo novo para os alunos. Ainda que tenha sido feita uma breve paragem no visionamento, chamando-se a atenção dos alunos para



o conteúdo que se referia ao segundo exercício, consideramos que os alunos conseguiram, na sua maioria, com maior ou menor dificuldade, concretizar o mesmo.

Achamos, ainda, que aquando da discussão sobre o mote da obra não cumprimos, igualmente, o que nos tínhamos proposto. Pretendíamos que os alunos expressassem as suas ideias e opiniões, mas, julgo, que, em alguns momentos, procurámos encaminhar os alunos para onde queríamos que eles fossem, impossibilitando-os de se manifestarem com a liberdade que desejavamos. Como aponta Sánchez (1997, p.2)

otra idea importante es que el profesor no actúe como catalizador de las ideas. A veces, resultamos tan absorbentes que nuestros alumnos ven lo que nosotros queremos que vean. La realidad puede ser vista, como todos sabemos, de diferentes formas.

Consideramos, por isso, que a constante preocupação com a consecução dos conteúdos programáticos que nos propusemos abordar, se tornou limitadora. Limitadora da nossa visão do excesso de materiais que pretendíamos implementar e do tempo que a execução de tarefas envolvendo os alunos exigiria.

No entanto, como refere Loughran (2009, p.28), “uma experiência de aprendizagem desagradável pode ser uma experiência de aprendizagem construtiva”, ou seja, o desconforto sentido após o final da aula originou uma aprendizagem significativa, que nos levou a analisar as implicações das nossas decisões e ações na nossa prática pedagógica. Neste sentido, tendo por base esta experiência, as planificações que se seguiram tiveram em conta o excesso de materiais e a rentabilização dos mesmos (apêndice 5).

### **3.2 Aula de Espanhol -7º B**

A aula de espanhol decorreu a metade do segundo período, devido a ausência da professora orientadora que se encontrava de licença de maternidade. Por este motivo a observação das aulas de espanhol iniciou-se no início do segundo período escolar.

Após um período de observação da turma, sendo a segunda aula lecionada na turma. Esta aula introduziu uma nova unidade didática, “Mis rutinas”, e, como tal, assumiu um papel determinante para o desenvolvimento da unidade, mormente, na necessidade de despertar o interesse dos alunos para o conteúdo em estudo, tendo em vista a realização da tarefa final da unidade: a descrição da sua rotina diária. À semelhança

da aula de português, também a aula de espanhol decorreu em regime de codocência e foi planificada em colaboração pelos três mestrandos da PES.

Por se tratar de um nível inicial da língua estrangeira, optámos por iniciar a aula recorrendo a um conjunto de imagens, associando o vocabulário novo à imagem considerando ser a melhor forma de os alunos adquirirem o novo vocabulário. Seguindo a perspectiva de Hatch e Brown (1995) citado por Nugroho, Nurkamto e Sulistyowati (n.d., pp.1-2): “vocabulary is the foundation to build languages, which plays a fundamental role in communication”.

A exploração de cartões de imagens, *flashcards*, neste caso digitais, (apêndice 19), embora seja uma ajuda visual simples pode tornar os alunos mais ativos durante o processo de aprendizagem. Segundo Nugroho, Nurkamto e Sulistyowati (n.d.,p.2) é difícil dominar as restantes competências sem dominar o vocabulário, porque o vocabulário “is the basic competence that must be reached by students in order to get other competences like reading , writing, listening, and speaking”.

Cross (1991), referido por Nugroho, Nurkamto e Sulistyowati (n.d., p. 5), enuncia várias vantagens para o uso de *flashcards*/ imagens, a saber: serem motivadores e “eye catching”, poderem ser usados para alunos de níveis diferentes, fazerem a ligação visual entre a língua primeira e a língua alvo, podendo ser usados em inúmeros jogos, daí que tenhamos usado as mesmas imagens para construir o *bingo*.

Barallo e Bedoya (2009, p. 3) defendem que, aquando da introdução de um novo tema na aula, “la utilización de una imagen generalmente atrae la atención del estudiante y hace que desde el primer momento, aún sin saber de qué tratará la clase, sienta interés”.

Através das imagens estimula-se a criatividade e expressividade, criando uma relação positiva com a língua meta, neste caso o espanhol, pois aquelas facilitam a memorização. Além disso,

la motivación que despierta el uso de dibujos, fotografías u otras representaciones permite un mayor acercamiento al grupo, y, por consiguiente, una mayor conexión con el profesor, quien tratará de llegar al grupo a través de imágenes que él mismo también disfruta y hace propias (Barallo e Bedoya, 2009, pp. 15-16).

Sanchez Benítez (2009, p.3) indica, também, algumas razões para a utilização de imagens na aula de espanhol, nomeadamente, facilitarem a introdução e a memorização de vocabulário novo, poupando tempo ao professor em explicações, que podiam ser, por vezes, extensas e resultarem na desmotivação dos alunos; promoverem a motivação pelo

seu poder de atração; estimularem uma comunicação autêntica na sala de aula ao permitirem que os alunos comuniquem num contexto real. Destaca, por essa razão, os critérios de seleção das mesmas, à semelhança das autoras supracitadas, devendo ter em conta os objetivos para que serão usadas, o tipo de imagens, a adequação ao grupo, ao nível e à cultura. Por conseguinte, optámos por selecionar imagens com o objetivo de introduzir vocabulário novo.

Sabendo que as imagens deviam ser claras e não suscitarem dúvidas, ou seja, não induzirem a interpretações diferentes das que pretendíamos exemplificar, elegemos os desenhos para o desenvolvimento da atividade, os quais também eram usados pelo manual adotado. Nas palavras de Barallo e Bedoya (2009, p.5) a imagem tem que ser clara, evidente,

es decir, expresar lo que queramos que exprese, evitando la ambigüedad que puede ocasionar una fotografía o un dibujo susceptible de varias interpretaciones o que puede dar lugar a la confusión sobre el concepto al que pretende hacer referencia.

Decidimos, também, pedir aos alunos que fizessem a tradução das palavras/ expressões para a língua materna, como considerado pelo Programa (Ministério da Educação, 1997, pp. 13-14). Por serem, na sua maioria, expressões muito semelhantes ao Português, acompanhadas de auxílio visual, facilmente os alunos estabeleceram a correspondência com o vocabulário na língua materna.

O vocabulário estudado era simultaneamente um conteúdo gramatical, nomeadamente um verbo, a ser conjugado no Presente do Indicativo, e, por isso, preferimos trabalhar o verbo, primeiro, na sua forma no infinitivo, aquando da introdução do vocabulário, e depois conjugado, visando o estudo das formas irregulares do Presente do Indicativo.

Mantendo a aula centrada na oralidade, elegemos uma atividade de compreensão do oral, integrada no manual adotado. De acordo com o QEQR as competências da oralidade estão centradas em três eixos, a saber: produção oral (falar), compreensão do oral (ouvir) e interação oral (Conselho da Europa, 2001, p.90; 102; 112). Este documento menciona, também, que as atividades de compreensão do oral podem ter fins diversos, como a compreensão de informação essencial, uma informação específica, os pormenores e o que está implícito. Conforme o QEQR, as tarefas comunicativas pretendem envolver os aprendentes numa situação real de comunicação:

as tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas. (Conselho de Europa, 2001, p.218)

Posto isto, a compreensão de uma mensagem oral não é um processo de receção passiva, mas um processo em que o ouvinte desenvolve uma atividade de interpretação, com técnicas e estratégias próprias. Entendendo-se o conceito de estratégia à luz do QECR:

as *estratégias* são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objetivos pessoais.” (Conselho da Europa, 2001, p.90) .

A compreensão do oral assume, por isso, nas aulas de línguas estrangeiras um papel/ uma função importante, relacionada com o paradigma comunicativo definido pelo *Programa de Espanhol do Ensino Básico*, através do qual se pretende preparar os alunos para um bom desempenho em situações reais de comunicação.

Seguindo esta perspetiva, na atividade de compreensão do oral os alunos tinham de ordenar as imagens da rotina diária a partir da escuta de um texto. Pretendíamos que os alunos reconhecessem as palavras, inferissem o seu significado, estabelecessem a correspondência com a imagem e, por fim, escrevessem a rotina correspondente à imagem.

A audição do texto foi pensada para ser realizada duas vezes. A primeira audição tinha como objetivo permitir que os alunos contactassem com o texto oral e se familiarizassem com os elementos característicos deste tipo de texto, como o tom, o ritmo e a velocidade, e a segunda audição para que se realizasse a atividade. No entanto, dado que os alunos eram de um nível inicial de aprendizagem da língua e, alguns evidenciaram algumas dificuldades em completar o exercício ouvindo o texto somente duas vezes,

optámos por ouvir novamente o texto, após a qual procedemos à correção do exercício no quadro, em conjunto com os alunos.

Estamos conscientes que a compreensão oral deve exigir mais do aluno do que a mera compreensão literal, formulando hipóteses sobre outros sentidos que o texto/ frase pode suscitar, como defende Martín Peris (2007, p. 3),

en una enseñanza comunicativa del español no podemos dejar al alumno abandonado al primer plano de la comprensión. No es suficiente, para comprender mensajes, entender su sentido literal; hay que interpretarlos en el nivel transaccional y en el interaccional.

Pensamos, porém, que esse tipo de trabalho sobre o oral, deve ser progressivo, a desenvolver ao longo dos três anos que compõem o 3º ciclo. As tarefas sobre o oral devem contemplar atividades que mobilizem não apenas os conhecimentos linguísticos, mas também inferir para além do literal, ouvir uma frase e entender a intenção com que foi produzida (nível transaccional), bem como a atitude assumida pelos falantes na interação oral (nível interaccional), como refere o autor supracitado (Peris, 2007, p. 2).

Como a turma era um pouco faladora interpelávamos os alunos, aleatoriamente, sobre as respostas do exercício, de forma a manter a sua atenção na tarefa. Entre as formas verbais trabalhadas neste exercício (audição do texto), encontravam-se formas verbais reflexivas. Por esta razão, perguntámos aos alunos se identificavam alguma forma verbal que apresentasse uma forma diferente das que conheciam e, à medida que o faziam, o professor foi escrevendo as formas verbais no quadro, sublinhando o que os alunos assinalavam como distintivo das mesmas.

Depois de terem sido identificadas todas as formas verbais, informámos os alunos que estas eram formas verbais reflexivas, que requeriam o uso de um pronome reflexivo, tendo sido apresentados alguns exemplos para clarificar.

Para que treinassem o emprego dos pronomes reflexivos foi-lhes solicitado que fizessem um exercício de preenchimento de lacunas, que depois foi corrigido no quadro com a colaboração dos alunos (apêndice 20). Adotámos neste momento da aula uma postura mais tradicional, ou seja, de transmissão de conhecimentos, devido à natureza do conteúdo em questão.

Posteriormente, paralelamente às formas verbais reflexivas que se mantinham escritas no quadro, escrevemos o verbo *hablar* e, partindo dos conhecimentos da turma sobre a formação do Presente do Indicativo, pedimos à turma que tentasse conjugar o

verbo no referido tempo verbal, seguindo as orientações do QECR (Conselho da Europa, 2001, p.219):

a realização de uma tarefa pode ser facilitada através da activação prévia das competências do aprendente. Por exemplo, na fase inicial da apresentação das instruções ou da definição dos objectivos, podem ser fornecidos os elementos linguísticos necessários ou fazer com que os aprendentes tomem deles consciência, recorrendo ao conhecimento anterior e à experiência para activar os esquemas (*schemata*) apropriados (...).

Seguindo esta estratégia, usámos uma das formas verbais reflexivas escritas no quadro – *levantarse* - e pedimos à turma que, em parceria com o professor, tentasse conjugar este verbo no Presente do Indicativo, chamando a sua atenção para a posição do pronome, como já havíamos feito antes.

Depois de ter sido conjugado, com os alunos, o verbo *levantarse*, solicitámos-lhes que procedessem à conjugação dos verbos *ducharse* e *lavarse*, trabalho este que poderia ser realizado a pares (apêndice 20). Optámos pelo trabalho a pares, como forma de promover a cooperação e a ajuda mútua e, também, por considerarmos que os alunos se sentiriam mais confiantes na realização do exercício e na participação na aula.

Utilizando os restantes verbos escritos no quadro direccionámos a aula para o estudo das irregularidades vocálicas no Presente do Indicativo, demonstrando através da conjugação dos verbos que as mesmas abrangem tanto os verbos reflexivos como os que não são reflexivos. Por conseguinte, optámos por abordar, unicamente, as irregularidades dos verbos que pertenciam à primeira conjugação (-ar), explicitando a forma como se conjugam e as irregularidades presentes nos mesmos (e > ie / o > ue), neste caso, as irregularidades vocálicas. Preferimos sempre demonstrar aos alunos exemplificando e solicitando, em conjunto, que tentem resolver os exemplos, neste caso, como se conjugavam os verbos, para que estes se sentissem mais seguros na hora de o fazerem sozinhos, seguindo a perspectiva do QECR do ensino de línguas como uma “parceria para a aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001, p.197), em que alunos e professores trabalham em conjunto para alcançar um objetivo, estimulando, desta forma, a confiança dos alunos.

Os alunos realizaram o último exercício de modo a praticarem a conjugação dos verbos irregulares e ficarem mais atentos às mudanças decorrentes das irregularidades

vocálicas no Presente do Indicativo. A correção de ambos os exercícios, quer do anterior quer deste último, foi feita após a conclusão dos mesmos, em conjunto com os alunos.

Para que os alunos conhecessem aspetos socioculturais respeitantes aos horários e costumes espanhóis, propusemos a leitura do texto “Los horarios de los españoles – Comer tarde y dormir poco” (apêndice 8). Pediu-se, então, a alguns alunos que fizessem a leitura em voz alta do texto, cabendo a cada aluno a leitura de um parágrafo. Definimos antes de iniciarmos a leitura quem leria cada parágrafo para que a leitura fosse mais fluida e não houvesse diálogo alheio ao assunto do texto.

A par da leitura dos alunos, eram feitas, por vezes, após a leitura de cada parágrafo, questões simples sobre o conteúdo do mesmo, para que os alunos comunicassem usando a língua espanhola sempre que possível e refletissem sobre o conteúdo do texto, contrastando aspetos sociais e culturais de Espanha com aspetos socioculturais de Portugal. Terminada a leitura do texto, houve um pequeno momento de *feedback* em que o professor fez alguns reparos e correções a serem feitas, especialmente, na pronúncia, no entanto, evitámos conotar de forma negativa os erros e falhas dos alunos, mostrando que o erro é parte integrante da sua aprendizagem. No que concerne ao momento de se corrigirem os erros, optámos por fazê-lo no fim, para que a sua correção não interferisse na fluência da leitura.

Após a leitura do texto, realizou-se um exercício de compreensão da leitura, inferindo sobre o conteúdo do texto. Estando os alunos no nível inicial de aprendizagem da língua, este exercício incidiu sobretudo nas inferências lógicas, integradas no texto de forma explícita, como referido anteriormente por Giasson (2000, p.93).

De seguida, recorremos ao uso lúdico da língua, como sugerido pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, p.88), escolhendo, para esse fim, o jogo do bingo. Através deste jogo pretendemos facilitar a memorização do vocabulário introduzido na aula através da associação de ideias, ou seja, queríamos com esta atividade que quando os alunos, eventualmente, tivessem dificuldades em recordar determinada palavra, pudessem lembrar-se da atividade que realizaram na aula, ao mesmo tempo, que permite treinar o uso de expressões necessárias ao diálogo em sala de aula, por exemplo “Puede repetir?, No he entendido!”, entre outras.

Procurámos elaborar um jogo atrativo e que despertasse a curiosidade dos alunos, envolvendo-nos na atividade com os alunos, isto é, mostrando que, também, nós próprios, estávamos motivados para realizar a atividade, de forma a despertar o interesse dos alunos para a mesma.

Segundo Viza (2014, p.157) através do lúdico os alunos tornam-se responsáveis pela sua aprendizagem e adquirem vocabulário ou um conteúdo gramatical sem a intervenção do professor, aprendendo de uma forma descontraída, sem se dar conta que o estão a fazer.

O lúdico ocupa uma parte essencial na aprendizagem da língua estrangeira, porém devemos fazer com que os alunos se convençam que não estão, apenas, a brincar na aula, mas também a adquirir conhecimentos, não vendo o jogo como uma perda de tempo. Pelo jogo o professor, além de ensinar, apercebe-se dos conhecimentos que os alunos construíram até ao momento e que são necessários para futuras aprendizagens. Pelas palavras de Viza (2014, p.157),

uma sala de língua não temos apenas alunos com facilidades ou que aprendem por prazer. A leveza no aprendizado ajuda tanto os que têm maiores dificuldades quanto os que não gostam da língua. Trata-se, ainda, de um modo de testar se o aluno aprendeu de fato.

Sabemos que, por vezes, no final da aula, os alunos têm alguma dificuldade em expor as suas dúvidas ou de dizer que tem dificuldades. O jogo facilita, assim, o esclarecimento de dúvidas, bem como a correção de alguns erros de forma mais fácil, além de promover a interação entre os alunos.

Terminámos a aula fazendo uma síntese final da aula, em conjunto com os alunos, da qual resultou o sumário. Este momento da aula foi mais demorado para que se relembassem aspetos essenciais da matéria tratada.

Esta foi a segunda aula lecionada nesta turma, o que nos permitiu fazer adaptações à planificação. Aquando da primeira aula, apercebemo-nos que a turma era muito conversadora e que facilmente se desviava das tarefas da aula, sobretudo na segunda metade da aula. Ainda que a aula decorresse no primeiro tempo do horário escolar, o comportamento da turma não era muito diferente das outras aulas, em outros horários. Neste sentido, a partir da experiência da primeira aula, planificámos esta aula. Em ambas recorreremos a uma tarefa mais lúdica: na primeira recorreremos a uma adivinha para introduzir o tema da aula e a um vídeo apresentando o vocabulário da mesma (apêndice 21). Em ambas as aulas procurámos trabalhar todos os domínios postulados pelo Programa de Espanhol, seleccionámos atividades diversificadas e pouco demoradas, de forma a dar algum ritmo à aula e a manter os alunos ativos e concentrados nas tarefas da aula. Pela mesma razão, servimo-nos do lúdico – jogo do bingo - para mantermos os alunos interessados na aula, ao mesmo tempo que trabalhavam sobre a língua.



Assim, as aulas de espanhol desenvolveram-se sobretudo em torno de recursos visuais e audiovisuais, pelas razões supracitadas, recorrendo ao manual sempre que as atividades iam ao encontro dos objetivos da aula e privilegiando a interação entre alunos e professores.

#### **IV. Análise da prática letiva**

A profissão docente comporta, atualmente, um crescendo de funções e exigências, que implica uma atualização constante de conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como de partilha de aprendizagens, experiências e conhecimentos entre pares. Desta forma, o período de observação de aulas, que antecedeu a prática de ensino, foi facilitador não apenas da integração no contexto da turma, mas também do conhecimento sobre os alunos, facilitando a planificação das aulas e fornecendo o conhecimento necessário à nossa posterior intervenção. Segundo Estrela e Estrela (1978) citado por Dias (2009, p.175)

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 actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação.

Para Estrela (1986), citado por Dias e Morais (2004, p. 49), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a cada momento”, pois “o que o professor observa (...) conduz a uma reflexão, isto é, a uma consciencialização de dificuldades, de problemas e de alternativas possíveis” (Serafini e Pacheco, 1990, p. 2). Por este motivo, a observação de aulas assumiu-se, para nós, como uma estratégia de formação, que possibilitou uma reflexão crítica e construtiva sobre a nossa prática de ensino futura, podendo desencadear abordagens e percursos alternativos:

a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis” (Estrela, 1994, p. 61).

A fase de observação foi, assim, determinante aquando do primeiro contacto com a turma, pois já conhecíamos os alunos pelo nome, sabíamos quais eram os mais tímidos e reservados, os mais participativos e/ou aqueles que necessitavam de incentivo para participarem nas atividades.

Para este primeiro contacto optámos por planear uma atividade mais lúdica, de forma a potenciar a nossa relação com os alunos e reduzir o distanciamento entre alunos e professores, como defende Ribeiro (1991), citado por Jesus (2008, p.22):

para potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afectiva” e

o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma “relação de agrado” (... ) caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo.

Assim, nas turmas de Português do 10ºano, fizemos uma adaptação do jogo “Trivial”, com recurso ao Prezi (apêndice 24), que pretendia mobilizar conhecimentos dos alunos adquiridos em anos anteriores, mas que eram necessários para o presente ano letivo. Esta atividade contribuiu para a construção de uma boa relação pedagógica com os alunos, onde imperou o diálogo e a igualdade, determinantes para a manutenção da mesma como refere Mira (2003, p.83) “para se criar uma boa relação pedagógica e para que ela se mantenha (... ) deve imperar a argumentação, o diálogo e a igualdade (... ) e nunca o poder da força”.

Neste sentido, foi nosso objetivo, ao longo das aulas, manter a boa relação com os alunos e através da mesma criar um clima facilitador das aprendizagens, dialogando com os mesmos, ouvindo as suas opiniões e mostrando disponibilidade para esclarecimentos de dúvidas, sem descuidar as regras de funcionamento da aula. Segundo Lemke (1990), citado por Medeiros e Jesus (2005, p.391),

muitas vezes um aluno faz uma pergunta porque aquilo que está a ser dito não faz sentido, por estar em contradição com as suas concepções. A pergunta, para além de ter a função de revelar algo que está “dentro” do aluno, que muitas vezes não é fácil ser obtido de outro modo pelo professor, pode também estimular o seu desenvolvimento intelectual.

Optámos, assim, por recorrer às perguntas como forma de chegar aos alunos, às suas ideias, quer através de perguntas formuladas por nós, quer através das perguntas feitas pelos alunos, centrando a aula nos mesmos. Nas palavras de Pedrosa de Jesus (1996), referido por Medeiros e Jesus (2005, p.391)

(...) o professor, ao promover a elaboração de perguntas, incentiva um maior envolvimento dos alunos nas estratégias de sala de aula, para que estes tenham um papel activo. Esta modificação é mais notória com os alunos que habitualmente são mais calados e envergonhados.

Pensamos, então, ter estimulado a participação dos alunos e termos promovido a motivação e participação espontânea, através do empenho e interesse que demonstrámos na planificação e conceção das aulas, manifestado pelo *feedback* que nos davam durante e/ou depois do fim das aulas.

Através do inquérito realizado após as aulas lecionadas (apêndice 25) constatámos que a maioria dos alunos notou diferenças nas suas atitudes para com as atividades

desenvolvidas, referindo-se como motivados e participativos durante as mesmas. Tendo sido este um dos objetivos a que nos propusemos no início da PES, esta foi, sem dúvida, a nossa grande recompensa, além do interesse e empenho que experimentámos por parte dos alunos durante as aulas, saber que os mesmos sentiram que as nossas aulas os motivaram, despertaram o seu interesse e que sentiram que aprenderam algo e que conseguimos cumprir, de alguma forma, a nossa função: despertar o interesse e a curiosidade dos alunos e conduzi-los a uma aprendizagem, ao mesmo tempo que aprendemos com os nossos pares, dialogámos e refletimos sobre a nossa prática. Como afirma Veríssimo (2014, p.87) “ensinar implica provocar. Provocar curiosidade, interesse, desafio, vontade de saber”.

Ressalve-se que as aulas foram sempre fontes de aprendizagem, não apenas para os alunos, mas, também para nós, servindo-nos para refletir sobre a nossa prática, para rever a nossa postura e as estratégias utilizadas, permitindo-nos identificar pontos fortes e aspetos a melhorar. Segundo Alarcão (1996, pp. 178-179) a reflexão tem “uma dimensão formativa e uma dimensão pragmática (...) que aprofunda o nosso saber no que ele encerra de conhecimentos e capacidades e que (...) se traduz no nosso modo de agir”.

Entre os pontos fortes, destacamos, por um lado, a relação construída com os alunos, os momentos de discussão e troca de ideias com eles, assim como a discussão, após as aulas entre os mestrandos da PES e as professoras orientadoras, que nos permitiram reformular a nossa prática sempre que considerámos necessário. Por outro lado, embora tivéssemos encarado a planificação como um documento aberto e passível de alterações, após as primeiras aulas assumimos, determinadamente, essa postura, no sentido de não sobrepor o cumprimento do plano de aula na totalidade em detrimento dos interesses dos alunos, ignorando as suas dúvidas ou dificuldades. Da mesma forma, em alguns momentos das aulas fizemos alterações ao plano de aula, quando decidimos que determinada atividade fosse realizada a pares, embora inicialmente tivesse sido pensada para ser realizada individualmente ou falarmos de conteúdos que não estavam previstos, mas que foi necessária a referência aos mesmos porque alguns alunos mostraram dúvidas.

Entre os aspetos a melhorar e que tentámos aperfeiçoar durante a PES e que consideramos não devermos descurar na nossa prática futura, encontra-se, sem dúvida, o tempo que devemos dar aos alunos aquando da resposta a perguntas por nós colocadas ou na realização de determinadas tarefas. Durante as aulas sentimos que este foi sem dúvida um dos aspetos a melhorar, ultrapassando o incómodo que o silêncio possa causar nas aulas e dando mais tempo aos alunos para refletirem sobre a sua resposta. Da mesma

forma consideramos que devemos rentabilizar os materiais que utilizamos, ou seja, não usar demasiados materiais, podendo diversificar as tarefas que os alunos podem realizar a partir de um mesmo recurso (vídeo, texto, por exemplo).

Em suma, nenhuma aula é igual a anterior, nem nenhuma turma é igual a outra, razões pelas quais devemos sempre pensar que podemos melhorar a nossa ação estando abertos a críticas e sugestões de forma a melhorar o nosso trabalho. Assim, cada aula é uma oportunidade para fazer melhor, para aprender e aperfeiçoar conhecimento

## V. Participação na escola

O trabalho do professor não se cinge ao espaço da sala de aula, ultrapassa-o, sendo preenchido por cargos e funções administrativas e/ou relacionadas com os departamentos e os grupos disciplinares, bem como com atividades/ projetos desenvolvidas com os alunos.

Neste sentido, durante a PES acompanhámos os alunos em diversas atividades realizadas no espaço escolar, desenvolvidas por alunos de outras turmas, pela biblioteca da escola e por grupos disciplinares, a saber: *Concurso de Leitura Expressiva e Oficina Lúdico-Pedagógica: A Farsa de Inês Pereira* com o psicólogo Alfredo Leite (10º F), e *Sessão de Esclarecimento sobre o Autismo*, (10ºD).

Enquanto núcleo de estágio pretendemos desenvolver uma atividade que promovesse, acima de tudo, a Educação Literária e o gosto pela leitura. Assim, por considerarmos que os alunos continuavam resistentes à leitura de textos poéticos, planificámos a atividade *A Poesia dá voz e vida à escola* (apêndice 26). Esta atividade assentava no texto literário, à semelhança do preconizado pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do ensino secundário*, nas *Rimas* de Luís de Camões. O tempo previsto para implementação da atividade eram três blocos de 45 minutos, para cada turma.

A atividade tinha como objetivos: incentivar o hábito e o gosto pela leitura; despertar a motivação e interesse para ouvir, ler e interpretar poesia; exercitar a imaginação e a criatividade; desenvolver atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupo; valorizar os conhecimentos prévios do aluno, capacitando-o a expressar ideias, sentimentos e opiniões; e levar o aluno a refletir e entender que a leitura pode ser fonte de informações, de prazer e de conhecimento. Através desta atividade pretendíamos que os alunos estabelecessem um primeiro contacto com o texto, em silêncio, em casa, com todo o tempo necessário, e que através desse contacto com o texto retirassem a sua experiência pessoal e, que posteriormente, a partilhassem com os seus pares. Nas palavras de Maria Manuela Cabral (2002, p.54)

só quando lemos em silêncio é que estamos a ler para nós, ou seja, a dar ao texto que nos visita toda a atenção que deve merecer-nos a compreensão e o encontro. Quando lemos em voz alta, é já para transmitir aos outros o resultado desse encontro com o nosso visitante.

Pretendíamos que um mesmo poema fosse lido e interpretado, de uma forma pessoal, por diferentes alunos (1ºbloco), os quais fariam posteriormente a sua leitura expressiva, recorrendo a objetos e adereços que considerassem pertinentes para o efeito pretendido. Como refere Grellet (1992, p.11)

to say that reading is a silent and personal activity does not imply that it only lends itself to individual work. On the contrary, it is particularly interesting to encourage comparisons between several interpretations of a text which will lead to a discussion (...).

Seguidamente as leituras seriam filmadas (2ºbloco), posteriormente visionadas e editadas pelos alunos (3ºbloco). Foi-nos, ainda, sugerido pela professora cooperante que os vídeos resultantes da atividade fossem divulgados através do circuito interno de televisão da escola, para que os alunos pudessem mostrar aos colegas o trabalho realizado. Contudo, apesar de a professora cooperante se mostrar disponível e interessada no desenvolvimento da atividade, não nos foi possível realizá-la devido à falta de tempo para a execução da mesma.

## VI. Desenvolvimento profissional

Atualmente, nas escolas deparamo-nos constantemente com questões novas para as quais não nos sentimos preparados, por não termos formação especializada e/ou por não possuímos os conhecimentos necessários para as enfrentarmos com mais confiança. Em sala de aula deparamo-nos, por vezes, com alunos com dislexia, alunos hiperativos, alunos de diferentes nacionalidades ou outros problemas, perante os quais não conseguimos dar resposta e que nos levam a refletir sobre nós enquanto professores, sobre as escolhas que fizemos, as nossas atitudes e as nossas motivações. Desta reflexão surge a necessidade de obter respostas, que levam a um investimento no desenvolvimento profissional, de forma a tornarmo-nos melhores profissionais a nível científico, pedagógico e didático.

Roldão (2009, p. 40) define o desenvolvimento profissional como

o percurso individual de um profissional ao longo da vida, no plano do reforço da sua profissionalidade – saber, domínio e autonomia na acção, capacidade avaliativa e reorientadora da acção, participação no grupo de pares, produção de conhecimento, etc..

O desenvolvimento profissional assume, assim, duas perspetivas: uma perspetiva individual, em que o professor encara de forma pessoal a profissão, decidindo como e para onde direcioná-la, assim como quando deve investir no desenvolvimento da mesma; e uma perspetiva coletiva, construindo o seu conhecimento através da partilha com os seus pares e/ou com outros elementos da comunidade educativa e da comunidade em geral.

Durante este ano letivo, a relação que se estabeleceu com os colegas da PES foi determinante na nossa aprendizagem, pela entajuda, pela discussão de ideias e pela partilha, que contribuíram grandemente para fortalecer o espírito de grupo, tornando-nos melhores, não apenas, individualmente, mas também enquanto núcleo. Nas palavras de Loughram (2009, p.31)

a responsabilidade partilhada de planear, ensinar e relatar a experiência torna-se num catalisador para uma valiosa aprendizagem através da experiência, sendo esta qualitativamente diferente do que aquela em que se faz estas mesmas coisas sozinho.

Após uma primeira licenciatura, em *Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses* (ramo de formação educacional), pré-Bolonha, pela



Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tivemos a oportunidade de contactar com diferentes áreas do ensino para as quais não estaríamos, imediatamente, preparados, nomeadamente o ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico e o ensino de adultos.

Neste sentido, lecionámos Inglês no 1º ciclo, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, entre 2006 e 2013. Sendo esta uma realidade nova, dado que a nossa formação académica era direcionada para o 3º ciclo do ensino básico e secundário, sentimos necessidade de investir em formação na área. Não havendo muita oferta, apenas em abril de 2009, nos foi possível frequentar uma ação de formação contínua em “Gestão Curricular do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico - 3º e 4º anos”, promovida pela DGIDC.

Adicionalmente, a par do ensino do inglês no 1º ciclo, desempenhamos funções de formadores de Ações de Curta Duração de adultos e Cursos EFA, nas áreas de Linguagem e Comunicação, Linguagem e Comunicação – Inglês e Cidadania e Empregabilidade, sendo que no ano letivo 2010/2011, lecionámos Inglês e Português no 2º ciclo do ensino básico.

Estas diferentes realidades contribuíram em muito para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que desencadearam uma reflexão sobre o nosso trabalho e uma maior capacidade de adaptação às diferentes situações e condições de trabalho. De entre estas tarefas destacamos, primeiro, o ensino de Inglês no 1º ciclo do ensino básico, por ser direcionado a um público que nos permitia “brincar a aprender”, se assim o podemos dizer, recorrendo sobretudo à exploração de histórias através de jogos, *role-play* e canções; e, segundo, o trabalho desenvolvido nos cursos EFA, com cujo público é extremamente gratificante trabalhar, sendo por norma, muito interessados e empenhados em todas as atividades, evidenciando disponibilidade para aprender.

Assim, devido às constantes transformações a que estamos sujeitos é imprescindível que o professor se mantenha atualizado para fazer frente aos desafios diários da sua profissão. Para tal é necessário uma constante atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos dos docentes, como se pode ler no Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico para a formação contínua de professores. E esta tem por objetivos promover

a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares (art.º4, b e c).

Consideramos, porém, que a atualização dos professores não deve surgir apenas porque a legislação assim o determina, mas porque é dever do professor manter-se

atualizado de forma a fazer face às diferentes mudanças no ensino, nomeadamente, as mudanças nos programas, a introdução das metas curriculares, as constantes alterações na avaliação externa – exames e provas de aferição, a mudança de terminologia linguística e a introdução do novo acordo ortográfico, assim como as condições de acesso à carreira docente. Todos estes aspetos requerem uma contante atualização por parte dos professores. Concordamos com Ponte et al. (2000, p. 6) quando refere que

um professor que não acompanha o progresso do saber nos seus domínios de ensino, que não procura conhecer os meios didáticos à sua disposição, que não desenvolve as suas competências profissionais, organizacionais e pessoais, dificilmente pode realizar um ensino de qualidade ou dar um contributo positivo à comunidade educativa em que se insere.

É certo que a nossa perspetiva pessoal, o nosso gosto e vontade em aprender, também é determinante para que nos continuemos a atualizar. Assim, o ingresso na licenciatura em *Línguas, Literaturas e Culturas – estudos Portugueses e Espanhóis* (2012/2014) e consequente continuação através do *Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário* (2014/2016) foi consequência da necessidade de atualizar conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos.

A PES, decorrente do mestrado, possibilitou-nos contactar com diferentes formas de encarar a prática de ensino, que contrasta com a realizada na licenciatura anterior, distinguindo-se, mormente, pela entajada, partilha e cooperação na prática letiva do núcleo de estágio, que consideramos ser, sem dúvida, um dos pontos fortes, seja esta realizada em contexto de PES seja em contexto profissional. Na nossa perspetiva esta é uma das ferramentas mais importantes colocadas ao dispor dos professores.

A PES assumiu-se, assim, como um momento de reflexão, de autoquestionamento e aprendizagem sobre a nossa prática de ensino, permitindo-nos alargar os nossos conhecimentos, pela partilha de experiências e troca de ideias não apenas com os colegas mestrados da PES, mas também com as professoras cooperantes, cuja postura se pautou pelo apoio, esclarecimento de dúvidas e pelas críticas construtivas.

## Conclusão

No presente relatório fizemos uma revisão dos principais documentos legais, normativos e orientadores da prática de ensino, sobre os quais refletimos e a partir dos quais planificámos e conduzimos as nossas aulas, atendendo às características da realidade escolar em que estávamos inseridos. Tentámos criar aulas em que os alunos se sentissem motivados para a aprendizagem e procurámos que os mesmos nos dessem o seu *feedback* sobre as mesmas, numa atitude de reflexão sobre a nossa ação. Para este fim, a observação de aulas assumiu-se como um momento de formação imprescindível, permitindo-nos o conhecimento e a integração nas turmas.

A perspetiva das professoras cooperantes, ao longo da PES, orientadoras e reguladoras do nosso trabalho, através das suas críticas construtivas e do seu apoio, foi determinante para o sucesso deste trabalho e para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Acreditamos, por isso, que o professor tem um papel fundamental não apenas na construção do conhecimento dos seus alunos, mas também no seu desenvolvimento pessoal, conseguindo através da relação que estabelece com os mesmos transmitir-lhes valores como a responsabilidade, o empenho, o respeito por si e pelos outros e o espírito crítico, à semelhança do que as professoras cooperantes e os professores deste mestrado fizeram. É nossa convicção que através do exemplo podemos influenciar os nossos alunos, influenciando-os positivamente, numa relação em que alunos e professores se ajudam mutuamente, visando o seu sucesso e consequentemente das escolas.

Frequentemente, um professor é visto como alguém a quem se exige tudo e a quem não se perdoa nada. Consideramo-nos, por esta razão, professores e, simultaneamente, aprendizes, não sendo detentores de todo o saber, mas sempre em busca do saber, reconhecendo que as aprendizagens adquiridas ao longo da vida necessitam ser constantemente repostas e atualizadas. Neste sentido, este foi um ano de crescimento e desenvolvimento profissional, trabalhoso, exigente, durante o qual nunca nos acomodámos e tentámos, sempre, ir mais além nas nossas aprendizagens. Assumimos, também, que ser professor não foi uma ambição de infância, foi resultado do destino e fruto de uma descoberta, que embora tardia, temos perseguido, apesar das contrariedades atuais. Esperamos, por isso, que as dificuldades de quem teve de conciliar o trabalho, o estudo e o papel de mãe e esposa, em simultâneo, tragam a devida recompensa a esta fase das nossas vidas, que embora difícil, foi, sem dúvida, uma das fases mais ricas das nossas vidas, não só pelo nosso percurso profissional, mas sobretudo pelo percurso pessoal.

## Referências bibliográficas

- Amado, I. & Sardinha, M.G. (2013). Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In M. A. Sardinha & F., Azevedo (Org.). *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp.35-60). Guimarães: Opera Omnia.
- Alarcão, I. (org). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Editora porto.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Barrallo, N. B. & Bedoya, M. G. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. *Revista electrónica de didáctica ELE*, (16), 1-16. Disponível em: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009\\_16/2009\\_redELE\\_16\\_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388).
- Benítez, G.S. (2009). El uso de la imagen en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. *Revista didáctica ELE*, (8), 1- 17. Disponível em: [http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_imagenes.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf).
- Braga, F. (Coord.). (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Bruner, J. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Conselho da Europa (2001a). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/GAERI. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa. (2001b). *Portefólio Europeu de Línguas. Educação Básica. 10-15 anos*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio\\_europeu\\_de\\_linguas\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf).

- Dias, M.C. & Morais, J.A. (2004). “Interação em sala de aula: observação e análise”. *Revista Referência*, (11), 49-58.
- Dias, M.C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1265/713>
- Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (2014). *Projeto educativo 2014/2017*. Estremoz: ESRI.
- Espinosa, M. P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?, *Enseñanza*, 13, 199-220. Disponível em: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20485&dsID=imagen\\_didactica.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20485&dsID=imagen_didactica.pdf)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005a). Avaliação das aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.). *Livro do 3º Congresso internacional sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2005b). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Flores, M.A. & Simão, A.M. (Org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na leitura*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Grellet, F. (1992). *Developing Reading skills – A practical guide to reading and comprehension exercises*. 13ªed. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jesus, S.N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31 (1), 21- 29. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>
- Jesus, M.H, Medeiros, M. H. (2005). O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T., Medeiros, H. P., Jesus (Org.). (2005). *Supervisão - Investigações em contexto educativo* (389-410). Aveiro: Universidade dos Açores, Universidade de Aveiro.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M.A. Flores & A.M. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mecías, M.L. & Rodríguez, N. (2009). Diseño de materiales audiovisuales para la clase ele. *Suplementos marco ELE*, (9). Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias\\_rodriguez-diseno-materiales.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf).
- Mendéz, R. (2005). Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. *Actas del Congreso Internacional de Asele – La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo, 836-845. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0836.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0836.pdf).
- Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, I (1), 1-15. Disponível em: [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)
- Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinios de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspetiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.
- Mira, A.R. (2003). *Primeira impressão tida do professor – aspecto não verbal – processo pedagógico*. Tese de doutoramento. Universidade da Estremadura, Cáceres/Badajoz, Espanha.
- Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Revista Educação. Temas e problemas*, 4 (2), pp. 295-307. Évora: Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Edições Colibri.

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de educación*, 350, 203-218. Disponível em: [www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf).
- Nugroho Y. S., Nurkamto J. e Sulistyowati, H. (s.d.). Improving students' vocabulary mastery using flashcards. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/files/478/12346065.pdf>.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto Editora.
- Peris, E. M. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *Revista de didáctica ELE*, (5), 1-16.  
Disponível em: [http://marcoele.com/descargas/5/martin\\_comprensionauditiva.pdf](http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprensionauditiva.pdf)
- Pinto, M.G. (2013). Plurilinguismo: um trunfo? *Letras de hoje*, 48 (3), 369-379.  
Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12584/9917>
- Ponte, J.C., Januário, C., Ferreira, I.C. & Cruz, I. (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade. *Documento de trabalho da comissão ad hoc do CRUP para a formação inicial de professores*. (pp. 1-21) Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, (5-28). Lisboa: APM. Retirado de: <http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigaranossa.pdf>
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F., Azevedo (Coord.). *Formar leitores: das teorias às práticas* (69-87). Lisboa: Lidel.
- Ríos, M. L. (2011). Algunas consideraciones sobre el uso pedagógico y metodológico de la imagen en la enseñanza. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XV*, 15,41-43. Disponível em: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=269&id\\_articulo=6360](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=269&id_articulo=6360)
- Rodríguez, M. R. (2002). La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. *Actas del XX congreso de la Associazione Ispanisti Italiani*, 233-244. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16\\_231.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf)

- Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. In M. Alarcão (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (pp.44-49). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação das competências. As questões dos professores*. (3ªed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>.
- Roldão, M.C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação das competências. As questões dos professores*. (3ªed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sánchez, B. S. (1997). La importancia de lo visual (Un ejemplo con fotografías). *ASELE-Actas VIII*, 759-768. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0757.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0757.pdf)
- Serafini, O. & Pacheco, J.A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 1-19. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990%2c3%282%29%2c1-20%28OscarSerafini%26JoseAPacheco%29.pdf>
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. (pp.73-90). In J., Machado & J., Matias (Orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.73-90). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola\\_%20ebook.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf).
- Viza, M.F. (2014). O lúdico em sala de aula de línguas estrangeiras e um breve olhar para a literatura. *Non plus*, (5), 153-175. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/79948/102910>.
- Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.



Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa.

## **Programas**

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

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

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

## **Legislação**

*Constituição da República Portuguesa*, de 2 de abril de 1976 – VII Revisão Constitucional. (2005).

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República – 1ª Série, Nº 198*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República – I Série A Nº 15*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, 1ª Série – Nº 129*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República, 1ª Série – Nº 131*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de setembro. *Diário da República, 1ª Série – Nº 240*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República, 1ª Série – Nº 65*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República, 2ª Série – Nº 245*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril. *Diário da República - 2º Série, Nº 77*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº 10874/2012, de 10 de agosto. *Diário da República - 2º Série, Nº 155*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo 1-F/ 2016 de 5 de abril. *Diário da República - 2º Série, Nº 66*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República – 1º Série, Nº 217*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 49/2005, de 31 de agosto. *Diário da República – 1ª Série A, Nº 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República – 1ª Série, Nº 166*. Assembleia da República. Lisboa.

## **Anexos**

**Anexo 1 – Planificação anual de Português**

# Escola Secundária Rainha Santa Isabel Estremoz

Planificação anual

10º Ano

Ano Letivo 2015-2016

As professoras:

Ana Paula Marques  
Fátima Crujo  
Teodora Graça

**PLANIFICAÇÃO ANUAL**

1.º PERÍODO (22 tempos de 90 minutos)					
UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Unidade 0 Início do ano	<b>Leitura L10</b> 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. 8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.	Texto argumentativo — crónica <sup>1</sup> «Quando Deus entrou no meu carro», Ricardo Araújo Pereira. • Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo: professor/aluno e aluno/aluno: normas de trabalho e critérios de avaliação.</li> <li>• Indicação do material necessário.</li> <li>• Apresentação do Programa.</li> <li>• Apresentação do Projeto de Leitura.</li> <li>• Resolução e correção do teste de avaliação diagnóstica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de Português de 10.º ano — <i>Entre Nós e as Palavras</i>, Santillana.</li> <li>• Livromédia.</li> <li>• Educateca.</li> <li>• Ficha de avaliação diagnóstica do manual (pp. 10-13).</li> </ul>	<b>Formas de avaliação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação diagnóstica.</li> <li>• Avaliação da expressão oral.</li> <li>• Avaliação da compreensão de texto argumentativo e narrativo.</li> <li>• Avaliação da escrita de texto de opinião.</li> </ul>
	<b>Gramática G10</b> 18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português. 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções sintáticas.</li> <li>• Classificação de orações.</li> <li>• Classes e subclasses de palavras.</li> <li>• Tempos e modos verbais.</li> <li>• Arcaísmos.</li> </ul>			
	<b>Escrita E 10</b> 10. Planificar a escrita de textos. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipologia textual.</li> <li>• Tema.</li> <li>• Plano de texto.</li> <li>• Processos de coesão textual.</li> </ul>			
	<b>Oralidade O10</b> 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema, informação significativa, expressividade, correção linguística.</li> </ul>			
	<b>Educação Literária EL10</b> 14. Ler e interpretar textos literários.	Texto poético — «Linhas tortas», Gabriel o Pensador. Texto narrativo — «A lenda da dona pé de cabra» ( <i>Nobiliário do Conde D. Pedro</i> ) — ação e personagens.			

<sup>1</sup> O teste diagnóstico tem como objetivo verificar até que ponto o aluno corresponde ao perfil de saída do 3.º ciclo. O texto argumentativo não é uma tipologia textual indicada para o 10.º ano, no entanto, é um tipo de texto trabalhado no 3.º ciclo.

UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Unidade 1 Poesia trovadoresca	<b>Oralidade O10</b> <b>Leitura L10</b> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 2. Registrar e tratar a informação. 3. Planificar intervenções orais. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.	<b>Compreensão do oral</b> • Reportagem.  <b>Expressão oral</b> • Síntese de filme. • Apreciação crítica de filme. • Apreciação crítica de livro. • Apreciação crítica de pintura medieval. (marcas de género comuns e específicas)	• Leitura para informação e estudo: atividades de compreensão, interpretação e organização da informação de textos escritos e orais. • Leitura silenciosa, expressiva e dramatizada de textos de diferentes tipologias — atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. • Leitura global, seletiva, analítica e crítica. • Trabalho de pesquisa. • Trabalho de pares. • Trabalho de grupo. • Resolução de questionários e fichas de trabalho: análise dos textos centrais da sequência. • Diálogo: professor/aluno. • Exercícios de escuta ativa. • Exposições orais. • Atividades de compreensão e interpretação de enunciados orais. • Resolução de fichas de gramática. • Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão. • Produção de pequenos textos escritos. • Projeto de Leitura.	• Manual de Português de 10.º ano — <i>Entre Nós e as Palavras</i> , Santillana. • Livromédia. • Educateca. • Caderno de atividades. • Fichas de trabalho. • Fichas informativas. • Textos de apoio. • Fichas de consolidação de conteúdos gramaticais. • Dicionários. • Gramáticas. • Enciclopédias.	<b>Formas de avaliação</b> • Avaliação formativa. • Avaliação sumativa. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação da expressão oral. • Avaliação da compreensão do oral. • Avaliação da compreensão de texto. • Avaliação da escrita. • Avaliação das atitudes e valores.
	<b>Leitura L10</b> 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. 8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação. 9. Ler para apreciar criticamente textos variados.	• Texto expositivo sobre o contexto histórico-literário, os géneros da poesia trovadoresca, os principais testemunhos da poesia trovadoresca. • Texto expositivo. • Reportagem. • Apreciação crítica. (marcas de género comuns e específicas)			
	<b>Escrita E 10</b> 10. Planificar a escrita de textos. 11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 13. Rever os textos escritos.	• Texto expositivo. • Texto de apreciação crítica sobre o filme <i>A Paixão de Shakespeare</i> (1998), de John Madden. • Texto de apreciação crítica sobre o filme. • Texto de apreciação crítica sobre o livro. • Contextualização histórico-literária. • Representações de afetos e emoções: — variedade do sentimento amoroso (cantiga de amigo); — confiança amorosa (cantiga de amigo);			

<p>Unidade 1 Poesia trovadoresca</p>		<p>— relação com a natureza (cantiga de amigo);                  — a coita de amor e o elogio cortês (cantiga de amor);                  — a dimensão satírica: a paródia do amor cortês e a crítica de costumes (cantigas de escárnio e maldizer).                  • Espaços medievais, protagonistas e circunstâncias.                  • Linguagem, estilo e estrutura:                  — cantiga de amigo: caracterização temática e formal (paralelismo e refrão);                  — cantiga de amor: caracterização temática;                  — cantiga de escárnio e maldizer: caracterização temática;                  — recursos expressivos: comparação, ironia e personificação.</p> <p><b>Cantigas de amigo</b>                  • «Sedia-m'eu na ermida de Sam Simiom», Meendinho.                  • «Ai flores, ai flores do verde pino», D. Dinis.                  • «Bailemos nós já todas três, ai amigas», Airas Nunes.                  • «Levad', amigo, que dormides as manhanas frias», Nuno Fernandes Torneol.                  • «Ondas do mar de Vigo», Martim Codax.                  • «Digades, filha, m'ha filha velida», Pero Meogo.</p> <p><b>Cantigas de amor</b>                  • «Se eu podesse desamar», Pero da Ponte.                  • «Proençães soem mui bem trobar», D. Dinis.</p>			
--	--	---	--	--	--

Unidade 1 Poesia trovadoresca		<ul style="list-style-type: none"> <li>• «A dona que eu am' e tenho por senhora», Bernal de Bonaval.</li> </ul> <p>Cantigas de escárnio e de maldizer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Ai, dona fea, fostes-vos queixar», Joam Garcia de Guilhade.</li> <li>• «Foi um dia Lopo jograr», Martim Soares.</li> <li>• «Roi Queimado morreu com amor», Pero Garcia Burgalês.</li> </ul>			
	<p>Gramática G10</p> <p>17. Conhecer a origem e a evolução do português.</p> <p>18. E xplicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.</p> <p>19. E xplicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos fonológicos.</li> <li>• Etimologia.</li> <li>• Palavras divergentes e palavras convergentes.</li> <li>• Funções sintáticas.</li> <li>• Orações.</li> <li>• Arcaísmos.</li> <li>• Campo lexical e campo semântico.</li> </ul>			



UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
Unidade 2 Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	<b>Oralidade O10</b> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 2. Registrar e tratar a informação. 3. Planificar intervenções orais. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.	<b>Compreensão do oral</b> • Documentário sobre o Mosteiro da Batalha  <b>Expressão oral</b> • Síntese de filme. • Apreciação crítica de filme. • Debate sobre a manipulação da informação pelos meios de comunicação.	• Leitura para informação e estudo: atividades de compreensão, interpretação e organização da informação de textos escritos e orais. • Leitura silenciosa, expressiva de textos de diferentes tipologias. • Leitura global, seletiva, analítica e crítica. • Trabalho de pesquisa. • Trabalho de pares. • Trabalho de grupo. • Resolução de questionários e fichas de trabalho: análise dos textos centrais da sequência. • Diálogo: professor/aluno. • Exercícios de escuta ativa. • Exposições orais. • Atividades de compreensão e interpretação de enunciados orais.	• Manual de Português de 10.º ano — <i>Entre Nós e as Palavras</i> , Santillana. • Livromédia. • Educateca. • Caderno de atividades. • Fichas de trabalho. • Fichas informativas. • Textos de apoio. • Fichas de consolidação de conteúdos gramaticais. • Dicionários. • Gramáticas. • Enciclopédias.	<b>Formas de avaliação</b> • Avaliação formativa. • Avaliação sumativa. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação da expressão oral. • Avaliação da compreensão do oral. • Avaliação da compreensão de texto. • Avaliação da escrita. • Avaliação das atitudes e valores.	
	<b>Leitura L10</b> 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. 8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação. 9. Ler para apreciar criticamente textos variados.	• Texto expositivo sobre o contexto histórico-literário, a vida e obra de Fernão Lopes, a especificidade da <i>Crónica de D. João I</i> , as personagens individuais e coletivas em Fernão Lopes. • Texto de apreciação crítica sobre a série televisiva <i>Os Pilares da Terra</i> . • Texto expositivo sobre o Castelo de São Jorge.  (marcas de género comuns e específicas)	• Texto expositivo sobre a importância da cidadania. • Texto expositivo sobre o impacto que a guerra tem no mundo.	• Resolução de fichas de gramática. • Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão. • Produção de textos escritos. • Projeto de Leitura.		
	<b>Escrita E 10</b> 10. Planificar a escrita de textos. 11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 13. Rever os textos escritos.					
	<b>Educação Literária EL10</b> 14. Ler e interpretar textos literários. 15. Apreciar textos literários. 16. Situar obras literárias em função de grandes marcos		<i>Crónica de D. João I</i> Capítulo 11: Do alvoroço que foi na cidade cuidando que matavam o Meestre, e como aló foi Alvoroz Paaz e muitas gentes com ele. Capítulo 115: Per que guisa estava a			

Unidade 2 Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	históricos e culturais.	cidade corregida para se defender, quando el-Rei de Castela pôs cerco sobre ela. • Contexto histórico. • Afirmação da consciência coletiva. • Atores (individuais e coletivos)			
	<b>Gramática G10</b> 17. Conhecer a origem e a evolução do português. 18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português. 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.	• Processos fonológicos. • Etimologia. • Palavras divergentes e palavras convergentes. • Substrato e superstrato. • Funções sintáticas. • Orações. • Arcaísmos. • Campo lexical e campo semântico. • Empréstimo.			

UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Unidade 3 Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	<b>Oralidade O10</b> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 2. Registrar e tratar a informação. 3. Planificar intervenções orais. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.	<b>Compreensão do oral</b> • Reportagem sobre violência doméstica.  <b>Expressão oral</b> • Apreciação crítica da peça <i>Farsa de Inês Pereira</i> . • Debate sobre as perspetivas do casamento. • Apreciação crítica de filme (temática da dissimulação). • Debate sobre a dissimulação na sociedade atual.	Leitura para informação e estudo: atividades de compreensão, interpretação e organização da informação de textos escritos e orais. • Leitura silenciosa, expressiva de textos de diferentes tipologias. • Leitura global, seletiva, analítica e crítica. • Leitura de pesquisa. • Trabalho de pares. • Trabalho de grupo.	• Manual de Português de 10.º ano — <i>Entre Nós e as Palavras</i> , Santillana. • Livromédia. • Educateca. • Caderno de atividades. • Fichas de trabalho. • Fichas informativas. • Textos de apoio. • Fichas de consolidação de conteúdos gramaticais. • Dicionários. • Gramáticas. • Enciclopédias.	Formas de avaliação • Avaliação formativa. • Avaliação sumativa. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação da expressão oral. • Avaliação da compreensão do oral. • Avaliação da compreensão de texto. • Avaliação da escrita. • Avaliação das atitudes e valores.
	<b>Leitura L10</b> 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. 8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação. 9. Ler para apreciar criticamente textos variados.	• Texto expositivo sobre o contexto histórico-literário, a vida e obra de Gil Vicente, a mulher medieval, a mobilidade social, as vítimas da sátira vicentina. • Artigo de divulgação científica «Mulheres e desigualdades em Portugal: Conquistas, obstáculos, contradições e ameaças».	• Resolução de questionários e fichas de trabalho: análise dos textos centrais da sequência. • Diálogo: professor/aluno. • Exercícios de escuta ativa. • Exposições orais. • Atividades de compreensão e interpretação de enunciados orais.		
	<b>Escrita E 10</b> 10. Planificar a escrita de textos. 11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 13. Rever os textos escritos.	• Texto expositivo sobre a sátira na peça estudada. • Texto expositivo sobre a duplicidade enquanto tema central da <i>Farsa de Inês Pereira</i> . • Texto expositivo sobre a evolução da protagonista na peça. • Apreciação crítica de peça de teatro.	• Resolução de fichas de gramática. • Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão. • Produção de textos escritos.		
	<b>Educação Literária EL10</b> 14. Ler e interpretar textos literários. 15. Apreciar textos literários. 16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.	<i>Farsa de Inês Pereira</i> (leitura integral) • Caracterização das personagens. • Relações entre as personagens. • A representação do quotidiano. • A dimensão satírica.	• Projeto de Leitura.		

<p>Unidade 3 Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i></p>	<p><b>Gramática G10</b> 17. Conhecer a origem e a evolução do português. 18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português. 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos fonológicos.</li> <li>• Etimologia.</li> <li>• Palavras divergentes e palavras convergentes.</li> <li>• Substrato e superstrato.</li> <li>• Funções sintáticas.</li> <li>• Orações.</li> <li>• Arcaísmos.</li> <li>• Campo lexical e campo semântico.</li> <li>• Empréstimo.</li> <li>• Formas de tratamento.</li> <li>• Pontuação.</li> <li>• Marcas do discurso oral.</li> </ul>			
--	--	---	--	--	--

2.º PERÍODO (21 tempos de 90 minutos)					
UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
Unidade 4 Luís de Camões, <i>Rimas</i>	<b>Oralidade O10</b> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 2. Registrar e tratar a informação. 3. Planificar intervenções orais. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.	<b>Compreensão do oral</b> • Reportagem «Imigrantes em Portugal, fronteiras na margem do sonho» (TSF). • Documentário sobre a vida de Camões. • Reportagem televisiva sobre as adversidades da existência humana.  <b>Expressão oral</b> • Apreciação crítica de pinturas de Sandro Botticelli. • Apreciação crítica sobre a letra de uma música de temática amorosa. • Síntese de enredo de romance ou conto sobre a complexidade do amor. • Apresentação crítica do filme <i>Antes do Amanhecer</i> (1995) de Richard Linklater. • Apreciação crítica de filme (temática da adversidade).	• Leitura para informação e estudo: atividades de compreensão, interpretação e organização da informação de textos escritos e orais. • Leitura silenciosa, expressiva e dramatizada de textos de diferentes tipologias — atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. • Leitura global, seletiva, analítica e crítica. • Trabalho de pesquisa. • Trabalho de pares. • Trabalho de grupo. • Resolução de questionários e fichas de trabalho: análise dos textos centrais da sequência. • Diálogo: professor/aluno. • Exercícios de escuta ativa. • Debate. • Exposições orais. • Atividades de compreensão e interpretação de enunciados orais. • Resolução de fichas de gramática. • Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão. • Produção de pequenos textos escritos. • Projeto de Leitura.	• Manual de Português de 10.º ano – <i>Entre Nós e as Palavras</i> , Santillana. • Livromédia. • Educateca. • Caderno de atividades. • Fichas de trabalho. • Fichas informativas. • Textos de apoio. • Fichas de consolidação de conteúdos gramaticais. • Dicionários. • Gramáticas. • Enciclopédias.	<b>Formas de avaliação</b> • Avaliação formativa. • Avaliação sumativa. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação da expressão oral. • Avaliação da compreensão do oral. • Avaliação da compreensão de texto. • Avaliação da escrita. • Avaliação das atitudes e valores.
	<b>Leitura L10</b> 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. 8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação. 9. Ler para apreciar criticamente textos variados.	• Texto expositivo sobre o contexto histórico-literário, a vida e obra de Luís de Camões, o Renascimento, a poesia no Renascimento, forma poética e tradição na lírica camoniana. • O amor em Camões. • O desconcerto do mundo. • Texto expositivo sobre o ideal de beleza. • Texto expositivo sobre o sentimento amoroso e os seus efeitos. • Artigo de divulgação científica «Automóveis — tão automáticos que... até cansam».			
	<b>Escrita E 10</b> 10. Planificar a escrita de textos. 11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. 12. Redigir textos com coerência	• Síntese da análise a pinturas de Sandro Botticelli. • Texto de apreciação crítica sobre a exploração do corpo feminino nos meios de comunicação social.			

Unidade 4 Luís de Camões, Rimas	e correção linguística. 13. Rever os textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto expositivo sobre a ideia de beleza.</li> <li>• Texto expositivo sobre a relação amor/sofrimento na lírica camoniana.</li> <li>• Texto expositivo sobre o tema do desconcerto na lírica camoniana.</li> <li>• Texto expositivo sobre o tema da mudança na lírica camoniana.</li> </ul>			
	Educação Literária EL10 14. Ler e interpretar textos literários. 15. Apreciar textos literários. 16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização histórico-literária.</li> <li>• A representação da amada.</li> <li>• A representação da natureza.</li> <li>• A experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor.</li> <li>• A reflexão sobre a vida pessoal.</li> <li>• O tema do desconcerto.</li> <li>• O tema da mudança.</li> <li>• Linguagem, estilo e estrutura:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>— a lírica tradicional;</li> <li>— a inspiração clássica;</li> <li>— discurso pessoal e marcas de subjetividade;</li> <li>— soneto: características;</li> <li>— métrica (redondilha e decassílabo), rima e esquema rimático;</li> <li>— recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a antítese, a apóstrofe e a metáfora.</li> </ul> </li> <li>• «Descalça vai para a fonte»</li> <li>• «Endechas a Bárbara escrava»</li> <li>• «Sete anos de pastor Jacob servia»</li> <li>• «Um mover d'olhos brando e piadoso»</li> <li>• «Alma minha gentil que te partiste»</li> <li>• «Amor é fogo que arde sem se ver»</li> <li>• «Esparsa sua ao desconcerto do mundo»</li> <li>• «Perdigão perdeu a pena»</li> <li>• «O dia em que eu nasci, mouro e pereça»</li> <li>• «Erros meus, má fortuna, amor ardente»</li> </ul>			

Unidade 4 Luís de Camões, Rimas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades»</li> <li>• «Eu cantei já, e agora vou chorando»</li> </ul>			
	<p>Gramática G10</p> <p>17. Conhecer a origem e a evolução do português.</p> <p>18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.</p> <p>19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos fonológicos.</li> <li>• Etimologia.</li> <li>• Funções sintáticas.</li> <li>• Orações.</li> <li>• Arcaísmos.</li> <li>• Campo lexical e campo semântico.</li> </ul>			

UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Unidade 5 Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i>	<b>Oralidade O10</b> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 2. Registar e tratar a informação. 3. Planificar intervenções orais. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.	<b>Compreensão do oral</b> • Documentário sobre Camões. • Documentário sobre <i>Os Lusíadas</i> . • Anúncio publicitário do Turismo de Portugal.  <b>Expressão oral</b> • Síntese da ação de um filme baseado numa obra épica. • Apreciação crítica de um filme em que as personagens empreendam uma viagem.	• Leitura para informação e estudo: atividades de compreensão, interpretação e organização da informação de textos escritos e orais. • Leitura silenciosa, expressiva e dramatizada de textos de diferentes tipologias — atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. • Leitura global, seletiva, analítica e crítica. • Trabalho de pesquisa. • Trabalho de pares. • Trabalho de grupo. • Resolução de questionários e fichas de trabalho: análise dos textos centrais da sequência. • Diálogo: professor/aluno. • Exercícios de escuta ativa.	• Manual de Português de 10.º ano — <i>Entre Nós e as Palavras</i> , Santillana. • Livromédia. • Educateca. • Caderno de atividades. • Fichas de trabalho. • Fichas informativas. • Textos de apoio. • Fichas de consolidação de conteúdos gramaticais. • Dicionários. • Gramáticas. • Enciclopédias.	<b>Formas de avaliação</b> • Avaliação formativa. • Avaliação sumativa. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação da expressão oral. • Avaliação da compreensão do oral. • Avaliação da compreensão de texto. • Avaliação da escrita. • Avaliação das atitudes e valores.
	<b>Leitura L10</b> 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. 8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação. 9. Ler para apreciar criticamente textos variados.	• Texto expositivo sobre a génese da epopeia camoniana, o género e os temas. • Relato de viagens «Desde a amurada», de Gonçalo Cadilhe. • Relato de viagens: excerto de <i>O Murmúrio do Mundo: a Índia revisitada</i> , de Almeida Faria.	• Debate. • Exposições orais. • Atividades de compreensão e interpretação de enunciados orais. • Resolução de fichas de gramática. • Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão. • Produção de pequenos textos escritos. • Projeto de Leitura.		
	<b>Escrita E 10</b> 10. Planificar a escrita de textos. 11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 13. Rever os textos escritos.	• Apreciação crítica sobre um filme pertencente ao género épico. • Texto expositivo sobre a dicotomia renascentista: valor guerreiro/harmonia. • Texto expositivo sobre o patriotismo. • Texto expositivo sobre a conceção de herói n' <i>Os Lusíadas</i> . • Texto expositivo sobre o carácter épico d' <i>Os Lusíadas</i> .			
	<b>Educação Literária EL10</b> 14. Ler e interpretar textos literários. 15. Apreciar textos literários. 16. Situar obras literárias em função de grandes marcos	<i>Os Lusíadas</i> • Visão global. • Constituição da matéria épica: — Proposição, Invocação e Dedicatória: Canto I, estâncias 1 a 18; — A Ilha dos Amores: Canto IX,			



Unidade 5 Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i>	históricos e culturais.	estâncias 52, 53, 66-70, 89 a 95; — A Máquina do Mundo: Canto X, estâncias 75 a 91. • Reflexões do Poeta: — A fragilidade humana: Canto I, estâncias 105 e 106; — O menosprezo das Artes e das Letras: Canto V, estâncias 92 a 100; — A ingratitude e os defeitos dos Portugueses: Canto VII, estâncias 78 a 87; — O dinheiro enquanto fonte de corrupção: Canto VIII, estâncias 96 a 99; — O significado da Ilha dos Amores, a Virtude e a Fama: Canto IX, estâncias 88 a 95; — Considerações finais do Poeta: Canto X, estâncias 145 a 156. • Imaginário épico: — matéria épica: feitos históricos e viagem; — sublimidade do canto; — mitificação do herói; • Linguagem, estilo e estrutura: — a epopeia: natureza e estrutura da obra; — o conteúdo de cada canto; — os quatro planos: viagem, mitologia, História de Portugal e reflexões do Poeta. Sua interdependência; — estrofe e métrica; — recursos expressivos: a anáfora, a anástrofe, a apóstrofe, a comparação, a enumeração, a hipérbole, a interrogação retórica, a metáfora, a metonímia e a personificação.			
	Gramática G10 17. Conhecer a origem e a evolução do português. 18. Explicitar aspetos essenciais	• Etimologia. • Funções sintáticas. • Orações. • Campo lexical e campo semântico.			

	da sintaxe do português. 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.	• Empréstimos.			
--	--	----------------	--	--	--

3.º PERÍODO (21 tempos de 90 minutos)					
UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Unidade 5 Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i>	Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> (Continuação da sequência apresentada)				

UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Unidade 6 <i>História Trágico-Marítima</i>	<b>Oralidade O10</b> 1. Interpretar textos orais de diferentes géneros. 2. Registar e tratar a informação. 3. Planificar intervenções orais. 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. 5. Produzir textos orais com correção e pertinência. 6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.	<b>Compreensão do oral</b> • Reportagem «A Ilha da Esperança» (TSF).  <b>Expressão oral</b> • Síntese do enredo de um filme cuja ação se passe no mar. • Apreciação crítica de um filme cuja ação se passe no mar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura para informação e estudo: atividades de compreensão, interpretação e organização de textos escritos e orais.</li> <li>• Leitura silenciosa, expressiva e dramatizada de textos de diferentes tipologias — atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.</li> <li>• Leitura global, seletiva, analítica e crítica.</li> <li>• Trabalho de pesquisa.</li> <li>• Trabalho de pares.</li> <li>• Trabalho de grupo.</li> <li>• Resolução de questionários e fichas de trabalho: análise dos textos centrais da sequência.</li> <li>• Diálogo: professor/aluno</li> <li>• Exercícios de escuta ativa.</li> <li>• Debate.</li> <li>• Exposições orais.</li> <li>• Atividades de compreensão e interpretação de enunciados orais.</li> <li>• Resolução de fichas de gramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual de Português de 10.º ano — <i>Entre Nós e as Palavras</i>, Santillana.</li> <li>• Livromédia.</li> <li>• Educateca.</li> <li>• Caderno de atividades.</li> <li>• Fichas de trabalho.</li> <li>• Fichas informativas.</li> <li>• Textos de apoio.</li> <li>• Fichas de consolidação de conteúdos gramaticais.</li> <li>• Dicionários.</li> <li>• Gramática.</li> <li>• Enciclopédias.</li> </ul>	<b>Formas de avaliação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação formativa.</li> <li>• Avaliação sumativa.</li> <li>• Auto e heteroavaliação.</li> <li>• Avaliação da expressão oral.</li> <li>• Avaliação da compreensão do oral.</li> <li>• Avaliação da compreensão de texto.</li> <li>• Avaliação da escrita.</li> <li>• Avaliação das atitudes e valores.</li> </ul>
	<b>Leitura L10</b> 7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. 8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação. 9. Ler para apreciar criticamente textos variados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos expositivos sobre a coletânea <i>História Trágico-Marítima</i>.</li> <li>• Artigo de divulgação científica sobre Pedro Nunes.</li> </ul>			
	<b>Escrita E 10</b> 10. Planificar a escrita de textos. 11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística. 13. Rever os textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação crítica sobre um filme cuja ação se passe no mar.</li> <li>• Texto expositivo sobre o lado negativo da expansão portuguesa na História Trágico-marítima.</li> <li>• Texto expositivo sobre o impacto da ação humana nos oceanos.</li> </ul>			

	<p><b>Educação Literária EL10</b>                      14. Ler e interpretar textos literários.                      15. Apreciar textos literários.                      16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</p>	<p><i>História Trágico-Marítima</i>                      • «As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho (1565) Aventuras e desventuras dos Descobrimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão.</li> <li>• Produção de pequenos textos escritos.</li> <li>• Projeto de Leitura.</li> </ul>		
	<p><b>Gramática G10</b>                      17. Conhecer a origem e a evolução do português.                      18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.                      19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etimologia.</li> <li>• Palavras convergentes e divergentes.</li> <li>• Funções sintáticas.</li> <li>• Orações.</li> <li>• Campo lexical e campo semântico.</li> <li>• Empréstimos.</li> </ul>			

Anexo 2 – Planificação anual de Espanhol



ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL - ESTREMOZ  
ANO LETIVO 2015 / 2016

LÍNGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL NÍVEL A1.1  
PLANIFICAÇÃO ANUAL / TRIMESTRAL  
7.º ANO TURMAS A, B E TURMA +  
MANUAL ADOTADO: PASAPALABRA 7

OBJETIVOS GERAIS	1.º PERÍODO			AVALIAÇÃO	N.º DE AULAS
	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender textos orais e escritos, de natureza verificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> </ul> </li> <li>Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;</li> <li>Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que o seu conhecimento proporciona;</li> <li>Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;</li> <li>Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;</li> <li>Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e de autonomia;</li> <li>Progredir 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falsos amigos</li> <li>Saudações: cumprimentos e despedidas</li> <li>Apresentação e identificação pessoal: nome; apelido; nome familiar; idade; data e local de nascimento; morada; número de telefone; aniversário.</li> <li>Países e nacionalidades</li> <li>Escola: material escolar; disciplinas e expressões de sala de aula; dias da semana; horas</li> <li>Caracterização: corpo humano; traços físicos e psicológicos; gostos e preferências; formas e cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronúncia e ortografia: alfabeto e articulação de sons</li> <li>Pontuação</li> <li>Nome                             <ul style="list-style-type: none"> <li>gênero e número</li> </ul> </li> <li>Adjetivo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>gênero e número</li> <li>comparativo</li> <li>numeral cardinal</li> </ul> </li> <li>Determinantes                             <ul style="list-style-type: none"> <li>artigo definido</li> <li>artigo definido contido</li> <li>artigo indefinido</li> <li>demonstrativos</li> </ul> </li> <li>Pronomes                             <ul style="list-style-type: none"> <li>personais forma de sujeito</li> <li>personais reflexos</li> <li>usted / ustedes</li> <li>interrogativos</li> <li>demonstrativos</li> </ul> </li> <li>Verbos: presente do indicativo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>ser / tener</li> <li>ir</li> <li>gustar</li> <li>verbos regulares em -er, -er, -ir</li> <li>verbos pronominais (llamarse)</li> <li>perífrase ir + infinitivo</li> </ul> </li> <li>Preposições de uso frequente</li> <li>Tipo de frases                             <ul style="list-style-type: none"> <li>afirmativa</li> <li>negativa</li> <li>interrogativa</li> </ul> </li> <li>Expressão                             <ul style="list-style-type: none"> <li>de gosto;</li> <li>de cause;</li> <li>de opinião</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação de documentos</li> <li>Descrição oral de imagens</li> <li>Exposição oral com preparação prévia</li> <li>Pré-leitura de documentos</li> <li>Leitura de documentos para recolha de informação</li> <li>Leitura expressiva</li> <li>Leitura recreativa</li> <li>Escuta ativa de textos e canções</li> <li>Exercícios de verificação de compreensão oral e escrita</li> <li>Consulta de dicionário e glossário</li> <li>Visionamento de episódios de série: 'Así son'</li> <li>Registo de vocabulário</li> <li>Redação de frases simples (10-20 palavras)</li> <li>Legendagem de imagens / fotografias</li> <li>Exercícios de memorização</li> <li>Atividades de simulação</li> <li>Elaboração de cartazes informativos ou outros</li> </ul>	<p>I</p> <p>Objetivos / conteúdos a ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No domínio das competências e saberes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão oral e escrita</li> <li>Produção / interação oral e escrita</li> </ul> </li> <li>No domínio de atitudes e valores:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação</li> <li>Responsabilidade</li> <li>Comportamento</li> </ul> </li> </ul> <p>II</p> <p>Tipos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnóstica</li> <li>Contínua e formativa</li> <li>Sumativa</li> <li>Autoavaliação</li> <li>Heteroavaliação</li> </ul> <p>III</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta / indireta</li> <li>Exercícios e trabalhos de casa</li> <li>Trabalhos individuais, em pares e em grupos, em contexto de sala de aula</li> <li>Fichas de avaliação formativa</li> <li>Fichas de avaliação sumativa</li> <li>Greijas de observação e avaliação</li> <li>Greijas de autoavaliação</li> </ul>	<p>38 [Turma A]</p> <p>37 [Turma B]</p> <p>35 [Turma MAIS]</p>



ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL - ESTREMOZ  
ANO LETIVO 2015 / 2016

LÍNGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL NÍVEL A1.1  
PLANIFICAÇÃO ANUAL / TRIMESTRAL  
7.º ANO TURMAS A, B E TURMA +  
MANUAL ADOTADO: PASAPALABRA 7

OBJETIVOS GERAIS	2.º PERÍODO			AVALIAÇÃO	N.º DE AULAS	
	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compreender textos orais e escritos, de natureza verificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>○ Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> </ul> </li> <li>• Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;</li> <li>• Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que o seu conhecimento proporciona;</li> <li>• Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;</li> <li>• Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e de autonomia;</li> <li>• Progredir 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Família:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>membros e laços de parentesco</li> <li>família típica espanhola</li> <li>festas familiares</li> </ul> </li> <li>□ Casa:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>partes da casa</li> <li>móveis e objetos</li> </ul> </li> <li>□ Rotinas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>ações quotidianas</li> <li>horas (consolidação)</li> <li>hábitos e costumes</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivo                             <ul style="list-style-type: none"> <li>□ numeral ordinal</li> </ul> </li> <li>- Determinantes Possessivos</li> <li>- Pronomes pessoais                             <ul style="list-style-type: none"> <li>□ complemento direto</li> </ul> </li> <li>- Verbos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>presente do indicativo</li> <li>□ verbos regulares (consolidação)</li> <li>□ haber e estar</li> <li>□ irregulares da 1.ª pessoa</li> <li>□ verbos de irregularidade vocálica de maior ocorrência</li> <li>□ verbos pronominais (consolidação)</li> </ul> </li> <li>- Preposições                             <ul style="list-style-type: none"> <li>□ de uso frequente (consolidação)</li> <li>□ de lugar</li> </ul> </li> <li>- Expressão: de gosto; de cause; de opinião; de frequência; de localização-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de documentos</li> <li>- Descrição oral de imagens</li> <li>- Exposição oral com preparação prévia</li> <li>- Pré-leitura de documentos</li> <li>- Leitura de documentos para recolha de informação</li> <li>- Leitura expressiva</li> <li>- Leitura recreativa</li> <li>- Escuta ativa de textos e canções</li> <li>- Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita</li> <li>- Consulta de dicionário e glossário</li> <li>- Visionamento de episódios de série 'Así son'</li> <li>- Registo de vocabulário</li> <li>- Redação de frases simples (20-30 palavras)</li> <li>- Legendagem de imagens / fotografias</li> <li>- Exercícios de memorização</li> <li>- Atividades de simulação</li> <li>- Elaboração de cartazes informativos ou outros.</li> </ul>	<p>Objetivos / conteúdos a ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No domínio das competências e saberes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compreensão oral e escrita</li> <li>○ Produção / interação oral e escrita</li> </ul> </li> <li>• No domínio de atitudes e valores:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participação</li> <li>○ Responsabilidade</li> <li>○ Comportamento</li> </ul> </li> </ul> <p>II</p> <p>Tipos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Contínua e formativa</li> <li>• Sumativa</li> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Heteroavaliação</li> </ul> <p>III</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta / indireta</li> <li>• Exercícios e trabalhos de casa</li> <li>• Trabalhos individuais, em pares e em grupos, em contexto de sala de aula</li> <li>• Fichas de avaliação formativa</li> <li>• Fichas de avaliação sumativa</li> <li>• Grelhas de observação e avaliação</li> <li>• Grelhas de autoavaliação</li> </ul>	<p>31 [todas as turmas]</p>	
	MATERIAIS / RECURSOS					
	Livro do aluno; Caderno de atividades; Flashboards; Slides digitais; PowerPoint; Caderno diário; Materiais autênticos e materiais elaborados; Quadro; Leitor de CD e/ou DVD; CD áudio e/ou DVD; Computador; Internet; Fichas de trabalho; Documentos autênticos e Jogos pedagógicos					



ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL - ESTREMOZ  
ANO LETIVO 2015 / 2016

LÍNGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL NÍVEL A1.1  
PLANIFICAÇÃO ANUAL / TRIMESTRAL  
7.º ANO TURMAS A, B E TURMA +  
MANUAL ADOTADO: PASAPALABRA 7

OBJETIVOS GERAIS	3.º PERÍODO			AVALIAÇÃO	N.º DE AULAS
	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Compreender textos orais e escritos, de natureza verificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>o Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> </ul> </li> <li>- Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;</li> <li>- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que o seu conhecimento proporciona;</li> <li>- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;</li> <li>- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e de autonomia;</li> <li>- Progredir 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Tempos livres: passeios, jogos e desportos</li> <li>□ Consumo: lojas e produtos, preços e formas de pagamento</li> <li>□ Cidade: espaços e serviços, meios de transporte</li> </ul>	<p>- VERBOS</p> <p><b>gerúndio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ formas regulares</li> <li>□ perífrase estar + gerúndio</li> </ul> <p><b>imperativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ verbos de uso frequente</li> <li>□ imperativo afirmativo</li> </ul> <p><b>pretérito perfecto e pretérito indefinido</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ contraste</li> <li>□ marcadores temporais</li> </ul> <p>- Preposições</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ de uso frequente (consolidação)</li> <li>□ de lugar (consolidação)</li> <li>□ com meios de transporte</li> </ul> <p>- Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ de gosto</li> <li>□ de cause</li> <li>□ de opinião</li> <li>□ de tempo</li> <li>□ de localização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de documentos</li> <li>- Descrição oral de imagens</li> <li>- Exposição oral com preparação prévia</li> <li>- Pré-leitura de documentos</li> <li>- Leitura de documentos para recolha de informação</li> <li>- Leitura expressiva</li> <li>- Leitura recreativa</li> <li>- Escuta ativa de textos e canções</li> <li>- Exercícios de verificação de compreensão oral e escrita</li> <li>- Consulta de dicionário e glossário</li> <li>- Visionamento de episódios de série ;'Así son'</li> <li>- Registo de vocabulário</li> <li>- Redação de frases simples (30-40 palavras)</li> <li>- Legendagem de imagens / fotografias</li> <li>- Exercícios de memorização</li> <li>- Atividades de simulação</li> <li>- Elaboração de cartazes informativos ou outros</li> </ul>	<p>I</p> <p>Objetivos / conteúdos a ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No domínio das competências e saberes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Compreensão oral e escrita</li> <li>o Produção / interação oral e escrita</li> </ul> </li> <li>- No domínio de atitudes e valores:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Participação</li> <li>o Responsabilidade</li> <li>o Comportamento</li> </ul> </li> </ul> <p>II</p> <p>Tipos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstica</li> <li>- Contínua e formativa</li> <li>- Sumativa</li> <li>- Autoavaliação</li> <li>- Heteroavaliação</li> </ul> <p>III</p> <p>Instrumentos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta / indireta</li> <li>- Exercícios e trabalhos de casa</li> <li>- Trabalhos individuais, em pares e em grupos, em contexto de sala de aula</li> <li>- Fichas de avaliação formativa</li> <li>- Fichas de avaliação sumativa</li> <li>- Grelhas de observação e avaliação</li> <li>- Grelhas de autoavaliação</li> </ul>	<p>29 [Turma A e MAIS]</p> <p>28 [Turma B]</p>

Anexo 3 – Critérios de avaliação de Português



ESCOLA SECUNDÁRIA / 3 RAINHA SANTA ISABEL DE ESTREMOZ- 402643  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS  
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE INGLÊS E ESPANHOL

ANO LETIVO 2015/2016  
ENSINO SECUNDÁRIO



	Critérios Gerais	Comportamentos Observáveis	Pesos	Instrumentos de Avaliação
Atitudes e valores (10%)	Participação	- revela interesse pelas atividades letivas; - participa com qualidade nas mesmas.	40 %	Grelhas de Observação  Momentos de auto e heteroavaliação
	Responsabilidade	- apresenta-se com os materiais necessários e organizados; - realiza os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos.	40 %	
	Comportamento	- respeita as regras de funcionamento da sala de aula.	20 %	

	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos de Avaliação	Pesos
Competências e Saberes (90%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domina os conceitos e conteúdos programáticos;</li> <li>▪ Domina a terminologia da disciplina;</li> <li>▪ Usa corretamente a Língua Estrangeira na expressão escrita e/ou oral;</li> <li>▪ Revela capacidade escrita e/ou oral;</li> <li>▪ Usa os saberes culturais, científicos e tecnológicos para interpretar a realidade;</li> <li>▪ Usa as metodologias adequadas para a pesquisa, seleção e organização da informação;</li> <li>▪ Manifesta capacidade de análise, de reflexão, de síntese e de crítica;</li> <li>▪ Sabe apresentar de forma metódica ideias próprias ou resultados de investigação;</li> <li>▪ Adota estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;</li> <li>▪ É capaz de refletir sobre a sua aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Competência Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lê/interpreta um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e da atualidade.</li> <li>- Lê/interpreta acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.</li> <li>- Escreve textos claros e estruturados sobre assuntos conhecidos ou selecionados e do seu interesse.</li> <li>- Redige textos expositivos ou relatórios, transmitindo informação e/ou a sua opinião pessoal.</li> </ul> </li> </ul>	Testes Escritos	50%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Competência Oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende enunciados orais longos e segue uma argumentação complexa, desde que o tema seja familiar.</li> <li>- Participa numa conversa sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade.</li> <li>- Interage com fluência e espontaneidade.</li> </ul> </li> </ul>	Momentos formais de avaliação da oralidade	30%
				Trabalho em sala de aula (observação direta) / Fichas e Trabalhos

	Instrumentos	Momentos de avaliação
Avaliação Diagnóstica *	- Teste diagnóstico	No início do primeiro período
Avaliação Formativa *	- Fichas - Exercícios do manual e do livro de exercícios - Grelhas de observação direta	Ao longo dos três períodos
Avaliação Sumativa *	- Provas escritas - Trabalhos - Provas orais (exposição, teste,...)	Ao longo dos três períodos
Autoavaliação	- Grelha de preenchimento pelo aluno	No final de cada período

\* estes instrumentos estarão implicados na avaliação contínua.



Anexo 4- Critérios de avaliação de Espanhol



ESCOLA SECUNDÁRIA / 3 RAINHA SANTA ISABEL DE ESTREMOZ- 402643  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS  
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE INGLÊS E ESPANHOL

ANO LETIVO 2015/2016  
3.º CICLO



	Critérios Gerais	Comportamentos Observáveis	Pesos	Instrumentos de Avaliação
Atitudes e valores (20%)	Participação	- revela interesse pelas atividades letivas; - participa com qualidade nas mesmas.	40 %	Grelhas de Observação  Momentos de auto e heteroavaliação
	Responsabilidade	- apresenta-se com os materiais necessários e organizados; - realiza os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos.	20 %	
	Comportamento	- respeita as regras de funcionamento da sala de aula.	40 %	

	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos de Avaliação	Pesos
Competências e Saberes (80%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domina os conceitos e conteúdos programáticos;</li> <li>▪ Domina a terminologia da disciplina;</li> <li>▪ Usa corretamente a Língua Estrangeira na expressão escrita e/ou oral;</li> <li>▪ Revela capacidade escrita e/ou oral;</li> <li>▪ Usa os saberes culturais, científicos e tecnológicos para interpretar a realidade;</li> <li>▪ Usa as metodologias adequadas para a pesquisa, seleção e organização da informação;</li> <li>▪ Manifesta capacidade de análise, de reflexão, de síntese e de crítica;</li> <li>▪ Sabe apresentar de forma metódica ideias próprias ou resultados de investigação;</li> <li>▪ Adota estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;</li> <li>▪ É capaz de refletir sobre a sua aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Competência Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lê/interpreta um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e da atualidade.</li> <li>- Lê/interpreta acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.</li> <li>- Escreve textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse.</li> </ul> </li> </ul>	Testes Escritos	50%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Competência Oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reage às ideias gerais de um texto de natureza simples em língua corrente sobre aspetos relativos à escola, aos tempos livres, a temas atuais e assuntos do seu interesse pessoal.</li> <li>- Participa numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade.</li> </ul> </li> </ul>	Momentos formais de avaliação da oralidade	30%
			Trabalho em sala de aula (observação direta) / Fichas e Trabalhos	20%

	Instrumentos	Momentos de avaliação
Avaliação Diagnóstica *	- Teste diagnóstico	No início do primeiro período
Avaliação Formativa *	- Fichas - Exercícios do manual e do livro de exercícios - Grelhas de observação direta	Ao longo dos três períodos
Avaliação Sumativa *	- Provas escritas - Trabalhos - Provas orais (exposição, teste,...)	Ao longo dos três períodos
Autoavaliação	- Grelha de preenchimento pelo aluno	No final de cada período

\* estes instrumentos estarão implicados na avaliação contínua.

## **Apêndices**

**Apêndice 1 – Planificação de aula de Português “Gil Vicente – *Farsa de Inês Pereira*”**

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

**Escola:** Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

**Ano letivo:** 2015/2016

**PLANO A CURTO PRAZO**

<b>Disciplina:</b> Português <b>Ano:</b> 10º <b>Turma:</b> D
<b>Unidade Temática:</b> Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>
<b>Unidade Didática:</b> Unidade 3
<b>Estudantes:</b> Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas
<b>Data:</b> 27/01/2016

**Tempo de duração: 90 minutos**

<b>ACOLHIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saudação aos alunos;</li> <li>• Abertura da lição;</li> <li>• Verificação da presença.</li> </ul>
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Informam-se os alunos de que precisarão do manual escolar, <i>Entre Nós e As Palavras 10</i> , e do Caderno Diário.

<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	Informam-se os alunos de que, nesta aula, se vai dar início à unidade “Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i> ” – Unidade Didática 3.
	<b>Para a próxima aula</b>	Informação de que dar-se-á início à análise da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente.

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	Informação de que será feita uma revisão de conhecimentos já adquiridos sobre Gil Vicente, a sua obra e o contexto histórico.
	<b>Preparação Pedagógica</b>	Visionamento de imagens como forma de introduzir a unidade didática.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar textos orais, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades;</li> <li>• Desenvolver a consciência linguística, metalinguística e o espírito crítico, no contacto com o texto oral;</li> <li>• Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial;</li> <li>• Produzir textos com a finalidade de completar documentos, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita;</li> <li>• Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação;</li> <li>• Recuperar informações que os alunos retiveram no estudo de Gil Vicente no 9º ano;</li> <li>• Rever as características do texto dramático;</li> </ul>	<p>O – 1.3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva;</p> <p>O – 1.4. Fazer inferências;</p> <p>O – 2.1. Tomar notas, organizando-as;</p> <p>O – 2.2. Registrar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante;</p> <p>O – 4.1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua;</p> <p>O – 5.1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</p>	<p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentário sobre Gil Vicente e a sua obra.</li> </ul> <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação crítica do documentário;</li> <li>• Organização e produção de textos orais tendo em conta o contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração de imagens alusivas ao autor, obra e contexto histórico em estudo;</li> <li>• <i>Brainstorming</i> no sentido de recuperar informações que os alunos retiveram do estudo de Gil Vicente;</li> <li>• Visionamento e escuta ativa do documentário <i>Gil Vicente – Vida e Obra</i>;</li> <li>• Resolução de ficha de compreensão oral;</li> <li>• Correção da atividade;</li> <li>• Sistematização da vida, obra e contexto histórico de Gil Vicente, com base nas informações recolhidas a partir do documentário, com recurso a uma apresentação em PowerPoint;</li> <li>• Ativação dos conhecimentos dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta do interesse e empenho dos alunos;</li> <li>• Avaliação de atitudes e valores.</li> </ul>

<p><b>Leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os principais temas da obra de Gil Vicente;</li> <li>• Relacionar os temas da época de Gil Vicente com a atualidade;</li> <li>• Apresentar marcas específicas da farsa e do auto;</li> </ul>	<p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando;</p> <p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando;</p> <p>L – 7.4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando;</p> <p>L – 8.1. Selecionar criteriosamente informação relevante;</p> <p>L – 9.1. Explicitar pontos de vista, suscitados por leitura diversas, fundamentando.</p>		<p>alunos respeitantes às características do texto dramático, recorrendo ao PowerPoint;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e exploração do texto de opinião <i>Se não estou em erro</i>, de Fernando Alvim;</li> <li>• Leitura de textos informativo-expositivos;</li> <li>• Preenchimento de um quadro, em grande grupo, tendo em vista a comparação dos temas da época de Gil Vicente e da atualidade;</li> <li>• Apresentação de marcas específicas da farsa e do auto;</li> </ul>	
<p><b>Educação Literária</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais;</li> <li>• Inferir o sentido ao mote presente na abertura da obra.</li> </ul>	<p>EL – 14.3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando;</p> <p>EL – 14.4. Fazer inferências, fundamentando;</p> <p>EL – 15.1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;</p> <p>EL – 15.2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo;</p>	<p>Educação literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização histórica;</li> <li>• Sistematização das características do texto dramático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da abertura da <i>Farsa de Inês Pereira</i>;</li> <li>• Identificação de provérbios com sentido equivalente ao mote presente na abertura da obra;</li> <li>• Exercício de escrita – produção de texto como atividade de pré-leitura.</li> </ul>	

<p><b>Escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar informação e conhecimentos relevantes e adequados;</li> <li>• Produzir um texto a partir do mote da obra.</li> </ul>	<p>EL – 15.3. Expressar pontos de vista, suscitados pelos textos lidos, fundamentando;</p> <p>EL – 16.1. Reconhecer a contextualização histórico-literária da obra a estudar.</p> <p>E – 12.2. Mobilizar informação adequada ao tema;</p> <p>E – 12.4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo da língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p>	<p>Escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadeamento lógico dos tópicos tratados no documentário.</li> </ul>		
-----------------------	---	--	---	--	--

## MATERIAIS DIDÁTICOS

- PowerPoints / Prezi;
- Fichas de informação complementar e de compreensão oral;
- Lista de provérbios;
- Internet (para visionamento do documentário);
- Manual *Entre Nós e As Palavras 10*.

## DESCRIÇÃO DA AULA

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando as presenças dos mesmos. (5 min.)

De seguida, informam-se os estudantes que iremos visualizar um conjunto de imagens alusivas à unidade programática a iniciar na presente aula. Desta feita, projetar-se-ão as mesmas pedindo aos alunos quais as informações que lhes suscitam, mobilizando conhecimentos adquiridos no ano letivo anterior (9º ano). (5 min.)

Posteriormente, comunicaremos aos alunos que irão visionar o documentário *Gil Vicente – Vida e obra* (9 min.), durante o qual preencherão, em simultâneo, uma ficha de compreensão oral, distribuída previamente, exigindo-lhes atenção e concentração para o decorrer eficaz da tarefa.

Terminada a atividade, procede-se à correção da ficha com a turma (5 min.). Seguir-se-á uma sistematização do que foi feito, apresentando um PowerPoint, esclarecendo quaisquer dúvidas que possam surgir por parte dos alunos, e ainda a (re)organização mental, quer do contexto histórico, quer dos conhecimentos sobre o autor e a obra. (6 min.)

Após a sistematização de conhecimentos, requerer-se-á aos alunos a identificação de que género de textos escreveu Gil Vicente. Seguidamente e através de um Prezi, relembrar-se-ão as características do texto dramático, alertando-os que este conteúdo se encontra na ficha 14 do seu manual. (6 min.)

Para motivar os alunos sobre os temas presentes na obra de Gil Vicente e de forma a identificarem alguns deles, propõe-se a leitura do texto inédito: *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim (presente na ficha de informação complementar). Perante os temas identificados, irão completar os seus conhecimentos através da leitura de excertos de

outros textos (do manual, entre as páginas 97-99 e da ficha), solicitando que reflitam sobre eles, os projetem e os relacionem com a atualidade (sendo os temas: casamento; clero; a condição da mulher e a sátira). A par do diálogo estabelecido com e entre os alunos, far-se-á uma sistematização acerca das diferenças entre a época de Gil Vicente e a atualidade. (30 min.)

De seguida, solicita-se aos alunos que abram o manual na página 100, com o objetivo de lerem, interpretarem e analisarem a *abertura* da obra, de modo a apurarmos quais as informações apresentadas, para que, a continuação, se possam verificar as diferenças existentes entre os conceitos de *auto* e *farsa* – conhecimentos que serão consolidados com um breve PowerPoint. (6 min.)

Depois, incitar-se-á a opinião dos estudantes acerca do mote da obra, isto é, “Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube” (2 min.). Para melhor compreenderem o provérbio acima indicado, distribuir-se-ão outros para que, com o(s) colega(s) de mesa, consigam designar, de entre um deles, aquele que apresenta maior correspondência a nível da interpretação. Cada grupo lerá um provérbio atribuído e será questionado quanto à similaridade ou não deste. Por fim, eleger-se-á o provérbio mais adequado ao mote da obra. (7 min.)

Para terminar, requerer-se-á aos alunos que, mobilizando os conhecimentos com base nos provérbios, no texto do Alvim, na entrada da obra e nos tópicos dos outros textos, escrevam numa folha (recolhida posteriormente) qual vai ser o assunto da obra e as suas expectativas quanto a esta. Serão ainda informados que, após ou antes de finalizarem a análise e estudo da obra, os docentes voltarão para realizar uma confrontação dessas inferências. (7 min.)

Por último, realizar-se-á o sumário em conjunto, recapitulando com os alunos as atividades concretizadas. (2 min.)

### SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Introdução da Unidade Didática 3:

- Visionamento de um documentário: vida, obra e contexto histórico de Gil Vicente;
- Leitura dos textos: *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim; e outros excertos do manual (relativos aos temas e à atualidade da obra);
- Atividade de escrita a partir da *abertura* da *Farsa de Inês Pereira*.



## OBSERVAÇÕES

O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verificarem necessárias para as aprendizagens dos alunos. Ainda será indicado que todo o material extra, como os *PowerPoints* e o *Prezi*, serão enviados para o mail da turma.

## BIBLIOGRAFIA

- Cameiro, C., Palma, F. & Palma, R. (2013). *Mensagens. Português 10º ano.* (p. 109). Alfragide: Leya.
- Dias, A. P. (2002). *Para uma leitura de Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente* (p. 24). Lisboa: Editorial Presença (adaptado).
- Franco, F. C. (2002). *Sabedoria popular – provérbios e alguns ditos.* Porto: Campo das Letras.
- Paz, O. & Moniz, P. (2004). *Dicionário breve de termos literários* (2ªed). Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, A. D. & Nunes, P. (2015). *Entre nós e as palavras 10. Português 10º ano de escolaridade* (pp. 96-100). Barcarena: Santillana.
- Reis, C. (2015). *Educação literária – Leituras orientadas. Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente.* Porto: Porto Editora.

## WEBGRAFIA:

- Ceia, C. (2010). Farsa. E-dicionário de termos literários. Consultado em dezembro 17, 2015, em <http://www.edtl.com.pt>
- Centro de Estudos do Património / Sociedade Martins Sarmiento. Disponível em: [www.csarmiento.uminho.pt/nev\\_2.asp](http://www.csarmiento.uminho.pt/nev_2.asp)
- Fundação Dr. António Cupertino de Miranda. *Funcionamento de uma casa da moeda medieval.* Disponível em: [www.facm.pt/facm/pt/servico-educacao/recursospedagogicos/Casa-Moeda-Medieval](http://www.facm.pt/facm/pt/servico-educacao/recursospedagogicos/Casa-Moeda-Medieval)
- *Gil Vicente – Vida e obra.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xI5keH8rLkQ>
- Projeto *o Teatro de Gil Vicente*, de Noémio Ramos. Disponível em: [www.gilvicente.eu](http://www.gilvicente.eu)
- SATAE – Sindicato dos Agentes Técnicos de Arquitetura e Engenharia. *A história.* Disponível em: [www.satae.com/website/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=32](http://www.satae.com/website/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=32)

**Apêndice 2 – Planificação de unidade de Português – “Fernão Lopes - *Crónica de D. João I*”**

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

**Escola:** Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

**Ano letivo:** 2015/2016

**PLANO A MÉDIO PRAZO**

**Disciplina:** Português **Ano:** 10º **Turma:** D/ F

**Unidade Temática:** Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*

**Unidade Didática:** Unidade 2

**Estudantes:** Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas

**Tempo de Aulas:** 5

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender textos orais, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas;</li> <li>• Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação;</li> <li>• Produzir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa;</li> <li>• Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial;</li> <li>• Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;</li> <li>• Ler e interpretar textos escritos de diferentes géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e</li> </ul>	<p>O – 1.3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva.</p> <p>O – 1.4. Fazer inferências.</p> <p>O – 2.1. Tomar notas, organizando-as.</p> <p>O – 2.2. Registrar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante.</p> <p>O – 4.1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua.</p> <p>O – 5.1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</p> <p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando.</p>	Contextualização histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa de textos</li> <li>- Leitura em voz alta</li> <li>- Exercícios de escuta ativa</li> <li>- Atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura</li> <li>- Resolução de fichas de trabalho</li> <li>- Realização de trabalho individual</li> <li>- Exposição oral (apresentação de trabalho)</li> <li>- Realização de trabalho em grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formativa</li> <li>- Observação direta</li> <li>- Avaliação da compreensão e da expressão oral</li> <li>- Avaliação da produção escrita</li> <li>- Avaliação de atitudes e valores</li> </ul>

<p><b>Leitura</b></p>	<p>desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses, de diferentes épocas e géneros literários;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e outras manifestações culturais.</li> </ul>	<p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>L – 7.4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>L – 7.5. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto</p>			
<p><b>Educação Literária</b></p>		<p>EL – 14.2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII e XVI</p> <p>EL – 14.3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>EL – 14.4. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>EL – 14.5. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p> <p>EL – 14.6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</p> <p>EL – 14.7. Estabelecer relações de sentido:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Entre as diversas partes constitutivas de um texto;</li> <li>Entre características e pontos de vista das personagens.</li> </ol>	<p>Visão histórica de Fernão Lopes (Prólogo da <i>Crónica de D. João I</i> - Excertos)</p> <p>Atores individuais e coletivo (Excertos do Capítulo XI)</p> <p>Afirmação da consciência coletiva (Excertos do Capítulo CXLVIII)</p>		

<p><b>Gramática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais.</li> <li>• Produzir textos de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita;</li> </ul>	<p>EL – 15.1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>EL – 15.2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.</p> <p>EL – 15.3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.</p> <p>EL – 16.1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p> <p>G – 17.3. Explicitar processos fonológicos que ocorrem na evolução do Português.</p> <p>E – 10.2. Elaborar planos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Estabelecer objetivos;</li> <li>b) Pesquisar e selecionar informação pertinente;</li> <li>c) Definir tópicos e organizá-los de acordo com o género de texto a produzir.</li> </ol>	<p>Processos fonológicos</p> <p>Exposição sobre um tema</p>		
-------------------------	--	---	---	--	--

<p><b>Escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos escritos e outras manifestações culturais.</li> </ul>	<p>E – 11.1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: exposição sobre um tema.</p> <p>E – 12.1. Respeitar o tema.</p> <p>E – 12.2. Mobilizar informação adequada ao tema.</p> <p>E – 12.3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de parágrafos e utilização correta de conectores.</p> <p>E – 12.4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo da língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p> <p>E – 12.5. Observar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas; cumprimento das normas de citação; uso de notas de rodapé; elaboração da bibliografia.</p> <p>E – 12.6. Explorar as virtualidades das tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de texto.</p> <p>E – 13.1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>			
-----------------------	---	--	--	--	--

### MATERIAIS DIDÁCTICOS

- Manual de Português de 10ºano – *Entre Nós e as Palavras*;
- Textos de apoio (fornecidos nas aulas);
- Fichas de trabalho (fornecidas nas aulas);
- Caderno diário;
- Computador;
- Videoprojector;
- Internet (para visionamento de vídeo e pesquisa diversa).

### BIBLIOGRAFIA

- Manual de Português de 10ºano – *Entre Nós e as Palavras*;
- Moreira, Vasco e Pimenta Hilário. (2015). *Gramática de Português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F., Lopes, M. C. A. (2015). *Gramática Prática de Português - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Da Comunicação à Expressão*. Lisboa: Raiz editora.

### WEBGRAFIA:

- Vídeo do Youtube – A Alma e a Gente: Fernão Lopes, simplesmente a verdade (link: <https://www.youtube.com/watch?v=B9u12axBOIg>)
- Biblioteca Nacional Digital (Link: <http://purl.pt/416>)

**Apêndice 3- Planificação de aula de Espanhol “La casa”**

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

**Escuela:** Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

**Año lectivo:** 2015 /2016

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Asignatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> A1	<b>Curso:</b> 7º	<b>Clase:</b> B
<b>Unidad Temática:</b> La casa			
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 2			
<b>Estudiante:</b> Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas			
<b>Fecha:</b> 29/02/2016			

**Tiempo de duración:** 90 minutos

<b>ACOGIDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saludar al alumnado;</li> <li>Diálogo ocasional al respecto de aspectos del cotidiano, teniendo en cuenta lo que los alumnos puedan referir/sugerir;</li> <li>Verificación de presencias/absentismos.</li> </ul>
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Certificarse de que los alumnos estén listos para empezar la clase;</li> <li>Apertura de la lección del día, hecha en la pizarra (cuanto a los contenidos, estos se dejarán en suspenso, indicando el número de líneas necesarias, porque el sumario tendrá lugar en el final de la clase, para sistematizar lo que se ha hecho);</li> <li>Después se transmite al alumnado de que van a necesitar del cuaderno diario y del libro del alumno, porque todo lo demás se hará en una ficha de trabajo.</li> </ul>

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	
	<b>Para la próxima clase</b>	Se informará, a los estudiantes, de que en la próxima clase van a continuar el estudio del tema.

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	Se indicará que, en esta clase, empezaremos la unidad didáctica 2.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	Los alumnos oirán una adivinanza para identificaren el tema de qué vamos a hablar en la clase.



DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS / SOCIOCULTURALES	GRAMATICALES	DISCURSIVOS / FUNCIONALES		
<p><b>COMPRENSIÓN ORAL</b></p> <p>- Comprender globalmente los mensajes orales procedentes de diferentes fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor;</li> <li>• Colegas;</li> <li>• Medios de reproducción (vídeo y diapositivas) y otros materiales.</li> </ul> <p>- Identificar los elementos más importantes de mensajes previamente solicitados.</p> <p>- Reconocer las formas esenciales de la interacción social.</p> <p>- Inferir el contexto del mensaje.</p> <p>- Utilizar estrategias de inferencia para determinar el significado de términos desconocidos.</p> <p>- Identificar y contrastar palabras parecidas, comparando el portugués y el español.</p> <p><b>EXPRESIÓN ORAL</b></p> <p>- Participar en conversaciones en las varias actividades de aprendizaje en la clase.</p>	<p><b>Unidad 2 – La casa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los tipos de casa (piso; vivienda; y finca);</li> <li>- Las partes de la casa y sus habitaciones;</li> <li>- Los objetos y muebles que hay en casa;</li> <li>- Casas peculiares en España – texto “¡Casas curiosas!”.</li> </ul>	<p><b>Verbos <i>estar</i> y <i>haber</i>:</b> en las formas <i>está, están</i> y <i>hay</i>.</p> <p><b>Marcadores espaciales:</b> delante de; detrás de; al lado de; a la izquierda de; a la derecha de; entre; encima de; debajo de.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contesta a las cuestiones planteadas.</li> <li>- Describe imágenes y expresa oralmente lo que se ha visto.</li> <li>- Da su opinión.</li> <li>- Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido y resuelve dudas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deducir el tema de la clase, a partir de una adivina.</li> <li>- Identificar el tipo de casa donde vive.</li> <li>- Expresar gustos.</li> <li>- Adquirir vocabulario sobre las partes de la casa, a partir de la visualización de un vídeo corto.</li> <li>- Repetir, en alta voz, las habitaciones presentes en el vídeo.</li> <li>- Aplicar el vocabulario del vídeo en la ficha de trabajo.</li> <li>- Identificar muebles y objetos de las habitaciones.</li> <li>- Utilizar correctamente las formas verbales <i>hay, está y están</i>.</li> </ul>	<p><b>Criterios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa:</li> <li>- Participación;</li> <li>- Interés;</li> <li>- Motivación;</li> <li>- Interacción;</li> <li>- Comportamiento.</li> </ul> <p><b>Medios / Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro del alumno;</li> <li>• Ficha(s) informativa y de trabajo;</li> <li>• Diapositivas;</li> </ul>

<p>- Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas.</p> <p>- Producir mensajes adecuadas a la situación y al interlocutor.</p> <p>- Utilizar el registro adecuado al tema, al contexto y a las finalidades comunicativas.</p> <p>- Tener en cuenta los contextos compartidos por los interlocutores para desarrollar la comunicación.</p> <p>- Utilizar la entonación, las pausas y la acentuación de manera progresivamente más adecuada.</p> <p>- Utilizar frases gramaticalmente correctas y vocabulario adecuado a cada tipo de discurso.</p> <p>- Integrar, en el discurso oral, las observaciones que se han realizadas en la comprensión oral.</p> <p>- Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse en español.</p> <p>- Revelar interés en comunicar oralmente.</p> <p>- Participar, de una manera reflexiva, en diferentes situaciones de comunicación oral.</p> <p>- Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en la clase.</p> <p><b>COMPRENSIÓN ESCRITA</b></p>				<p>- Resolver ejercicios sobre los marcadores espaciales y los verbos <i>estar</i> y <i>haber</i>, indicando la localización de los objetos y muebles de la casa a partir de un imagen.</p> <p>- Rellenar un texto descriptivo corto con el vocabulario aprendido en la clase.</p> <p>- Leer, en alta voz, el texto “¡Casas curiosas!” y opinar sobre él.</p>	<p>• Pizarra y rotulador;</p> <p>• Ordenador;</p> <p>• Proyector de video.</p>
--	--	--	--	---	--

<p>- Comprensión de textos relacionados con las actividades propuestas en la clase.</p> <p>- Inferir el contexto del mensaje a partir de la información proporcionada.</p> <p>- Utilizar elementos gráficos (fotografías y dibujos).</p> <p>- Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos.</p> <p><b>EXPRESIÓN ESCRITA</b></p> <p>- Rellenar textos escritos (texto descriptivo corto y sencillo).</p> <p>- Organizar, de manera coherente las ideas.</p> <p>- Utilizar vocabulario relativo al tema.</p> <p>- Reconocer la importancia de expresarse por escrito, en español.</p> <p>- Revelar interés en comunicar, por escrito.</p> <p><b>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</b></p> <p>- Contrastar el portugués con el español (sobre todo los falsos amigos).</p> <p>- Conocer, a nivel productivo, el léxico utilizado en actividades de expresión oral y escrita.</p> <p>- Conocer, a nivel receptivo, el léxico trabajado en actividades de comprensión auditiva y/o de lectura.</p>					
---	--	--	--	--	--

<p>- Identificar los conceptos que el alumno posea al respecto de la comunicación, el aprendizaje de una lengua y la relación entre lengua y cultura.</p> <p>- Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo básico en la lengua extranjera.</p> <p>- Participar en actividades de interacción.</p> <p>- Manifiestar una actitud positiva frente a las actividades más significativas de la clase, para desarrollar, en la mayor medida posible, la competencia comunicativa.</p> <p><b>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</b></p> <p>- Descubrir algunos aspectos socioculturales de España sobre el tema de la clase.</p> <p>- Valorar el provecho que constituye conocer el español.</p> <p>- Reconocer la capacidad personal para participar, utilizando el español.</p> <p>- Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otras culturas y otras formas de estar.</p> <p>- Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecéla.</p>					
--	--	--	--	--	--

### MATERIALES DIDÁCTICOS

- Libro del alumno;
- Ficha informativa y de trabajo;
- Diapositivas.

### DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Los alumnos entrarán en la clase y se sentarán en sus lugares. Se saludará a los estudiantes y se pasará lista. Cuando ellos estén listos para empezar abriremos la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha.

Para empezar la nueva unidad temática mostraremos una diapositiva con la adivinanza: “Vivo dentro de ella / y el caracol también./ Él la lleva a cuevas / y yo nunca podré.”, para que deduzcan el tema de la clase.

A continuación, se explotará el vocabulario respectivo a los tipos de casa (piso, vivienda y finca) a través de la pregunta: *¿Dónde vives?*

En seguida, se visualizará un vídeo corto, *Tío Spanish* - las partes de la casa, para que se introduzca y conozcan palabras nuevas del español, al respecto del tema: recibidor/entrada; pasillo; dormitorio; despacho; baño y aseo; cocina; salón y salón comedor; escaleras; buhardilla y desván; trastero; y terraza; las cuales, los alumnos tendrán que repetir.

Después, a través de una ficha de trabajo, los alumnos aplicarán el vocabulario del exterior (la chimenea, el jardín, el garaje, el balcón y el tejado) e interior (el dormitorio, el salón comedor, el desván/la buhardilla, la cocina, el recibidor/la entrada, el sótano, el balcón, el aseo, las escaleras, el salón y el baño) de la casa. Mientras se analiza este vocabulario se señalaran algunos falsos amigos como “sótano” y “balcón”. Se hará la corrección de los ejercicios en una diapositiva.

Posteriormente, se presentará el vocabulario específico de los muebles y objetos de algunas habitaciones (la calefacción, las escaleras, la alfombra, el frigorífico/la nevera, el lavavajillas, la lavadora, la lámpara, el sillón, el sofá, la estantería, el cuadro, el espejo, la mesa, la silla, el horno, la cama, el escritorio, el equipo de música y la mesilla), que tendrán que etiquetar en un ejercicio.

A fin de verificar y establecer la diferencia entre los verbos *haber* y *estar* para localizar en el espacio y hablar de la existencia, el alumnado realizará un ejercicio, en el cual rellenará los espacios vacíos con la formas verbales: *hay, está y están*.

Con la ayuda de la ficha informativa sobre los marcadores espaciales, vista anteriormente, y movilizando a los conocimientos adquiridos, se contestarán a las preguntas del ejercicio 2, del Libro del alumno, en la página 80.

Con el objetivo de completar un texto descriptivo corto, en parejas, y sistematizar todo el vocabulario, los estudiantes observarán una imagen del plano de un apartamento, lo cual será posteriormente corregido oralmente.

Para finalizar, tendremos un momento sociocultural leyendo el texto: ¡Casas curiosas!, con el cual podrán apreciar casas especiales españolas.

### SUMARIO PREVISTO

Clase nº/nº	lunes, 29 de febrero
2016	
Contenidos:	
La casa: habitaciones, muebles y objetos.	
Contraste entre los verbos haber y estar. Marcadores espaciales.	
Ejercicios de aplicación.	
Lectura del texto: ¡Casas curiosas!	

### OBSERVACIONES

Los contenidos y el rumbo de la clase son posibles de cambios, en el caso de verificarse algún imprevisto.

### BIBLIOGRAFIA

Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *en Gramática Ejercicios de Español, Teoría e ejercicios prácticos, nivel elemental A1-A2*. Grupo Anaya Ele. Porto: Porto Editora.

Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. P. (2012). *Pasapalabra 7. Nivel 1 – A1-A2*. Porto: Porto Editora.

### WEBGRAFIA:

- <https://issuu.com/elipublishing/docs/hole011516/16?e=1850868/15044580>
- <http://maestratrend.com/prepositions-preposiciones-ingles/>
- [www.eslprintables.com](http://www.eslprintables.com)

**Apêndice 4 – Planificação de aula de Espanhol “Mis rutinas”**

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

**Escuela:** Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

**Año lectivo:** 2015 /2016

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Asignatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> A1	<b>Año:</b> 7º	<b>Clase:</b> B
<b>Unidad Temática:</b> Mis rutinas			
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 3			
<b>Estudiantes:</b> Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas			
<b>Fecha:</b> 04/04/2016			

**Tiempo de duración:** 90 minutos

<b>ACOGIDA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludar al alumnado;</li> <li>• Diálogo ocasional al respecto de aspectos del cotidiano, teniendo en cuenta lo que los alumnos puedan referir/sugerir;</li> <li>• Verificación de presencias/absentismos.</li> </ul>
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificarse de que los alumnos estén listos para empezar la clase;</li> <li>• Apertura de la lección del día, hecha en la pizarra, (cuanto a los contenidos, estos se dejarán en suspenso, indicando el número de líneas necesarias, porque el sumario tendrá lugar en el final de la clase, para sistematizar lo que se ha hecho);</li> <li>• Después se transmite al alumnado de que van a necesitar del cuaderno diario, del manual escolar, <i>Pasapalabra 7</i>, y de una ficha de trabajo/informativa.</li> </ul>

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	Se indicará que, en esta clase, empezaremos la nueva unidad: Mis rutinas – Unidad didáctica 3.
	<b>Para la próxima clase</b>	Se informará, a los estudiantes, de que en la próxima clase van a continuar el estudio sobre el tema de las rutinas diarias.

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	Se comunicará a los alumnos que aprenderán nuevas palabras del español, al respecto de las rutinas diarias, sobre todo verbos. Además de eso, hablaremos de nuestras rutinas y jugaremos al bingo. Por fin, descubriremos aspectos peculiares al respecto de los horarios en España.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	Visualización de láminas con vocabulario nuevo.



DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS / SOCIOCULTURALES	GRAMATICALES	DISCURSIVOS / FUNCIONALES		
<p><b>COMPRESIÓN ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender globalmente los mensajes orales procedentes de diferentes fuentes:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor;</li> <li>• Colegas;</li> </ul> </li> <li>- Identificar los elementos más importantes de mensajes previamente solicitados;</li> <li>- Reconocer las formas esenciales de la interacción social;</li> <li>- Utilizar estrategias personales de comprensión auditiva;</li> <li>- Inferir el contexto del mensaje a partir de la información dada;</li> <li>- Sistematizar reglas gramaticales a través de la observación directa;</li> <li>- Utilizar marcas de cohesión textual en el discurso oral;</li> <li>- Utilizar estrategias de inferencia para determinar el significado de términos desconocidos;</li> <li>- Identificar palabras parecidas, comparando la lengua materna y el español;</li> </ul> <p><b>EXPRESIÓN ORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en conversaciones sobre el cotidiano y en las varias actividades de aprendizaje en el aula;</li> <li>- Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas;</li> </ul>	<p><b>Unidad 3 – Mis rutinas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutinas diarias;</li> <li>- Hábitos y costumbres;</li> <li>- Texto <i>Los horarios de los españoles: Comer tarde y dormir poco.</i></li> </ul>	<p><b>Presente de indicativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos irregulares y reflexivos (terminados en -ar);</li> <li>- Irregularidades vocálicas (terminados en -ar): e &gt; ie; o &gt; eu.</li> </ul> <p><b>Pronombres personales reflexivos: me, te, se, nos, os, se.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica actividades diarias;</li> <li>- Describe imágenes y expresa oralmente lo que se ha visto;</li> <li>- Utiliza verbos regulares, irregulares y reflexivos en presente de indicativo, terminados en -ar;</li> <li>- Contesta a las cuestiones planteadas;</li> <li>- Incentiva a los alumnos a fin de que mejoren su expresión oral;</li> <li>- Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido y resuelve dudas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender y repetir, en alta voz, las expresiones de las rutinas diarias;</li> <li>- Contrastar el léxico español con el portugués;</li> <li>- Reconocer y adquirir el vocabulario y las expresiones de la rutina diaria;</li> <li>- Aplicar los pronombres reflexivos <i>me, te, se, nos, os, se;</i></li> <li>- Reflexionar y practicar el presente de indicativo de verbos referidos a acciones habituales;</li> <li>- Identificar y emplear las irregularidades en presente de indicativo, en la primera conjugación;</li> </ul>	<p><b>Criterios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamiento;</li> <li>- Participación;</li> <li>- Interés;</li> <li>- Motivación;</li> <li>- Interacción.</li> </ul> </li> <li>• Evaluación de la lectura</li> </ul> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro del alumno;</li> <li>- Fichas de trabajo / informativa y de comprensión escrita;</li> <li>- Bingo;</li> <li>• Diapositivas;</li> </ul>

<p>- Producir mensajes adecuadas a la situación y al interlocutor;</p> <p>- Utilizar el registro adecuado al tema, al contexto y a las finalidades comunicativas;</p> <p>- Tener en cuenta los contextos compartidos por los interlocutores para desarrollar la comunicación;</p> <p>- Utilizar la entonación, las pausas y la acentuación de manera más adecuada;</p> <p>- Utilizar frases gramaticalmente correctas;</p> <p>- Utilizar vocabulario adecuado a cada tipo de discurso;</p> <p>- Recorrer a diferentes tipos de estrategias para solucionar problemas de insuficiencia lexical;</p> <p>- Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse en español, como medio para satisfacer las necesidades de comunicación con diferentes interlocutores y como forma de entendimiento entre las personas;</p> <p>- Revelar interés en comunicar oralmente;</p> <p>- Participar, de una manera reflexiva, en diferentes situaciones de comunicación oral;</p> <p>- Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en el aula.</p> <p><b>COMPRESIÓN ESCRITA</b></p> <p>- Comprensión de textos relacionados con las actividades propuestas en el aula;</p> <p>- Comprender las informaciones más relevantes de los textos presentados;</p>				<p>- Leer, en alta voz, el texto <i>Los horarios de los españoles: Comer tarde y dormir poco</i>;</p> <p>- Identificar información general y específico de un texto escrito;</p> <p>- Verificar la comprensión del texto a través de un ejercicio de verdadero o falso;</p> <p>- Comparar los horarios y la vida cotidiana de España y Portugal;</p> <p>- Relacionar actividades cotidianas con imágenes para consolidar el vocabulario de las rutinas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarra y rotulador;</li> <li>• Ordenador;</li> <li>• Proyector de video.</li> </ul>
---	--	--	--	---	---

<p>- Inferir el contexto del mensaje a partir de la información fornecida;</p> <p>- Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos;</p> <p>- Reconocer la capacidad para comprender globalmente textos escritos, sin necesidad de comprender cada uno de los elementos de los mismos;</p> <p>- Revelar interés por la lectura de textos escritos en castellano, con el fin de acceder a la información.</p> <p><b>EXPRESIÓN ESCRITA</b></p> <p>- Activar conocimientos previos para completar información;</p> <p>- Utilizar vocabulario relativo al tema;</p> <p>- Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse por escrito, en lengua castellana;</p> <p>- Reconocer el error como parte integrante del proceso.</p> <p><b>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</b></p> <p>- Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección, con la finalidad de mejorar la eficacia comunicativa de las producciones propias y entender las de los demás;</p> <p>- Contrastar la lengua materna con la estudiada;</p> <p>- Conocer, a nivel receptivo, el léxico utilizado en actividades de expresión oral y escrita y de lectura;</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>- Mostrar curiosidad en conocer la gramática de la lengua extranjera y aprecio por su uso correcto, para garantizar una comunicación eficaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enterarse de la estructura básico del sistema y del funcionamiento de la lengua extranjera;</li> <li>• Verificar la comprensión de lo que se está aprendiendo;</li> </ul> <p>- Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo básico en la lengua extranjera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en actividades de interacción;</li> <li>• Manifestar una actitud positiva frente a las actividades más significativas de la clase, para desarrollar, en la mayor medida posible, la competencia comunicativa.</li> </ul> <p><b>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</b></p> <p>- Analizar los siguientes aspectos socioculturales de España: las costumbres y el cotidiano;</p> <p>- Valorar el provecho que constituye conocer lenguas extranjeras, como forma de comunicación;</p> <p>- Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otra cultura y otras formas de estar;</p> <p>- Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecerla.</p>					
---	--	--	--	--	--

### MATERIALES DIDÁCTICOS

- Libro del alumno;
- Fichas de trabajo / informativa y de comprensión escrita;
- Bingo;
- Diapositivas.

### DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Los alumnos entrarán en la clase y se sentarán en sus lugares. Se saludará a los estudiantes y se pasará lista. Cuando ellos estén listos para empezar abriremos la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha.

Para empezar la nueva unidad temática mostraremos a los alumnos imágenes de las rutinas diarias con el respectivo subtítulo en español, a través de láminas en una diapositiva, creando la asociación entre imagen, vocabulario nuevo y significado. Al mismo tiempo, esas palabras y expresiones serán traducidas al portugués por ellos.

Seguidamente, se les pedirá que abran el libro del alumno, *Pasapalabra 7*, en la página 86, para que hagan el ejercicio 1, en el cual deberán corresponder los verbos y expresiones de las acciones cotidianas con las imágenes. Cuando hayan terminado, se hará la corrección.

A continuación, también pediremos a los estudiantes que identifiquen formas verbales en infinitivo diferentes, que ya han estudiado, las cuales serán escritas, a la vez, por el/la profesor/a en la pizarra (*acostarse, despertarse, levantarse y ducharse*). Serán así informados de que estos verbos son reflexivos y que requieren el uso de los pronombres reflexivos: *me, te, se, nos, os, se*. Para que efectúen un ejercicio, en el cual tendrán que rellenar espacios vacíos, algunos ejemplos serán dados. Posteriormente será corregido.

Recurriendo a los mismos verbos escritos en la pizarra, se les indicará que tal como los verbos reflexivos, los que no lo son también pueden ser regulares e irregulares.

Después, a partir, del verbo *levantarse*, ellos verificarán como se conjuga este verbo, recordando igualmente la conjugación de los verbos regulares. En consecuencia, ellos tendrán que conjugar los verbos *ducharse* y *lavarse*.

Con el objetivo de presentar los verbos irregulares (reflexivos y no reflexivos) que terminan en *-ar*: *despertarse, pensar, acostarse y soñar*; se les explicará su conjugación, las irregularidades presentes (*e > ie / o > ue*) y sus reglas – conocimientos que serán aplicados en un ejercicio, que será corregido.

Para **sistematizar** sobre la conjugación de estos verbos, los estudiantes tendrán que rellenar los espacios en blanco con las opciones presentadas.

De manera a abordar y conocer aspectos socioculturales al respecto de los horarios y las costumbres españoles, los alumnos leerán el texto “Los horarios de los españoles – Comer

tarde y dormir poco”, con el cual realizarán una actividad de comprensión escrita, señalando afirmaciones del ejercicio como verdaderas o falsas.

Por último, para consolidar el vocabulario de la clase sobre las rutinas diarias, se jugará al bingo.

Se concluirá efectivamente la clase recapitulando todo lo que se ha hecho por medio del resumen.

### SUMARIO PREVISTO

Clase nº / nº lunes, 4 de abril 2016

Contenidos:

Rutinas diarias.

Presente de indicativo: verbos reflexivos e irregulares terminados en –ar.

Lectura del texto: *Los horarios de los españoles – Comer tarde y dormir poco.*

Ejercicio de aplicación.

Juego del bingo.

### OBSERVACIONES

Los contenidos y el rumbo de la clase son pasibles de cambios, en el caso de verificarse algún imprevisto.

### BIBLIOGRAFIA

Aragonés, L. & Palencia, R. (2007). *Gramática de uso del español – Teoría y práctica A1-B2*. Madrid: Edición SM.

Baulenas, N. S., Peris, E. M. & Garmendia, A. (2011). *Bitácora 1 – libro del alumno A1*. Barcelona: Difusión.

Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *en Gramática Ejercicios de Español, Teoría e ejercicios prácticos, nivel elemental A1-A2*. Grupo Anaya Ele. Porto: Porto Editora.

Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. P. (2012). *Pasapalabra 7. Nivel 1 – A1-A2*. Porto: Porto Editora.

### WEBGRAFIA:

[www.1800sucolchon.com/sleepwell/siesta.asp](http://www.1800sucolchon.com/sleepwell/siesta.asp)

**Apêndice 5 – Planificação de aula de Português “Luís de Camões - Rimas”**

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

**Escola:** Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

**Ano letivo:** 2015/2016

**PLANO A CURTO PRAZO**

<p><b>Disciplina:</b> Português    <b>Ano:</b> 10º    <b>Turma:</b> D / F</p> <p><b>Unidade Temática:</b> Luís de Camões, <i>Rimas</i></p> <p><b>Unidade Didática:</b> Unidade 4</p> <p><b>Estudantes:</b> Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas</p> <p><b>Data:</b> 04/05/2016</p>
--

**Tempo de duração:** 90 + 45 minutos

<b>ACOLHIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saudação aos alunos;</li> <li>Abertura da lição;</li> <li>Verificação da presença.</li> </ul>
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Informam-se os alunos de que precisarão do manual escolar, <i>Entre Nós e As Palavras 10</i> , e do Caderno Diário. Para além disso, o sumário será realizado em conjunto com os alunos, no final da aula, de forma a recuperar os conteúdos abordados e as atividades desenvolvidas.

<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	Informam-se os alunos de que, nesta aula, se vai estudar o soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, da unidade didática “Luís de Camões, <i>Rimas</i> ”.
	<b>Para a próxima aula</b>	Informação de que, na próxima aula, continuar-se-á a análise e o estudo de outros poemas da obra <i>Rimas</i> , de Luís de Camões.

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	Reflexão sobre a poesia a partir da leitura de uma frase de Carlos Drummond de Andrade.
	<b>Preparação Pedagógica</b>	Discussão com e entre os alunos acerca de eventuais alterações de personalidade e/ou na forma de ver o mundo que tenham registado ao longo da sua vida.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
7	<p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar textos orais, de diferentes géneros;</li> <li>• Registar e tratar a informação;</li> <li>• Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral;</li> <li>• Produzir textos orais com correção e pertinência;</li> <li>• Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial;</li> </ul>	<p>O – 1.1. Identifica o tema dominante, justificando;</p> <p>O – 1.4. Fazer inferências;</p> <p>O – 1.5. Distinguir diferentes intenções comunicativas;</p> <p>O – 2.1. Tomar notas, organizando-as;</p> <p>O – 4.1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua;</p> <p>O – 4.2. Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: tom de voz, articulação, ritmo, entoação, silêncio e expressividade;</p> <p>O – 5.3. Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.</p>	<p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de um <i>spot</i> publicitário da Portugal Telecom.</li> </ul> <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação crítica da frase de um poema de Carlos Drummond de Andrade e de um <i>spot</i> publicitário;</li> <li>• Organização e produção de textos orais tendo em conta o contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração de uma frase sobre poesia, de Carlos Drummond de Andrade;</li> <li>• Visionamento e escuta ativa de um <i>spot</i> publicitário da Portugal Telecom;</li> <li>• Leitura expressiva do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões;</li> <li>• Interpretação do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões (ficha de trabalho);</li> <li>• Resolução de exercícios gramaticais (ficha de trabalho);</li> <li>• Correção da ficha;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta: pontualidade; assiduidade; interesse; empenho; e participação (espon-tânea e solicitada) dos alunos;</li> <li>• Avaliação de atitudes e valores;</li> <li>• Avaliação formativa de escrita: reescrita de textos.</li> </ul>
	<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade;</li> </ul>	<p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando;</p> <p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura expressiva do poema «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício de escrita sobre o tema da mudança, a partir da leitura do texto <i>Quintas de cliques</i> e dos tópicos sugeridos;</li> </ul>	



<p><b>Escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação;</li> <li>• Ler para apreciar criticamente textos variados.</li>   <li>• Planificar a escrita de textos;</li> <li>• Escrever textos de diferentes géneros e finalidades;</li> <li>• Redigir textos com coerência e correção linguística;</li> <li>• Rever os textos escritos.</li> </ul>	<p>L – 7.3. Explicitar a estrutura do texto: organização interna;</p> <p>L – 7.4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando;</p> <p>L – 8.1. Selecionar criteriosamente informação relevante;</p> <p>L – 9.1. Explicitar pontos de vista, suscitados por leitura diversas, fundamentando;</p> <p>L – 9.2. Analisar a função de diferentes suportes em contextos específicos de leitura.</p> <p>E – 10.2. Elaborar objetivos: a) estabelecer objetivos; c) definir tópicos e organizá-los de acordo com o género do texto;</p> <p>E – 11.1. Escrever um texto, respeitando as marcas da exposição sobre um tema;</p> <p>E – 12.1. Respeitar o tema;</p> <p>E – 12.2. Mobilizar informação adequada ao tema;</p> <p>E – 12.3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeamento, organização e encadeamento lógico dos tópicos referidos na ficha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de revisão e melhoramento de textos, em grande grupo.</li> </ul>	
-----------------------	---	---	--	---	--

<p><b>Educação Literária</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e interpretar textos literários;</li> <li>• Apreciar textos literários;</li> <li>• Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</li> </ul>	<p>parágrafos e utilização adequada de conectores;</p> <p>E – 12.4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo da língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação;</p> <p>E – 13.1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p> <p>EL – 14.1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura;</p> <p>EL – 14.3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando;</p> <p>EL – 14.4. Fazer inferências, fundamentando;</p> <p>EL – 14.6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna;</p> <p>EL – 14.7. Estabelecer relações de sentido entre as diversas partes constitutivas do texto;</p> <p>EL – 14.8. Identificar características do texto poético no que diz respeito a: a) estrofe; b) métrica; c) rima;</p> <p>EL – 14.9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação do poema «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões;</li> <li>• Características do texto poético (soneto): estrofe, métrica e rima;</li> <li>• Recursos expressivos (metáfora, aliteração e antítese).</li> </ul>		
----------------------------------	--	---	---	--	--

<p><b>Gramática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar aspetos essenciais da sintaxe no português;</li> <li>• Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português;</li> </ul>	<p>EL – 14.10. Identificar características do soneto;</p> <p>EL – 15.1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;</p> <p>EL – 15.2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo;</p> <p>EL – 15.3. Expressar pontos de vista, suscitados pelos textos lidos, fundamentando;</p> <p>EL – 15.5. Escrever exposições sobre temas respeitantes às obras estudadas, seguindo tópicos fornecidos;</p> <p>EL – 16.1. Reconhecer a contextualização histórico-literária da obra a estudar.</p> <p>G – 18.1. Identificar funções sintáticas indicadas no Programa;</p> <p>G – 18.4. Identificar orações subordinadas;</p> <p>G – 19.1. Identificar arcaísmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arcaísmos;</li> <li>• Funções sintáticas;</li> <li>• Orações subordinadas.</li> </ul>		
-------------------------	--	---	--	--	--

## MATERIAIS DIDÁCTICOS

- Prezi – Atividade de leitura, expressão oral e escrita e interpretação do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões;
- Vídeo de um *spot* publicitário;
- Ficha de trabalho;
- Manual *Entre Nós e As Palavras 10*.

## DESCRIÇÃO DA AULA

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando as presenças dos mesmos.

De seguida, a partir da frase do poeta, Carlos Drummond de Andrade, reflete-se sobre o que é a poesia, a sua interpretação e relação com diferentes manifestações artísticas. Aproveitando esta atividade, realizar-se-á o visionamento do *spot* da Portugal Telecom, no qual o poema de Luís de Camões, «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», surge como recurso publicitário, para que verifiquem uma das possíveis formas de interpretação do texto poético.

Posteriormente serão solicitados dois voluntários ou designados dois alunos para que façam uma leitura expressiva do poema, após a leitura em silêncio, com o objetivo de poderem apreciar e confrontar as diferentes interpretações de leitura.

Terminada esta atividade, realizar-se-á a ficha de trabalho com a turma, na qual constam questões de interpretação (tema, assunto, análise e interpretação e recursos expressivos) e de gramática (arcaísmos, funções sintáticas e orações subordinadas). Seguir-se-á a correção da mesma, utilizando-se o suporte informático *Prezi*.

Com base nos conhecimentos adquiridos a partir da exploração do poema, do texto *Quintas de cliques* e dos tópicos sugeridos, os alunos realizarão uma atividade de escrita (exposição de um tema).

Por último, realizar-se-á o sumário em conjunto, recapitulando com os alunos as atividades concretizadas.

**Nota:** A atividade de revisão e melhoramento de textos, em grande grupo, será realizada num outro bloco de aulas (45 minutos), cujos domínios, objetivos e descritores de desempenho já estão contemplados na presente planificação.

### SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Estudo da Unidade Didática 4 – Luís de Camões, Rimas:

- Apreciação do texto literário «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades» e o tema da mudança;
- Ficha de trabalho: interpretação do soneto e exercícios gramaticais;
- Atividade de escrita a partir do texto *Quintas de cliques*.

### OBSERVAÇÕES

O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verifiquem necessárias para as aprendizagens dos alunos. Ainda será indicado que todo o material extra será enviado para o mail da turma.

### BIBLIOGRAFIA

Catarino, A. *et al.* (2015). *Sentidos 10*, pp. 201-202. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Pereira, M. J., Delindro, F. B. & Pinto, M. I. (2015). *Palavras 10*, pp. 182-183. Porto: Areal Editores.

Pinto, A. D. & Nunes, P. (2015). *Entre nós e as palavras 10. Português 10º ano de escolaridade* (pp. 96-100). Barcarena: Santillana.

Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F. & Lopes, M<sup>a</sup>. C. A. (2014). *Da comunicação à expressão – Gramática prática do Português*. Lisboa: Raiz Editora.

Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F. & Lopes, M<sup>a</sup>. C. A. (2014). *Exercícios – Gramática prática do Português – Da comunicação à expressão*. Lisboa: Raiz Editora.

### WEBGRAFIA:

Vídeos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=YrQW2q7ibl0> (Composto de mudança – Mudam-se os tempos);
- <https://www.youtube.com/watch?v=vCu65BPWqdk&nohtml5=False> (Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades).

Imagem / frase:

- <http://kdfrases.com/frase/95495>



**Apêndice 7 – Grelha de avaliação da leitura**

**Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz**

Año lectivo 2015 / 2016

Español – 7º curso – Clase B

Pauta de evaluación de la lectura en alta voz

Nº.	Alumnos	Volumen					Articulación					Fluidez					Ritmo					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						

Cualificaciones: 1 – Medíocre / 2 – Não satisfaz / 3 – Satisfaz / 4 – Satisfaz bastante / 5 – Excelente

### **Definición de los criterios de evaluación:**

**Volumen:** Se evalúa positivamente cuando la intensidad de la voz del alumno no es exagerada ni tan escasa, que sea audible en el espacio en que se realiza la lectura.

**Articulación:** Este criterio tiene que ver con el grado de tensión en la pronunciación de los sonidos, palabras y frases, que deben ser suficientemente controlados para que se escuchen con nitidez.

**Fluidez:** Este criterio tiene que ver con la velocidad de la lectura, con los errores en la pronunciación de las palabras y cambios de palabras por otras, así como vacilaciones.

**Ritmo:** Se evalúa la intención comunicativa y naturalidad de la lectura: la entonación, el énfasis y la puntuación adecuada.



Apêndice 8 – Texto “Los horarios de los españoles”

Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Año lectivo 2015 / 2016

Español – 7º curso – Clase B



Los horarios de los españoles

**COMER  
TARDE  
Y DORMIR  
POCO**

**Comidas**

En España, los horarios de las comidas son diferentes de los europeos. Normalmente se

desayuna muy poco antes de ir al trabajo (un café, un vaso de leche con galletas...), pero es muy normal hacer una pausa a media mañana, sobre las 11h, para comer un bocadillo o un cruasán, y un café.

Para la mayoría de los españoles, la comida principal es al mediodía, entre las 13.30 y las 15h de la tarde (las comidas de negocios pueden durar hasta las cinco).

De todos modos, la costumbre de almorzar más ligero se extiende entre los

jóvenes. A los restaurantes, por la noche, se llega entre las 21.30 y las 00.00h. En casa, excepto niños y ancianos, es normal cenar a partir de las 21h. Y en verano, más tarde...

**Comercios y oficinas**

Muchas tiendas cierran dos o tres horas al mediodía (de 13.30 a 16.30h) y muchas oficinas de organismos públicos o bancos no abren por la tarde. Los supermercados y grandes almacenes no cierran al mediodía.

**La siesta**

La famosa siesta española consiste en dormir un sueño corto después del almuerzo para recuperar la energía perdida durante la digestión, a causa del calor intenso de las tardes. Los españoles insisten en que se debe dormir unos minutos, entre quince y treinta, después de almorzar.

No es un fenómeno particular de España, ya que se ha extendido por Latinoamérica,

Filipinas, Oriente Medio y el norte de África.

**Ocio**

A la salida del trabajo muchos españoles no vuelven inmediatamente a su casa. Toman una caña de cerveza o una copa de vino y una tapa con colegas o amigos. Por la noche, los españoles se acuestan muy tarde especialmente los fines de semana.

**Niños y escuelas**

Las escuelas primarias españolas tienen una pausa para comer de dos horas y media o tres. Los niños entran en el colegio a las 9 o a las 9.30h. Muchos comen en el colegio y salen de la escuela a las 17h.

Los alumnos de secundaria entran a las 8.30h. Después de la escuela, la mayoría tiene una o dos horas de actividades extraescolares (música, deporte...). Después, los deberes, la cena y un poco de tele. Resultado: muchos escolares no duermen lo suficiente.

Adaptado de: Baulenas, N. S., Peris, E. M. & Garmendia, A. (2011). *Bitácora 1 – libro del alumno A1* (pp.70-71). Barcelona: Difusión.  
[www.1800sucolchon.com/sleepwell/siesta.asp](http://www.1800sucolchon.com/sleepwell/siesta.asp)

**1. Lee el texto y di si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):**

	<b>V</b>	<b>F</b>
a. Los españoles desayunan un bocadillo o un cruasán y beben un café.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. La comida principal es entre la una y media y las tres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Las tiendas nunca cierran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. A la hora de la siesta los españoles duermen una hora todos los días.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. La siesta no es un fenómeno particular de España.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. A la salida del trabajo todos los españoles vuelven a casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Las horas de entrada de primaria y de secundaria son distintas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Después de la escuela los estudiantes tienen actividades extraescolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Apêndice 9 – Ficha formativa “Luís de Camões - Rimas”**

**Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz**

Ano letivo 2015 / 2016 - maio

Ficha formativa – Português 10º ano – Unidade 4 – Luís de Camões, *Rimas*

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

**Grupo I**

**Leitura:**

1. Lê, com atenção, o poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís de Camões.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
muda-se o ser, muda-se a confiança;  
5 todo o mundo é composto de mudança,  
tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,  
diferentes em tudo da esperança;  
do mal ficam as mágoas na lembrança,  
10 e do bem (se algum houve), as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,  
que já coberto foi de neve fria,  
e, em mim, converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,  
outra mudança faz de mor espanto,  
que não se muda já como soía.

**Compreensão e Expressão Escrita:** Responde às seguintes perguntas de interpretação.

1. Identifica o tema do poema.
2. Divide o poema em momentos, referindo o assunto tratado em cada um deles.
3. Nas estrofes dois e três do soneto, a mudança processa-se de modo diferente na natureza e no homem. Mostra como se diferenciam as mudanças na natureza e no ser humano e/ou sujeito poético.
4. Demonstra como a antítese contribui para o tom melancólico e pessimista do soneto. Na tua resposta deves fazer referência aos versos 7 e 8.
5. Refere o sentimento expresso pelo sujeito poético na última estrofe. Justifica.
6. Identifica a aliteração e uma metáfora presentes no poema e comenta a sua expressividade.

7. Procede à análise formal do poema, referindo a estrutura externa, o esquema rimático, a rima, a medida e a métrica.

8. Classifica as afirmações que sintetizam o assunto do poema com verdadeiro (V) ou falso (F) e corrige a(s) falsa(s) na(s) linha(s) abaixo.

a) A mudança espera-se no mundo, nos sentimentos, na natureza, no eu e só na natureza é que ela se realiza de forma positiva.

---

b) O sujeito poético tem uma visão positiva da mudança.

---

c) A mudança regular recai sobre tudo (boa ou má), mas a mudança excecional é a mudança da própria mudança.

---

## Grupo II

### Gramática:

1. Identifica o(s) arcaísmos presente(s) no último verso do poema.

---

2. Classifica sintaticamente os constituintes destacados nos versos seguintes.

a) «Mudam-se **os tempos**, mudam-se as vontades» (v. 1).

---

b) «**Continuamente** vemos novidades» (v. 5).

---

c) «**do mal** ficam **as mágoas** na lembrança» (v. 7).

---

d) «**que já coberto foi de neve fria**» (v. 10).

---

3. Identifica as quatro ocorrências da função sintática de sujeito, à direita do verbo, presentes na primeira quadra.

---

4. Classifica as orações subordinadas.

a) «se algum houve» (v. 8)

---

b) «que já coberto foi de neve fria» (v. 10)

---

## Grupo III

### Leitura / Expressão Escrita:

## Quintas de cliques

Com 29 anos, Mark Zuckerberg continua a ser um dos mais jovens multibilionários da história, mas está apenas a um ano de perder o direito ao cartão jovem. Dificilmente passa por estudante prodigioso e há uma geração que se segue que Mark tem mais dificuldade em perceber em toda a sua plenitude. O próprio Facebook, que ele inventou com 19 anos (!), está a ficar velho. Entrou na bolsa e tem seguido uma estratégia adulta: ou assimila ou destrói. É assim o grande tigre da Tasmânia. Comprou o Whatsapp (para quê?!) e, em duas penadas, arrasou com o Google +, sem temer a fúria do gigante. À sua mercê tem apenas o Twitter, que parece ainda estar a crescer, (...). Qual é o futuro do Facebook? Não se sabe ao certo. Outros – sim, reconhece-se que, a médio prazo, não é nenhum. Deve estar próximo do seu age e a partir de agora começa a queda. A grande questão é saber o que se segue. O Instagram? Uma vídeo-rede social? Algo que ainda está para ser inventado.



O Facebook desenvolveu as mais estranhas indústrias. Em termos empresariais, valorizam-se os ‘likes’ das páginas. Teoricamente, quanto mais likes mais amplo é o universo da ‘empresa’, maiores são as possibilidades de negócio. Tudo isto se pode comprar de forma legal (publicitando no Facebook) ou ilegal (através de empresas especializadas em obter likes). E assim chegamos ao estranho universo das click-farms.



Quintas que plantam cliques como se fossem batatas, sobretudo na região da Índia, Paquistão, Bangladesh. (...) Mundos estranhos. Um dia também o Facebook será ‘vintage’ e falaremos dele com a mesma nostalgia e condescendência com que hoje recordamos o ZX Spectrum. E diremos: já fomos felizes aqui.

Manuel Halpern, Jornal de Letras de 19 de março a 1 de abril de 2014, p.35.

1. Reflete sobre o tema da mudança (num texto entre 120 a 150 palavras), salientando os aspetos positivos e/ou negativos, tendo em conta:

- a evolução científica;
- a evolução tecnológica;
- e as relações interpessoais.



Apêndice 10 – Powerpoint imagens Gil Vicente



## Apêndice 11 – Ficha de compreensão do oral

**Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz**  
Português 10º ano – Unidade 3 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*  
Ano letivo 2015/2016 - janeiro

### Compreensão oral

#### **A. A partir da audição do documentário *Gil Vicente-vida e obra* responde às questões que se seguem.**

- 1 – Quem levou Gil Vicente para a corte?
- 2 – Em que reinados viveu Gil Vicente na corte?
- 3 – O que fazia Gil Vicente na corte?
- 4 – Em que período Gil Vicente produziu as suas obras?
- 5 – Que tipos de obras escreveu Gil Vicente?
- 6 – Quando foi a sua obra editada?

#### **B. Assinala quais as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).**

- 1 – A novidade trazida por Gil Vicente à representação artística foi a ideia de personagem no corpo de um ator.
- 2 – Gil Vicente, como Mestre de retórica da representação, tinha como função fazer autos para serem representados na corte e organizar festas promovidas pelo rei.
- 3 – Na transição do século XV para o séc. XVI Portugal vive tempos conturbados.
- 4 – As riquezas adquiridas pela expansão marítima tornaram Lisboa uma capital mundial do comércio.
- 5 – Seduzido pelo fausto em que vive o país, Gil Vicente faz, nas suas peças de teatro, a apologia dos descobrimentos.
- 6 – A grande parte das obras de Gil Vicente foi criada para representação na corte.
- 7 – O golpe de génio de GV foi colocar a plateia a rir dos seus próprios defeitos.
- 8 – Manifesta a sua solidariedade para com os judeus, aquando da perseguição feita pela inquisição, através de uma carta enviada ao rei.
- 9 – A sua vida é uma incógnita, cujas datas de nascimento e morte estão envoltas em incertezas.
- 10 – Gil Vicente era homem de um único ofício: o teatro.
- 11 – A obra de Gil Vicente não suscitou qualquer tipo de censura.
- 12 – Em 1536 foi a última vez que se ouviu falar de Gil Vicente, data em que surge a inquisição.
- 13 – A compilação das obras de Gil Vicente foi feita por Paula e Luís Vicente, seus filhos.
- 14 – A primeira compilação reunia todas as obras do autor.

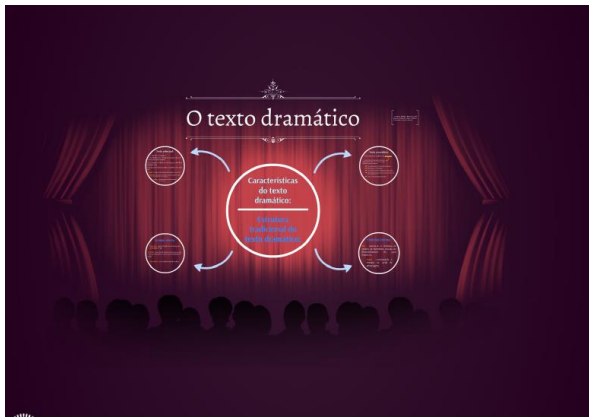


Apêndice 12 – PowerPoint “Gil Vicente: vida, obra e tempo”

The image displays six PowerPoint slides arranged in a 2x3 grid, detailing the life, work, and historical context of Gil Vicente. Each slide has a dark brown header and a light green body.

- Slide 1 (Top Left):** Titled "SISTEMATIZAÇÃO: GIL VICENTE – VIDA". Under the heading "Vida:", it lists:
  - 1465 (?) – Guimarães (?)
  - 1536 / 1540 (?) – Évora (?)
  - Viveu e representou nas cortes de D. Manuel I e D. João III;
  - Pai do teatro português;
  - Concebeu entre 40 a 50 obras;
  - Autor de transição entre a Idade Média e o Renascimento.
- Slide 2 (Top Middle):** Titled "GIL VICENTE – VIDA". It features a central heading "Dissolução da transição" with two arrows pointing down to two columns:
  - Faceta medieval:**
    - ❖ Temas religiosos;
    - ❖ Utilização da alegoria;
    - ❖ Vocabulário arcaizante (várias formas para um só vocábulo).
  - Mentalidade humanista:**
    - ❖ Crítica constante à moralidade da Igreja;
    - ❖ Crítica social.
- Slide 3 (Top Right):** Titled "SISTEMATIZAÇÃO: GIL VICENTE – OBRA". Under the heading "Obra:", it lists:
  - Engloba obras de devoção, comédias, tragicomédias, farsas e outros textos;
  - Primeira representação – *Monólogo do vaqueiro* (1502);
  - Última representação – *Floresta de enganos* (1536);
  - Compilação e organização – Paula e Luís Vicente (filhos) – *Capitães de todas as obras de Gil Vicente*;
  - Mestre de Retórica da representação;
  - Teatro vicentino – Caricatura da sociedade do século XVI.
- Slide 4 (Bottom Left):** Titled "SISTEMATIZAÇÃO: GIL VICENTE – TEMPO". Under the heading "Tempo:", it lists:
  - Contexto histórico – Séculos XV e XVI:
    - Descobrimientos;
    - Tratado de Tordesilhas;
    - Rotas comerciais;
    - Lisboa – Capital mundial do comércio;
    - Construção de monumentos;
- Slide 5 (Bottom Middle):** Titled "GIL VICENTE – TEMPO". It lists:
  - Mudanças políticas e sociais:
    - Viagens de expansão marítima (novos territórios e produtos);
    - Vida faustosa na Corte (festividades e comemorações);
    - Estímulo do comércio internacional;
    - Desenvolvimento de uma burguesia mercantil.
- Slide 6 (Bottom Right):** Titled "GIL VICENTE – TEMPO". It lists:
  - Mudanças culturais:
    - Renascimento – Reintrodução das formas artísticas greco-latinas;
    - Humanismo – Valorização de tudo o que é humano;
    - Antropocentrismo – Elevação do Homem como figura central do Universo (em oposição ao Teocentrismo da Idade Média).

**Apêndice 13 – Prezi “Texto dramático”**



- Estrutura dialogal, através da qual progride a intriga ou a ação dramática, destinando-se à representação.



**Texto principal:**

- Fala das personagens;
- Acontecimentos, situações ou ações experienciadas pelas personagens;
- Localização num determinado espaço e num determinado tempo;
- O texto principal desenvolve-se fundamentalmente em:
  - Diálogo** - interação estabelecida pelas personagens intervenientes;
  - Monólogo** - expressões associadas à exteriorização de reflexões ou pensamentos das personagens;
  - Apartes** - interação direta entre as personagens e o leitor/espetador.

**Texto secundário:**

- Corresponde ao conjunto de didascálias
- Parte do texto marcada graficamente por outro tipo de letras, em itálico ou entre parênteses, como por exemplo:
  - ➔ Indicações cénicas fornecidas pelo dramaturgo;
  - ➔ Identificação das personagens;
  - ➔ Descrição física e/ou psicológica dos interlocutores;
  - ➔ Registo de aspetos paraverbais (como movimentos; tom de voz, gestos, etc.);
  - ➔ Características do espaço e do tempo.

**Estrutura interna:**

- Exposição** - apresentação das personagens e da situação inicial;
- Conflito** - sucessão de acontecimentos ou peripécias que conduzem ao seu ponto culminante (clímax);
- Desenlace** - conclusão da ação dramática.

**Estrutura externa:**

- Ato** - associa-se à mudança de cenário ou momentos cruciais do desenvolvimento da ação dramática;
- Cena** - corresponde à entrada ou saída de personagens.

## Apêndice 14 – Texto “Se não estou em erro”

**Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz**  
Português 10º ano – Unidade 3 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*  
Ano letivo 2015/2016 - janeiro

### Texto 1

#### Se não estou em erro

Se não estou em erro o meu primeiro contacto com Gil Vicente ocorre no final da década de 80. Eu teria mais ou menos a vossa idade e, talvez, um sentido estético bem mais sofrível que os anos 80 não pouparam a ninguém. Ninguém mesmo! Creio que terá sido então com a *Farsa de Inês Pereira*, e uns bons anos antes de *o Auto da barca do inferno* me ter ensinado impropérios que ainda hoje uso no trânsito, que me estreei na obra do mais conceituado dramaturgo nacional.

Fiquei rendido, desde logo. Impressionado, por exemplo, com o facto de uma obra do século XVI ser tão atual. Garanto-vos que, para esta *farsa* ser uma série norte-americana, daquelas que vocês tanto gostam, Inês Pereira só precisaria de uma atualização de guarda-roupa. Umas *leggings*, por exemplo. E era moça para tirar um número pouco saudável de *selfies*. de guarda-roupa. Umas *leggings*, por exemplo. E era moça para tirar um número pouco saudável de *selfies*. No resto, a Inês Pereira do século XVI seria a Inês Pereira do século XXI. E quem diz Inês Pereira (e eu digo), diz a mãe da rapariga, os dois maridos (eu avisei que era moderno), Pero Marques e Bráz da Mata, ou os judeus casamenteiros, Latão e Vidal, de seu nome. Se ainda não conhecem, vão, ao longo das vossas vidas, conhecer umas quantas Inês Pereira e uns poucos Bráz da Mata. É certinho!

Além de atual, a *Farsa de Inês Pereira* fascina por disparar em todas as direções, não poupando instituições (olá clero; olá, casamento), nem géneros (olá, homens; olá, mulheres). A sociedade da época leva mesmo muita pancada da pena satírica de Gil Vicente, mas não de forma direta (como as minhas ofensas no trânsito). Não se deixem enganar: há muita

subtileza em Gil Vicente. Muita mesmo. E uma gestão exemplar da pancada dada, até porque o senhor tinha de se cruzar com toda aquela gente que ridicularizara. Bom, mas, para verem do que falo, só mesmo lendo e digerindo este nosso Gil Vicente. A sério, ele não se importa.

E para terminar: uma confidência. Embora Gil Vicente me tenha conquistado de imediato, a nossa relação não esteve imune a pequenas crises. A maior, corria o ano de 1995, ainda vocês não eram nascidos, foi quando o Gil Vicente Futebol Clube venceu o Benfica no Estádio da Luz, por 1-0. Golo de Makpuloka Mangonga, no início da segunda metade. O meu fascínio de Gil Vicente sofreu um rombo de que julguei ser impossível recuperar. Sem qualquer culpa, claro, mas a mente humana é o que é e consegue estruturar injustiças deste calibre. O arrufo lá acabou claro, mas a mente humana é o que é e consegue estruturar injustiças deste calibre. O arrufo lá acabou por não durar. Dias mais tarde, fui ao dentista, e o que encontro na mesa onde se reúne o material de leitura para os pacientes que aguardam a sua vez? Ela mesma: a *Farsa de Inês Pereira*. Escusado será dizer que, perdida entre revistas com meses, se tratava, de longe, da possibilidade mais atual. E, ainda mais escusado será dizer, foi a que escolhi. Gil Vicente pode ter sido um autor do século XVI, mas a sua obra será sempre da época em que a lermos.

**Fernando Alvim**  
(Texto inédito, 2014)



I  
**Texto 2**

[O clero] tratava-se efetivamente de uma classe muito numerosa, presente em todos os setores da sociedade portuguesa: na corte, no povo, na cidade e na aldeia. Gil Vicente censurava essencialmente a desconformidade entre os atos e os ideais, pois em lugar de praticar a austeridade, a pobreza e a renúncia ao mundo, o clérigo buscava riqueza e prazeres, era espadachim, blasfemava, tinha mulher e filhos, ambicionava honras e cargos, agindo como se a tonsura sacerdotal o imunizasse contra os castigos que Deus reservava aos pecadores.

Dias, A. P. (2002). *Para uma leitura de Auto da barca do inferno de Gil Vicente*. (p. 24). Lisboa: Editorial Presença (adaptado).

## Apêndice 15 - PowerPoint síntese: temas na obra de Gil Vicente



**PORTUGUÊS 10º ANO**  
UNIDADE 3 – GIL VICENTE, FARSA DE INÊS PEREIRA  
**OS TEMAS: ÉPOCA DE GIL VICENTE VERSUS ATUALIDADE**



Escola Secundária 3  
Rainha Santa Isabel

### OS TEMAS: ÉPOCA DE G.V. versus ATUALIDADE

Época de Gil Vicente	Atualidade
<b>Condição da mulher:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escrava do lar;</li><li>• Sem vida social;</li><li>• Dependente do pai e, depois do casamento, do marido;</li><li>• As mulheres casadas não andavam na rua sem os maridos;</li><li>• As mulheres cujo noivo ou marido partia na expansão marítima comportavam-se como se fossem viúvas.</li></ul>	<b>Condição da mulher:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Independente e escolarizada;</li><li>• Dedicada à vida profissional;</li><li>• Mudança de prioridades.</li></ul>

### CONTINUAÇÃO

#### Casamento:

- Imposto ou negociado pelo pai, normalmente com dote para o futuro marido;
- A jovem, que casava, mal conhecia o futuro marido;
- Solução para sair da prisão do lar e/ou forma de ascensão social;
- Indissolúvel; apenas com a morte.

#### Casamento:

- Relegado, por vezes, para segundo plano, em detrimento da concretização profissional;
- Visto, por vezes, como uma privação da liberdade;
- Dissolúvel através do divórcio.

### CONTINUAÇÃO

#### Clero:

- Busca a riqueza e outras fontes de rendimento, como os impostos do povo;
- Procura os prazeres mundanos.

#### Clero:

- Alvo de vários escândalos, como:
  - Padres que mantêm famílias secretas;
  - Abuso de menores;
  - Bens materiais.

### CONTINUAÇÃO

#### Sátira:

- Recurso para denunciar e ridicularizar os defeitos de todas as pessoas e classes, desde o povo ao clero;
- Feito através do cómico.

#### Sátira:

- Não há limites nem filtros, tudo é passível de crítica;
- Estende-se a todos os meios de comunicação e assume várias formas, como humoristas, cartoons, programas de rádio e televisão.

**Apêndice 16 – PowerPoint: diferença auto/farsa**



**PORTUGUÊS 10º ANO**  
UNIDADE 3 – GIL VICENTE, *FARSA DE INÊS PEREIRA*  
**A DIFERENÇA ENTRE *AUTO* E *FARSA***



Escola Secundária /3  
Rainha Santa Isabel

### A DIFERENÇA ENTRE *AUTO* E *FARSA*

**O auto:**

- caráter religioso ou moral;
- intencionalmente moralizador;
- pretende recriminar os vícios e enaltecer as virtudes.

**A farsa:**

- caráter profano;
- texto dramático com características satíricas, que retratando o quotidiano, pretende pôr em relevo problemas sociais;
- episódio cômico baseado na vida de uma personagem;
- peças curtas e com poucas personagens.

**Farsa** – “É uma peça medieval que critica determinados tipos sociais a partir do ridículo e do grotesco”.

Fonte: Dicionário Breve de Termos Literários

Apêndice 17 – PowerPoint provérbios

“Mais quero asno que me leve  
que cavalo que me derrube”



“Mais quero asno que me leve  
que cavalo que me derrube”

1. Melhor um mal conhecido que um bem para conhecer.
2. A ambição cerra o coração.
3. Quem anda à chuva molha-se.
4. Gato escaldado de água fria tem medo.
5. O pior cego é aquele que não quer ver.
6. Burro velho não aprende línguas.
7. Para palavras loucas, orelhas moucas.
8. Cada cabeça sua sentença.
9. Saber esperar é uma grande virtude.
10. No melhor pano cai a nódoa.
11. Mais vale prevenir que remediar.
12. Nunca deixes o certo pelo duvidoso.

Apêndice 18 – PowerPoint “Rutinas”

**3 – MIS RUTINAS**  
Español – 7º Curso – Nivel A1



**Despertarse**  
Acordar




**Levantarse**  
Levantar-se



**Ducharse**  
Tomar um duche



**Vestirse**  
Vestir-se



**Desayunar**  
Tomar o pequeno-almoço



**Salir de casa e ir al cole**  
Sair de casa e ir para a escola



**Coger el autobús**  
Apanhar o autocarro




**Asistir a clases**  
Assistir às aulas



**Comer en el comedor**  
Comer na cantina




**Volver a casa**  
Voltar para casa



**Hacer los deberes**  
Fazer os trabalhos de casa



**Merendar y jugar videojuegos**  
Lanchar e jogar videojogos



**Practicar deporte**  
Praticar desporto



**Poner la mesa**  
Pôr a mesa





**Apêndice 19 - Ficha de trabalho “Mis rutinas”**

**Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz**

Ano letivo 2015/2016

**A. Pronombres reflexivos**

*me, te, se, nos, os, se*

Se usan con los verbos reflexivos. Los pronombres reflexivos siempre hacen referencia al sujeto.

	Yo	Tú	Él/Ella/ Usted	Nosotros	Vosotros	Ellos/Ellas/ Ustedes
Pronombre reflexivo	me	te	se	nos	os	se

*Ejemplos:*

Yo **me** levanto a las ocho.

Tú **te** peinas el pelo.

Él **se** ducha todos los días.

Nosotros **nos** afeitamos.

Vosotros **os** levantáis.

Ellos **se** despiertan.



**Ahora tú:**

**1. Pon los pronombres reflexivos según convenga.**

- a) Pablo \_\_\_\_\_ levanta a las 11:00, \_\_\_\_\_ ducha y desayuna a las 12. Normalmente no \_\_\_\_\_ peina porque está calvo, pero \_\_\_\_\_ afeita todos los días.
- b) Yo \_\_\_\_\_ ducho todos los días a las ocho.
- c) Mis padres \_\_\_\_\_ acuestan muy tarde y \_\_\_\_\_ despiertan muy temprano.
- d) ¿Cómo \_\_\_\_\_ llamáis? (vosotros)
- e) Mi madre siempre dice: “Tú \_\_\_\_\_ cepillas los dientes pocas veces”.
- f) Nosotros \_\_\_\_\_ sentamos para desayunar todos juntos.



**¡OJO!**

**B. VERBOS REFLEXIVOS E IRREGULARES (-AR)  
(Presente de indicativo)**



Los **verbos reflexivos** como *lavarse, ducharse, despertarse* y *acostarse* son un tipo de verbos en los que la persona que realiza la acción también la recibe.

Estos verbos necesitan ir acompañados de unas palabras especiales (los pronombres).

### Verbo reflexivo regular

Levantarse



Yo	<b>me</b> levanto
Tú	<b>te</b> levantas
Él, Ella, Usted	<b>se</b> levanta
Nosotros	<b>nos</b> levantamos
Vosotros	<b>os</b> levantáis
Ellos, Ellas, Ustedes	<b>se</b> levantan



**Ahora tú:**

### 2. Conjuga los verbos reflexivos regulares.

**Ducharse**



Yo me \_\_\_\_\_  
Tú \_\_\_\_\_  
Él \_\_\_\_\_ ducha  
Nosotros nos \_\_\_\_\_  
Vosotros \_\_\_\_\_ ducháis  
Ellos se \_\_\_\_\_

**Lavarse**



Yo \_\_\_\_ lavo  
Tú te \_\_\_\_\_  
Ella se \_\_\_\_\_  
Nosotros \_\_\_\_\_  
Vosotros \_\_\_\_\_  
Ellas \_\_\_\_ lavan

### Verbos irregulares (-ar)

**Despertarse (e > ie)**



Yo me despierto  
Tú te despiertas  
Él se despierta  
Nosotros nos despertamos  
Vosotros os despertáis  
Ellos se despiertan

**Acostarse (o > ue)**

Yo me acuesto  
Tú te acuestas  
Ella se acuesta  
Nosotros nos acostamos  
Vosotros os acostáis  
Ellos se acuestan



### Pensar (e > ie)



Yo **pienso**  
Tú **piensas**  
Usted **piensa**  
Nosotros **pensamos**  
Vosotros **pensáis**  
Ellos **piensan**

### Soñar (o > ue)



Yo **sueño**  
Tú **sueñas**  
Él **sueña**  
Nosotros **soñamos**  
Vosotros **soñáis**  
Ellos **sueñan**



### Ahora tú:

3. Conjuga los verbos irregulares (terminados en -ar) en presente de indicativo.

- a) Todos los sábados yo (merendar) \_\_\_\_\_ con mis abuelos por la tarde.
- b) Mi madre (empezar) \_\_\_\_\_ a trabajar a las nueve.
- c) En España, las tiendas (cerrar) \_\_\_\_\_ a la hora de la comida.
- d) Después de cenar, mi hermano mayor (fregar) \_\_\_\_\_ los platos.
- e) (nosotros, contar) \_\_\_\_\_ suelto para coger el autobús.
- f) ¿A qué hora (vosotros, almorzar) \_\_\_\_\_? A las dos.
- g) ¿(tú, despertarse) \_\_\_\_\_ más tarde los fines de semana? Por supuesto que sí.
- h) Ellos (pensar) \_\_\_\_\_ ir al cine mañana.
- i) Durante la semana (yo, acostarse) \_\_\_\_\_ muy temprano.
- j) A veces los niños (soñar) \_\_\_\_\_ con sus juguetes.
- k) (nosotros, acostarse) \_\_\_\_\_ a las 22:00.
- l) (tú, despertarse) \_\_\_\_\_ siempre con mal humor.

¿Cuál es la conclusión a que llegas?

Concluyo que:

Los verbos *empezar*, *acostarse*, *almorzar* y *despertarse* presentan irregularidades en la primera, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ personas del \_\_\_\_\_ y en la tercera \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ en presente de indicativo.

segunda  
tercera  
singular  
persona  
plural

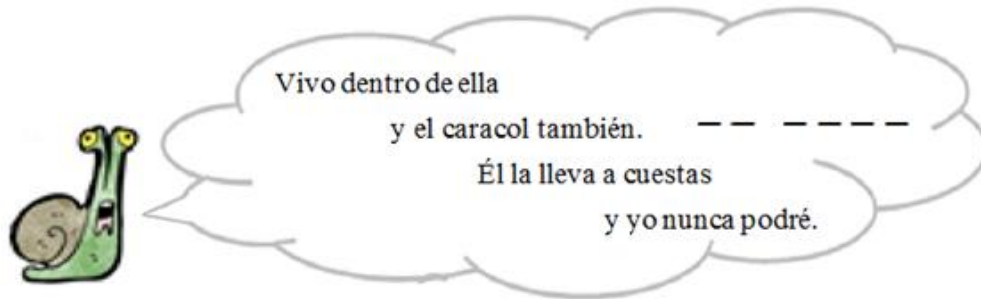
**Apêndice 20 – Ficha de trabalho “La casa” (excerto)**

**Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz**

Ano letivo 2015/2016

**Ficha de trabajo de Español – 7º curso – Unidad 2**

1- **Tema de la Unidad:** Adivina y escribe cual es el tema de la clase.



## Apêndice 21 – Bingo “Mis rutinas”



de las rutinas diarias



Cada grupo tendrá un cartón de bingo con imágenes de las rutinas y nueve papeles para cubrirlos.



Mientras el profesor saca de forma aleatoria las palabras de las rutinas, los alumnos tendrán que tapar la imagen correspondiente.



Ganará el primer grupo que tapa todas las imágenes de su cartón.



Apêndice 22 – Texto “Casas Curiosas ”

Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel – Estremoz

Año lectivo 2015/2016 – enero

## El rincón de la cultura



**¡No todos vivimos en casas iguales!**  
**Damos una vuelta por España a la búsqueda de casas especiales.**

**¡Casas curiosas!**



**Las pallozas de la Sierra de Ancares**  
En el norte de España, entre Galicia y Asturias está la Sierra de Ancares. Allí hay una aldea muy pequeña. Se llama Piornedo y tiene muy pocos habitantes. Sus casas son pallozas. Son unas construcciones rústicas y redondas de piedra con el techo de paja. Se usan como vivienda y para los animales. ¡Existen desde antes de los romanos!



**Las casas-cueva de Guadix**  
En Guadix, un pueblo en el sur de España, los habitantes viven en casas-cueva. Estas casas están dentro de las colinas y las rocas. Son ideales para las altas temperaturas y el calor en verano, así que para las bajas y el frío en invierno. ¡Una vida llena de paz y tranquilidad!



**Júzcar: las casas azules de los Pitufos**  
Júzcar es un pueblo de Málaga de color azul. ¿Por qué? Para promocionar la película *Los Pitufos en 3D*, en 2011. Ahora sus vecinos no quieren pintarlo de blanco otra vez porque vienen muchos turistas a verlo. ¡Casas alegres en un paisaje de cuento!



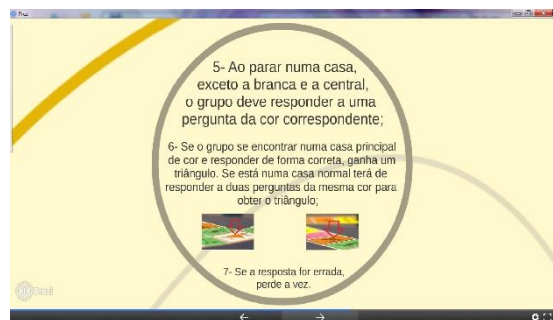
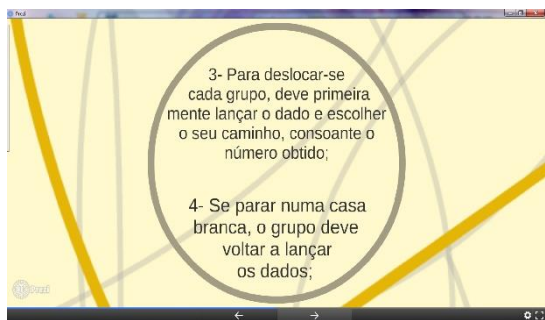
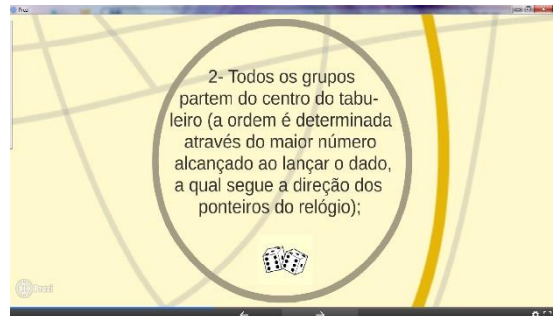
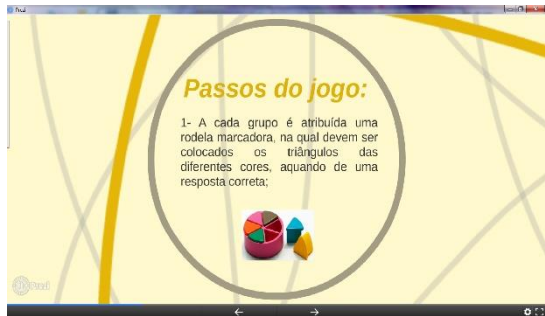
**Vivir en una "ecoaldea"**  
A 50 km de la ciudad de Madrid está Valdepiélagos. Allí viven 60 personas en una aldea ecológica. Las casas parecen normales pero tienen algo especial... ¡Son ecológicas! Unos 30 chalés en una colina. Sus tejados tienen paneles solares para producir energía. Delante de cada casa hay un huerto para cultivar los propios alimentos. ¡Todos los vecinos se ayudan!



**La Casa de las Conchas es muy original!**  
Su fachada tiene una decoración de más de 300 conchas.  
¿Sabes en que ciudad está?  
A  En Toledo  
B  En León  
C  En Salamanca

**¿Te imaginas vivir en una de ellas?**

**Apêndice 23 - Trivial – versão escola**





**Apêndice 24 – Inquérito – perfil de turma (I)**

**Perfil de Turma**

**Dados biográficos**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Local de residência: \_\_\_\_\_

Tens dificuldades? Sim  Não  (Se sim, indica abaixo qual ou quais são)

Auditivas  Visuais  Motoras  Fala  Linguagem  Outras  Quais? \_\_\_\_\_

1. Deslocação para a escola:

A pé  Transporte escolar  Autocarro  Carro  Outro  Qual? \_\_\_\_\_

2. Tens computador em casa? Sim  Não  Acesso à internet? Sim  Não

**Encarregado de educação**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_ Habilitações académicas: \_\_\_\_\_

**A escola e estudo**

1. Gostas da escola? Sim  Não

2. Freqüentas esta escola pela primeira vez? Sim  Não

3. Pretendes prosseguir os estudos até: 12ºano  Ensino Superior

4. Ficaste retido algum ano? Sim  Não  Qual/Quais? \_\_\_\_\_ Quantas vezes? \_\_\_\_\_

5. Tiveste negativas no ano anterior? Sim  Não

Em que disciplinas? \_\_\_\_\_

6. Tiveste apoio educativo no ano letivo anterior? Sim  Não

Em que disciplinas? \_\_\_\_\_

7. Gostas de estudar? Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

–

8. Estudas todos os dias? Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

–

9. Estudas habitualmente em casa? Sim  Não  Quanto tempo? \_\_\_\_\_

10. Alguém te ajuda quando estudas? Sim  Não  Quem? \_\_\_\_\_

11. Além do estudo realizas outras tarefas? Sim  Não  Qual/Quais? \_\_\_\_\_

12. Qual/Quais a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s)? \_\_\_\_\_

E a(s) que menos gostas? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

13. Tipo de atividade que preferes ver dinamizada nas aulas?

Trabalho de grupo  Trabalho de pares  Trabalho individual  Pesquisa

Aulas com material áudio/ vídeo  Fichas de trabalho  Aulas expositivas

Debates  Outras  Quais? \_\_\_\_\_

14. Quais os aspetos que mais te agradam num professor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais os que mais te desagradam? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar?

\_\_\_\_\_

16. Assinala as causas que, na tua opinião, contribuíram para os teus resultados menos positivos:

Conteúdos difíceis

Falhas na compreensão da linguagem dos professores

Rapidez no tratamento de assuntos

Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas

Esquecimento rápido do que foi trabalhado

Necessidade de apoio individual para estudar fora da sala de aula

Antipatia do professor

Antipatia pelo professor

Inadaptação à turma

Falta de hábitos de estudo

Faltar muito às aulas

Falta de atenção / concentração

Desinteresse pela disciplina

Mudança de professor

Indisciplina na sala de aula

Outras. Quais? \_\_\_\_\_

### Ocupação dos tempos livres

1. O que gostas de fazer nos tempos livres?

Ver TV  Ouvir música  Utilizar redes sociais  Ler  Jogar videojogos

Outros  Quais? \_\_\_\_\_

2. Dedicas-te a alguma atividade ou desporto? Sim  Não

Qual/Quais? \_\_\_\_\_

3. Durante quanto tempo vês televisão por dia? \_\_\_\_\_

Qual/Quais o(s) teu(s) programa(s) preferido(s)? \_\_\_\_\_

4. Gostas de ler? Sim  Não

Tipo de leitura preferido: Aventura  Policial  Romance  Banda desenhada

Jornais  Jornais desportivos  Revistas  Outros  Quais? \_\_\_\_\_

### Em relação à disciplina de Português

1. Quais são as tuas principais dificuldades?

Compreensão oral

Expressão oral

Leitura

Escrita

Gramática

Sem dificuldades

2. Gostas de participar na aula de Português?

Sim

Sim, quando o professor pede a minha participação

Sim, quando a atividade ou o tema me interessa

Não, nunca

3. Na tua opinião, os livros apresentados no Projeto de Leitura são:

Interessantes  Desinteressantes

Porquê?

- Estão “distantes” das minhas preferências de leitura;
- Devíamos ter opção de escolha entre os livros apresentados e outros da nossa preferência;
- Outra(s) razão(ões): Quais? \_\_\_\_\_

4. Preferes os filmes presentes nas Sugestões de Cinema ou os livros do Projeto de Leitura?

Livros     Filmes     nenhuns

Porquê? (Se escolheste livros, preenche o lado esquerdo. No caso dos filmes, preenche a coluna direita).

Os livros são mais completos que os filmes

A leitura contribui para uma melhor aprendizagem

Ler distrai-me e motiva-me

É um dos meus hobbies

Outra(s) razão(ões).

Quais? \_\_\_\_\_

Não gosto de ler

Não tenho tempo para ler

Demoram menos tempo a ver

Os filmes são mais interessantes do que os livros

Outra(s) razão(ões).

Quais? \_\_\_\_\_

**Relativamente à disciplina de Espanhol**

1. Por que escolheste espanhol como língua estrangeira II? \_\_\_\_\_

2. Gostas de participar na aula de Espanhol?

- Sim
- Sim, quando o professor pede a minha participação
- Sim, quando a atividade ou o tema me interessa
- Não, nunca

3. Selecciona os motivos que te levam a usar a língua materna em vez da língua estrangeira na sala de aula:

- Medo de errar
- Timidez
- Não consigo exprimir-me tão bem na língua estrangeira como na língua materna

4. O que fazes quando queres participar na aula e tens dificuldades em exprimir-te em espanhol?

- Uso gestos
- Falo em português
- Uso palavras ou expressões alternativas nas palavras que não conheço ou que não recordo
- Não participo

**Apêndice 25 – Inquérito – perfil de turma (II)**

**Os “outros” professores**

No decorrer de algumas aulas passadas estiveram presentes outros professores na turma.

1. Achas que as aulas assistidas e dadas pelos professores decorreram de maneira diferente do habitual? De que modo e porquê?

2. Notaste alguma diferença no teu comportamento durante essas aulas? De que modo e porquê?

3. Achas que os teus colegas comportaram-se de maneira diferente nessas aulas? De que modo?

4. E tu comportaste-te de maneira diferente devido à presença dos observadores? De que modo?

**Apêndice 26 – Atividade “A poesia dá voz e vida à escola”**

**Escola Secundário/ 3 Rainha Santa Isabel**

**Ano letivo 2015/2016**

**ATIVIDADE  
(10º D e 10º F)**

**A POESIA DÁ VOZ E VIDA À ESCOLA**



**Objetivos:**

- Incentivar o hábito e o gosto pela leitura;
- Despertar a motivação e interesse para ouvir, ler e interpretar poesia;
- Exercitar a imaginação e a criatividade;
- Desenvolver atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupo;
- Valorizar os conhecimentos prévios do aluno, capacitando-o a expressar ideias, sentimentos e opiniões;
- Levar o aluno a refletir e entender que a leitura pode ser fonte de informações, de prazer e de conhecimento.



**Tempo previsto:** 3 blocos de 45 minutos (para cada turma)

**Procedimento:**

- 1ª aula – leitura e interpretação pessoal, seleção de adereços e ensaio  
2ª aula – leitura expressiva e filmagens  
3ª aula – visionamento e edição das filmagens

