



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**

Maria Catarina Coelho Leão

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**

Maria Catarina Coelho Leão

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

Agradecimentos

No final desta etapa, queremos agradecer a todos aqueles que nos apoiaram e tornaram possível a realização da Prática de Ensino Supervisionada.

Agradecemos à nossa família, nomeadamente aos nossos pais e filha, pela forma como sempre nos incentivaram, apoiaram e respeitaram as nossas “ausências”.

À Professora Doutora Ângela Balça pelo seu profissionalismo, apoio, orientação e disponibilidade demonstrada ao longo de todo este percurso.

Às professoras cooperantes da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz, as professoras Teodora Graça e Helena Nunes, pelo exemplo, confiança e incentivo.

Aos professores, especialmente ao Professor Doutor Paulo Costa pelo acompanhamento ao longo de todo o Mestrado, pelos ensinamentos e disponibilidade que sempre demonstrou.

À Sílvia e ao Emanuel, companheiros desta etapa, pelo companheirismo, paciência, apoio e amizade.

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano letivo de 2015/2016
na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz**

Resumo

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Balça.

A reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem é a temática central deste relatório. Pretendemos refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, nas disciplinas de Português e de Espanhol.

Com a noção de que o professor deve, permanentemente, refletir sobre todas as suas escolhas pedagógicas, abordaremos os cinco principais aspetos que regulam o desempenho docente: preparação científica, pedagógica e didática; planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; professor; aluno; avaliação; relação pedagógica; formação.

**Report of Supervised Teaching Practice for the academic year 2015/2016 at the
Secondary/3 Rainha Santa Isabel School in Estremoz**

Abstract

This report was written in the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice included in the Masters in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and of Spanish in the Basic and Secondary Education, under the guidance of Professora Ângela Balça.

The main of this written report is to make an attentive reflexion about the teaching-learning process. We intend to reflect on the educational performance carried out over the previous year at Rainha Santa Isabel School, in Portuguese and Spanish language classes. Departing from the concept that the teacher must, constantly, reflect on all His pedagogical choices, we will focus on the main five aspects that regulate the teaching practice – scientific, pedagogical and didactic preparation; planning and development of the lessons, as well as assessment of the learning; analysis of the teaching practice; participation at school activities and professional development.

Keywords: Teaching-learning process; teacher; student; evaluation; pedagogical relation; training;

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de Apêndices.....	VIII
Índice de Anexos	X
Índice de Tabelas	XI
Lista de Siglas e Abreviaturas	XII
Introdução	1
I – Preparação Científica, Pedagógica e Didática.....	3
1. Os Docentes no Século XXI (Formação e Competências)	3
2. Lei de Bases do Sistema Educativo, sucesso escolar e igualdade de oportunidades	7
3. Programa de Espanhol – Iniciação, 3º ciclo.....	15
4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	22
5. Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino secundário	31
II - Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada....	39
1. A Instituição – Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz.....	39
2. Caracterização das turmas.....	40
2.1 Turma 7º B (Espanhol).....	41
2.2 Turma 10º D (Português)	42
2.3 Turma 10ºF (Português)	43
III. – Planificação, Execução das Aulas e Avaliação das Aprendizagens.....	45
1. Planificação.....	45
1.1 Planificação a Médio Prazo de Espanhol – unidade didática <i>Mis Rutinas</i>	49
1.2 Planificação a Médio Prazo de Português – unidade didática <i>Fernão Lopes, Crónica de D. João I</i>	54
2. Execução das Aulas (Organização e Condução das Aulas).....	58
2.1 Descrição e reflexão de uma aula assistida – Espanhol	61
2.2 Descrição e reflexão de uma aula lecionada – Português (10º F)	68
3. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos	74
IV - Análise da Prática de Ensino Supervisionada.....	81
V - Participação na Escola	87
Proposta de atividade	88

VI – Desenvolvimento Profissional	90
Conclusão	93
Referências Bibliográficas.....	94
Apêndices	104
Anexos.....	177

Índice de Apêndices

Apêndice A - Inquérito aos alunos das turmas 10ºD e 10º F da disciplina de Português.....	105
Apêndice B - Inquérito aos alunos da turma 7ºB da disciplina de Espanhol.....	108
Apêndice C - Planificação a Médio Prazo de Espanhol – unidade didática <i>Mis Rutinas</i>	111
Apêndice D – Planificação a Médio Prazo de Português – unidade didática <i>Fernão Lopes, Crónica de D. João I</i>	120
Apêndice E - Planificação a Curto Prazo de Espanhol – unidade didática <i>Mis Rutinas</i>	126
Apêndice F – PowerPoint <i>Mis Rutinas</i>	133
Apêndice G - Ficha de trabalho/informativa de Espanhol.....	135
Apêndice H – Texto “Los horarios de los españoles – Comer tarde y dormir poco”.....	138
Apêndice I – Grelha de avaliação da Leitura (Espanhol).....	140
Apêndice J – Jogo do Bingo.....	142
Apêndice K – Regras do jogo do Bingo.....	143
Apêndice L – Planificação a curto prazo da aula lecionada na unidade didática Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	144
Apêndice M – Imagens para mobilização de conhecimentos sobre Gil Vicente.....	149
Apêndice N - Ficha de compreensão oral – Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	150
Apêndice O – O Texto dramático (apresentação no programa informático Prezi)...	151
Apêndice P – Ficha de informação complementar	152
Apêndice Q – PowerPoint: Os temas: época de Gil Vicente versus atualidade.....	154
Apêndice R – PowerPoint: A diferença entre Auto e Farsa.....	155
Apêndice S – O mote da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>	156
Apêndice T – Grelha de Observação Direta.....	157
Apêndice U – Planificação a curto prazo da unidade Luís de Camões, <i>Rimas</i>	158
Apêndice V – Ficha de Avaliação Formativa.....	165
Apêndice W – Cotações e critérios de avaliação da ficha de avaliação formativa (compreensão e gramática).....	169

Apêndice X – Jogo <i>Trivial Pursuit: Edição Escola</i>	174
Apêndice Y – Tabuleiro e perguntas do jogo <i>Trivial Pursuit: Edição Escola</i>	175
Apêndice Z – 2ª parte do Inquérito – Perfil da turma.....	176

Índice de Anexos

Anexo A – Planificação Anual de Espanhol.....	178
Anexo B – Exercício do manual de Espanhol <i>Pasapalabra 7</i>	181
Anexo C – Planificação Anual de Português – 10º ano.....	182
Anexo D – Critérios de Avaliação da disciplina de Português.....	199
Anexo E – Critérios de Avaliação da disciplina de Espanhol.....	202
Anexo F – Critérios de avaliação para o grupo III (escrita) da ficha de avaliação formativa.....	203

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Taxas de retenção e desistência.....	13
---	----

Lista de Siglas e Abreviaturas

artº - artigo

CNE – Conselho Nacional de Educação

ESRSI – Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, Estremoz

LBSE – Lei de Basas do Sistema Educativo

LE – Língua Estrangeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

QEER – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O presente relatório pretende ser uma descrição, análise e reflexão sobre a unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, desenvolvida no ano letivo de 2015/2016, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Balça.

Desde o primeiro momento, o professor deve refletir sobre as opções científicas, didáticas e pedagógicas com o objetivo de contribuir para um ensino de qualidade em que no centro do processo de ensino-aprendizagem se encontra o aluno. Embora a análise e reflexão sejam pessoais, todo o trabalho de preparação das aulas foi resultado de um trabalho em equipa dos estagiários do Núcleo de Estágio e as aulas lecionadas foram em regime de codocência.

Assim sendo, iremos numa perspetiva analítica e reflexiva, explorar o percurso por nós percorrido, as nossas decisões, opções, dúvidas e dificuldades ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) com as turmas do 10ºD e 10ºF, da disciplina de Português, e do 7º B da de Espanhol. Com tal propósito, o relatório divide-se em seis capítulos.

No primeiro capítulo (*Preparação Científica, Pedagógica e Didática*), são resumidos e analisados os documentos normativos e orientadores da prática pedagógica que estiveram na base da nossa preparação científica, didática e pedagógica e cujo conhecimento e compreensão se tornaram essenciais.

No segundo (*Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada*), procedemos à caracterização do contexto educativo da PES, fazendo referência à Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz e às turmas nas quais intervimos.

No terceiro capítulo (*Planificação, Execução das aulas e Avaliação das Aprendizagens dos alunos*), centramos a nossa descrição e reflexão na planificação, execução de aulas e na avaliação das aprendizagens dos alunos, referindo opções, estratégias, métodos, objetivos, materiais e recursos utilizados, assim como a relação pedagógica estabelecida com os alunos. No que diz respeito à planificação refletimos sobre duas unidades didáticas; sobre a execução de aulas a opção passou por descrevermos e refletirmos sobre uma aula da disciplina de Espanhol, assistida pela

professora orientadora da Universidade e uma outra aula lecionada na disciplina de Português.

No quarto (*Análise da Prática de Ensino Supervisionada*), refletimos sobre todo o percurso da PES, desde o período inicial de observação das aulas até ao final da nossa participação na escola.

No quinto capítulo (*Participação na escola*), fazemos referência à nossa participação nas atividades da escola, integradas no Plano Anual de Atividades, e também sobre uma atividade proposta para as turmas da disciplina de Português.

Por último (*Desenvolvimento profissional*), incidimos sobre o nosso desenvolvimento profissional durante a PES e a sua importância para a nossa formação enquanto professores mais conscientes e preparados, no intuito de melhor contribuirmos para o sucesso dos nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

I – Preparação Científica, Pedagógica e Didática

1. Os Docentes no Século XXI (Formação e Competências)

Com as mudanças na sociedade, bem como as que se verificam no sistema educativo, o papel do professor tornou-se mais complexo. Não se pede somente ao professor que transmita conhecimentos, a sua função vai muito mais além, tal como foi estabelecido pelo Ministério da Educação sobre a avaliação dos professores no Decreto Regulamentar nº26/2012, de 12 de fevereiro, em que estes são avaliados em três dimensões: “a) Científica e pedagógica; b) Participação na escola e relação com a comunidade; c) Formação contínua e desenvolvimento profissional” (art.º 4).

Como podemos observar ao professor é exigido muito mais do que a transmissão de conhecimentos. Por outro lado, podemos verificar que o professor é avaliado pela formação que frequenta ao longo da sua carreira. Que formação será a mais adequada ao professor do séc. XXI? Será que a “formação dentro da escola” é importante e necessária, ou talvez a mais importante?

A formação do professor deve ser entendida como uma necessidade de atualização, a todos os níveis ao longo da vida, ou seja, um processo permanente que só terminará no final da sua carreira:

a importância da continuidade da formação, ao longo da carreira docente é uma convicção cada vez mais difundida, devendo preconizar-se, por isso, uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira, de uma forma integrada na atividade docente (Palma, 2011, p. 8).

Assim sendo, torna-se interessante verificar o que nos diz a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) em relação à formação dos professores. É no capítulo IV, art.º 30, que são apresentados os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores que podemos ler:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base (...);
- b) Formação contínua que complete e actualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade (...);

- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas (...);
- f) Formação (...) que estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação (...);
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Como foi referido, hoje em dia o professor tem, ou pode vir a ter, atividades muito diversificadas para as quais não tem formação nas universidades, isto porque “atualmente os docentes são confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidade e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas” (Conceição & Sousa, 2012, p. 82). Por exemplo, alguém ensina um professor a ser Diretor de Turma ou coordenador de um departamento? Assim sendo, os saberes e competências adquiridos na formação inicial revelam-se insuficientes (nalgumas áreas) para as exigências que se colocam a esta classe profissional, isto é, e como afirma Teodoro (1990), “a profissão docente requer um alto grau de conhecimentos e uma competência especializada, que deve ser obtida no quadro de um programa de formação profissional prévia ao emprego e depois mantida por um programa de formação” (p. 37). É preciso que os professores “saibam ser analistas simbólicos e capazes de compreender os sinais de mudança e os gritos de alerta, ou seja, profissionais que saibam questionar-se e problematizar mesmo aquilo que parece óbvio” (Alarcão, 2001, p. 9).

Posto isto, a formação contínua deve apoiar e contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e social. Alarcão (1996) apresenta três características que deverão estar na base de uma formação contínua “problematizadora”: o “carácter holístico”, que irá promover o desenvolvimento intelectual do “eu”; o “carácter participativo”, que “promova (...) a interação e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta (...) os conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva” (Alarcão, 1996, p. 85) e o “carácter desescolarizador”, que “inverta a separação entre a teoria e a prática (...); que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência; que (...) integre processos cooperativos de formação-ação no seu meio” (Alarcão, 1996, p. 85).

Devido ao alargamento da escolaridade obrigatória a escola acolhe todo o tipo de alunos, muitos com carências a vários níveis e diferentes etnias. Devido aos vários grupos heterogéneos com que se depara, o professor deve adaptar-se às condições de trabalho e atualizar-se a nível científico e didático, para que possa contribuir para a deteção de

problemas. Como consequência, também os métodos de trabalho dentro da sala de aula têm de ser diferentes. Já não basta expor a matéria, transmitir conhecimentos. O que se pretende hoje é que a escola dê ao aluno as competências-chave que possa utilizar na sua vida ativa. Então que competências deve o professor ter e/ou desenvolver para que seja um bom profissional? O que se entende por competência?

Segundo o sociólogo Perrenoud (2000), a competência é a capacidade que se tem para mobilizar diferentes recursos para se conseguir enfrentar situações diferentes, ou seja, “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p. 15).

Assim sendo, Perrenoud (2000) apresenta-nos um conjunto de competências que o professor deve ter e que pode adquirir através da formação:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem (o professor deve dominar os conteúdos da sua disciplina e ter competências profissionais que lhe permitam criar situações de aprendizagem, de forma a que os alunos atinjam os objetivos);
2. Administrar a progressão das aprendizagens (o professor deve ter capacidade para gerir as situações-problema de forma a favorecer a aprendizagem, tendo sempre em atenção as características do grupo turma);
3. Conceber e fazer ouvir os dispositivos de diferenciação (conceber materiais didáticos que permitam a aquisição da aprendizagem e não focar-se somente nos manuais escolares. Por exemplo: recorrer às novas tecnologias);
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho (deve suscitar o desejo da descoberta, de aprender);
5. Trabalhar em equipa (o professor deve ter competências para trabalhar em equipa e ter presente a necessidade de partilhar ideias, recursos e práticas de ensino);
6. Participar na administração escolar (deve estar preparado para intervir);
7. Informar e envolver os pais (por exemplo em reuniões);
8. Utilizar novas tecnologias (explorar as suas mais-valias e introduzi-las na sala de aula);
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (por exemplo, prevenir a violência na escola e fora dela e também lutar contra os preconceitos);
10. Administrar a sua própria formação contínua (o professor deve sentir-se responsável pela sua formação ao longo da vida e não estar dependente, por exemplo, das ofertas que a escola dá).

Nóvoa (2009) afirma que durante muito tempo se procurou saber quais seriam os atributos e as competências que um bom professor teria, o que conduziu (na segunda metade do séc. XX) à trilogia: saber (conhecimentos), saber fazer (capacidades) e saber ser (atitudes). Mas será que tudo se resume a esta trilogia, a estas competências?

Nóvoa (2009) defende que temos de colocar a tónica no conhecimento, na cultura profissional (integrar-se na profissão, na escola, com os colegas), no “tato pedagógico”, no trabalho de equipa e no compromisso social. Após a enumeração destas características de um bom professor, Nóvoa (2009) conduz-nos para o que defende que deva ser a formação dos professores nos dias de hoje: “licenciatura, mestrado em ensino e “um período probatório, de indução profissional” (p. 32).

A formação deve ser, acima de tudo, prática, centrada na aprendizagem do próprio aluno, devendo “passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (Nóvoa, 2009, p. 36). Por exemplo, um médico antes de exercer autonomamente acompanha os mais experientes para aprender e serem profissionais de sucesso, o que deveria acontecer com a classe dos professores, ou seja, os professores têm o papel principal na formação dos próprios professores: a formação também deve estar na própria realidade escolar.

Atualmente, a formação é entendida numa perspetiva de colaboração e do professor reflexivo. A reflexão é essencial para a construção e formação da identidade do professor e para o desenvolvimento da sua profissão, sendo assim capaz de modificar a sua prática e se constituir como um sujeito autónomo que pode contribuir para mudanças.

Nóvoa (1997) propõe um perfil para o professor: professor reflexivo. Isto é, uma reflexão individual e coletiva sobre as práticas, em que se problematize a prática. Quem não reflete sobre os seus conhecimentos e práticas não é um verdadeiro profissional. A reflexão sobre a sua própria experiência leva a que cada professor compreenda e melhore a sua prática. O professor reflexivo vê a sua prática como um aspeto a ser melhorado, a ser atualizado continuamente. A reflexão leva a repensar os programas, os objetivos e os métodos usados. Como afirma Zeichner (1993), cada professor deve responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional.

O professor enquanto pessoa e profissional tem de autoconhecer-se, pois só assim pode haver reflexão crítica sobre as suas capacidades, competências, de forma a poder progredir no seu trajeto, fazendo mudanças quando necessário e estando preparado para as várias situações-problema que irá encontrar. Deve refletir sobre todos os aspetos da

sua profissão de forma a contribuir para o seu próprio desenvolvimento profissional. O professor reflexivo tenta compreender-se e conhecer-se melhor com o objetivo de melhorar o seu ensino e tornar-se um profissional mais responsável, melhor e mais consciente. Através da reflexão, o professor autoconhece-se, isto é, conhece que competências tem e quais deve adquirir/desenvolver para a construção do *eu* como professor, ou seja, “a competência do professor constrói-se ao mobilizar o conhecimento para agir e tomar decisões em situações reais, ao inovar, ao refletir, ao analisar, ao questionar-se, o que concorrerá para uma prática pedagógica inovadora.” (Santos, 2013, p. 1).

O professor tem de agir como profissional, isto é, saber ser e, ao mesmo tempo, promover a construção do outro, ou seja, tem de saber fazer ser (Cunha, 2009), auxiliando e orientando os alunos a descobrirem e a adquirirem aptidões, conhecimentos e atitudes (Day, 2001), isto porque “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 26) e, ao mesmo tempo, promover a igualdade de oportunidades na sala de aula e o sucesso escolar.

Para além do gosto por ensinar, o saber ensinar aliados ao compromisso da “condução” da aprendizagem dos alunos, de todos os conhecimentos, o professor deve ser sensível às necessidades dos alunos e motivá-los com o objetivo de que eles encontrem razões e reconheçam valor no seu processo de aprendizagem:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar a vida (Delors, 1996, p. 155).

2. Lei de Bases do Sistema Educativo, sucesso escolar e igualdade de oportunidades

Está prestes a comemorar-se os 30 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86, de 14 de outubro) que representou o culminar de várias tentativas para dotar Portugal de um projeto para a educação. Tal aspiração remontava aos anos 80, preconizada por diversos debates em torno do tema, pois até ao momento não tinham existido condições para a aprovação de uma lei que pudesse suceder à Lei nº 5/73

(reforma de Veiga Simão), que não tinha sido regulamentada. Assim, segundo Matias (2006), foram dois os motivos que conduziram à criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986: a própria exigência constitucional e a “consciência social de que era necessário estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo” (p. 4). Por outro lado, Fernandes (2008) afirma que esses dois motivos foram a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades.

A LBSE, de 1986, surge num momento em que o insucesso e o abandono escolar, bem como as taxas de analfabetismo, eram elevadas e que se pretendia, numa perspetiva de modernização do país, a melhoria e a democratização do ensino.

A LBSE é constituída por nove capítulos e pretende preconizar uma nova etapa no sistema educativo em Portugal, revogando tudo antes da sua publicação, como está estipulado no art.º 64. O sistema educativo é definido 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.º1).

Também é estabelecido que todos têm direito à educação, nos termos da Constituição Portuguesa.

Escabele-se, no *Capítulo II – Organização do sistema educativo*, que do sistema educativo fazem parte a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação escolar divide-se em ensino básico, ensino secundário e superior. Importa aqui salientar o que é referido em relação aos ensinos básico e secundário, dado que foi nestes níveis que a nossa Prática de Ensino Supervisionada ocorreu.

Em relação ao ensino básico é estabelecido que é universal, gratuito e obrigatório durante nove anos, ou seja, “a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade” (art.º 6) (alterada posteriormente com a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos). Os objetivos do ensino básico compreendem assegurar uma formação geral comum a todos de forma a desenvolverem os seus interesses e aptidões e também a sua capacidade de espírito crítico e desenvolvimento social, numa perspetiva do saber e do saber fazer. Fica também estabelecido, no art.º 7, a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda. O ensino básico compreende três ciclos e a sua articulação deve obedecer “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do

ensino básico” (art.º 8). O ensino secundário tem a duração de três anos e comporta cursos que devem preparar os jovens para o mundo do trabalho ou para o ingresso no ensino superior consoante as preferências dos mesmos. Pretende fomentar a reflexão crítica, a experimentação e o “apreço “ pelos valores da sociedade portuguesa.

A LBSE estabelece ainda várias modalidades especiais de educação escolar: educação especial; formação profissional; ensino recorrente de adultos; ensino à distância e ensino de português no estrangeiro (art.º 16), decretando os objetivos e a organização para cada uma das modalidades. É também criado o Conselho Nacional de Educação (art.º 46) que terá uma função consultiva, procurando consensos alargados no que respeita à política educativa.

Ao longo destes quase 30 anos foram várias as alterações à LBSE de 1986. No ano de 1989 é publicado o Decreto-lei nº 286/89, de 29 de agosto, que estabelece os Planos Curriculares dos ensinos básico e secundário; introduz os conceitos de ano escolar (período entre 1 de setembro a 31 de agosto do ano seguinte) e ano letivo (mínimo de 180 dias efetivos de atividades escolares); a iniciação de uma segunda língua estrangeira no 3º ciclo; a introdução da Área Curricular, da Educação Cívica e de atividades de complemento curricular e decreta a distribuição da carga horária das disciplinas curriculares e não curriculares. Em relação à disciplina de Português podemos verificar que foram atribuídas 4 horas semanais no 3º ciclo e 3 horas por semana no secundário. No que respeita à Língua Estrangeira foram atribuídas 3 horas semanais. As alterações patentes na Lei nº 115/97, de 19 de setembro, e na Lei nº 49/2005, de 30 de setembro, estão relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior.

O Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro revoga o Decreto-lei nº 286/89 de 29 de agosto sobre os currículos do ensino básico e em que se estabelece que esta alteração se deve à necessidade de uma nova organização do currículo, de forma a reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem. São estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (art.º1).

O currículo é definido, no Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, como o “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (p. 258). As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional devem ser adaptadas à realidade de cada Escola através do Projeto Curricular da Escola e, ao mesmo tempo, adaptado a cada turma através do Projeto Curricular da Turma. É publicado o *Currículo Nacional do*

Ensino Básico. Competências Essenciais, que apresenta o conjunto de competências (gerais e específicas) para cada disciplina e no qual a aprendizagem é tida como um processo de toda a vida. Em 2011, através do Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* é revogado com a justificação de que este é um documento insuficiente, ambíguo e que não dá relevância ao conhecimento e à transmissão de conhecimentos essenciais ao ensino. Por outro lado, dificulta a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem.

Em 2012, através do Despacho nº 10874/2012, de 10 de agosto, são homologadas as Metas Curriculares para o Ensino Básico para a disciplina de Português. O Despacho nº 15971/2012, de 14 de dezembro, define o calendário de implementação das metas, atribuindo-lhes caráter obrigatório. É neste Despacho que podemos verificar efetivamente como se definem as metas: “As Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos de cada disciplina (...) realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (p. 39853). Parece-nos aqui evidente que a partir deste momento o que se deve ter em consideração são as metas relegando para segundo plano os programas, pois, como se afirma, na mesma página do Despacho nº 15971/2012, as metas “constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais” (p. 39853). Visão que só foi ultrapassada quando, em 2015, foi homologado o novo programa de Português do ensino básico, onde houve uma harmonização e uma interdependência entre o programa já existente e em vigor, de 2009, com as metas curriculares de 2012. Pretendeu-se, deste modo, “a substância e a coerência da aprendizagem” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p.3). Introduziu-se um novo domínio: Educação Literária, com o objetivo de “capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 28). Pensamos que esta alteração prende-se com a articulação com o novo programa de Português do Ensino Secundário, pois como podemos verificar no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho deve existir sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, tendo como objetivo melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, homologa alterações através da criação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário, nomeadamente a flexibilidade, a duração das aulas (foi a partir deste momento que muitas das aulas passaram de 45 para 90 minutos) e o reforço da disciplina de Português nos ensinos básico e no secundário (aumento da carga horária para 200 minutos semanais). Estabelece ainda a criação de

provas finais de 4º e 6º ano, para além dos exames que já estavam legislados (9º, 11º e 12º anos), com o objetivo de “permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina” (p. 3476). Uma clara evidência da prioridade que se atribui ao produto final e não a todo o processo de aprendizagem que também se pode verificar na nova definição de currículo: “conjunto de conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (p. 3477). Esta nova definição coloca o enfoque no resultado e não no processo como estava estipulado pelo Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, anteriormente referido. É também através do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho que são criados os cursos vocacionais e o ensino básico na modalidade de ensino recorrente.

A apresentação da diversa legislação, de certa forma exaustiva, tem como principal objetivo demonstrar as constantes alterações a que o sistema educativo português esteve e está sujeito. Apesar de todas as modificações à política educativa pensamos que, e depois de 30 anos da LBSE, persistem dois problemas no sistema educativo: o insucesso escolar e a desigualdade de oportunidades.

No que diz respeito ao insucesso escolar não pretendemos aqui definir o que é, até porque não há consenso entre autores/investigadores. No entanto, importa salientar que o insucesso escolar pode ser o “mau resultado, falta de êxito, fracasso” (Costa e Melo, 1989) ou reprovações, desadaptação e atrasos (Benavente, 1976). Muitas vezes é tido como a disfunção a vários níveis: aluno, família, programa, professor, escola, políticas educativas, pois como afirma Benavente (1990) são vários os fatores que contribuem para o insucesso: o aluno, o meio social e a instituição escolar. Torna-se aqui interessante verificar que num dos primeiros programas para o combate do insucesso escolar (Programa Educação para Todos, 1991) estarem aí patentes as variáveis que poderão ter impacto na prevenção e combate ao insucesso escolar e, ao mesmo tempo, ao abandono: competência do professor; currículos; programas; atividades de complemento curricular e materiais de apoio pedagógico; assiduidade de professores e alunos; direção de turma; rácio professor-aluno na sala de aula; gestão da escola; avaliação dos alunos; condições físicas das escolas; lotação da escola; apoios socioeducativos e também a variável família (condições económicas e psicológicas e valores).

De forma a reverter o insucesso escolar foram sendo implementadas medidas com o objetivo de diminuir as taxas de insucesso. Tal preocupação torna-se evidente, desde

logo, na LBSE que estabelece várias medidas a aplicar de forma a promover o sucesso escolar: atividades de acompanhamento e complemento pedagógico e orientação escolar e profissional; apoio psicológico e orientação escolar (art.º 24 a 29). A partir daqui foram sendo implementadas várias medidas com o objetivo de promover o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Importa aqui referir as que foram implementadas nos últimos anos e que ainda se encontram em vigor.

Pelo Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março, efetiva-se a criação de cursos profissionais nas escolas secundárias, visto como uma das medidas para combater o insucesso e o abandono escolar, “fenómenos que assumem no ensino secundário de educação uma elevada expressão” (p. 1931). Pensamos que esta medida desvirtuou o que se pretende com o ensino profissional (por exemplo, o respeito pela diversidade de ritmos e situações de ensino-aprendizagem de cada aluno), pois as escolas secundárias não têm uma cultura de ensino profissional e sem qualquer programa de formação dos professores e diretores.

No ano letivo 2009/2010, no âmbito das medidas de combate ao insucesso escolar, o Ministério da Educação, aprovou a entrada em vigor do “Programa Mais Sucesso” para o Ensino Básico, considerado como uma estratégia pedagógica alternativa para combater o insucesso no ensino, através de tipologias que permitem um apoio mais personalizado aos alunos com maiores dificuldades na aprendizagem:

. Projeto Fénix – criação de turmas Fénix que são ninhos onde são integrados, temporariamente, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática (ou outras identificadas pelas escolas), regressando depois à turma de origem aquando da supressão dessas mesmas dificuldades;

. TurmaMais – criação de uma turma com alunos de diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade que evidenciam dificuldades idênticas numa disciplina. De salientar que este projeto “nasceu” na escola onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada.

O presente Governo da República apresentou através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 11 de abril, a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar “com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” (p. 1195), assente na perspetiva de uma intervenção precoce e não em estratégias de remediação e de que o sucesso escolar é possível para todos os alunos. Assim sendo, as escolas apresentarão, ao Ministério da Educação, soluções organizativas e curriculares com o objetivo de melhorar as

aprendizagens dos alunos. Foi também já neste ano de 2016 que as turmas dos cursos vocacionais deixaram de abrir no ano letivo de 2016/2017 (tinham sido criados nos anos de 2012 e 2013 para os ensinos básico e secundário respetivamente e que se destinavam a alunos com retenções no seu percurso escolar).

Não obstante as inúmeras medidas de combate ao insucesso escolar importa salientar que, com base nos dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/MEC, órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística com o objetivo de produzir estatísticas sobre a educação e criado pelo Decreto Regulamentar n.º 13/2012 de 20 de Janeiro), no documento *Educação em Números Portugal 2015*, as taxas de retenção e desistência situam-se nos seguintes valores:

	Ens. básico	Ens. secundário
2004/2005	19,7%	32,1%
2010/2011	13,3%	20,8%
2013/2014	15,1%	18,5%

Tabela 1: Taxas de retenção e desistência

Fonte: DGEEC/MEC

Podemos verificar que as taxas de retenção e desistência têm vindo a diminuir no ensino secundário, existindo oscilações no ensino básico e que, para todos os efeitos, o insucesso é medido pelas retenções dos alunos (Justino et al, 2004).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015), são cerca de 150 000 alunos que ficam retidos no mesmo ano de escolaridade e que de acordo como o PISA 2012 (Programme for International Student Assessment, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE), 35% dos jovens com 15 anos tinham sido retidos pelo menos uma vez, muito longe da média da OCDE de 13%. Ainda segundo o CNE (2015), a retenção não se traduz em resultados melhores e pode conduzir a novas retenções e conduzir a maiores níveis de abandono escolar, indisciplina e desmotivação. Por outro lado, pode “diminuir a sua autoestima, revoltá-los, desinteressá-los pela escola e demovê-los do empenhamento na aprendizagem” (Rebelo, 2009, p. 43).

Como o insucesso, e conseqüente retenção, só é “medido” pela avaliação sumativa, as dificuldades que o aluno apresenta no processo de ensino-aprendizagem são detetadas muito tarde. A avaliação não deve servir para documentar o insucesso, mas para procurar identificar falhas e dificuldades na prática letiva de forma a serem colmatadas e não ser

realizada numa perspetiva de seleccionar os melhores, o que podemos relacionar aqui com a igualdade/desigualdade de oportunidades.

Por mais que se fale em igualdade no ensino todos podemos verificar que há percursos escolares muito diferentes entre si, devido à origem social, à escola e ao local onde reside o aluno. A igualdade de oportunidades pressupõe que as medidas tomadas permitam as mesmas possibilidades de acesso à educação e, ao mesmo tempo, que possibilitem o sucesso a todos os alunos.

O art.º 74 da Constituição da República Portuguesa (2002) refere que todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar tal como a LBSE, que no art.º 2 refere que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Segundo Lima (1987),

a igualdade de acesso é uma condição necessária, mas não suficiente, para a realização da igualdade de oportunidades. Há não somente que assegurar o acesso, mas também que garantir oportunidades idênticas de sucesso (...) a escola permitirá a participação de todos mas (...) sabe, à partida, que de entre os inscritos certos grupos terão muitas dificuldades em obter bons resultados, ou mesmo de chegar ao final. Apesar disso assume um papel de espectador ou de árbitro, indiferente às diferenças (p. 68).

Bernstein (1986) dá-nos uma perspetiva importante acerca das desigualdades verificadas na escola ao realizar um estudo sobre o papel que o uso e o domínio da linguagem têm ao nível das igualdades/desigualdades na escola. Este autor refere que existem diferenças ao nível da linguagem entre as crianças das “classes populares” e das “classes médias”, ou seja, as crianças das classes populares fazem uso de códigos restritos (linguagem popular, uso limitado de advérbios e adjetivo, frases curtas, gramática simples e linguagem com significados implícitos) e as crianças de classes médias utilizam códigos elaborados (o discurso inclui elementos que o tornam mais inteligível e, através de princípios explícitos, conseguem criar significados independentes do contexto). Desta forma, Bernstein (1986) defende a tese de que as classes sociais mais baixas resistem mais à aprendizagem formal e, conseqüentemente, podem ser mal sucedidas, isto porque não conhecem nem dominam os códigos usados na escola, o que conduz a uma menor curiosidade e participação e a uma não compreensão daquilo que o professor diz. Pelo contrário, os alunos com códigos elaborados de discurso apresentam maiores capacidades

para atender às exigências da educação formal. Assim, pode verificar-se que as crianças usam discursos distintos, o que pode promover as desigualdades escolares, na medida em que a escola, ao utilizar um código elaborado contribui para a continuação “das desigualdades sociais, através do insucesso escolar das populações mais desfavorecidas” (Moura, 2000, p. 186).

O que significa que promover a igualdade de oportunidades não é, de facto, dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta.

3. Programa de Espanhol – Iniciação, 3º ciclo

A elaboração do Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3º ciclo, nível de iniciação (Ministério da Educação, 1997), teve como base a LBSE e o Decreto-lei nº286/89, de 29 de agosto, no qual se prevê o início da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (LE). Foi elaborado na perspectiva de promover a educação nas suas dimensões essenciais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. Portanto, “o aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p. 5). Por outro lado, o conhecimento de uma LE e a capacidade de comunicar nessa mesma língua permite uma maior e melhor compreensão da língua materna, pois possibilita ao aluno, através de uma análise contrastiva, refletir sobre todo o funcionamento da língua.

O paradigma metodológico defendido pelo Programa é do enfoque comunicativo que potencia o crescimento holístico, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e em que os elementos-chave deste processo da aprendizagem da língua estrangeira passam por “dizer algo e utilizar a língua para algo”, isto é, é através da prática que se manifesta a competência comunicativa. A competência comunicativa surge aqui como uma macro competência que engloba outras cinco competências: a linguística, a discursiva, a estratégica, a sociocultural e a sociolinguística, não sendo vistas como isoladas, mas numa interação entre si, ou seja, “o desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 29). Subjaz, neste programa, o conceito de língua como “instrumento privilegiado de comunicação” e, ao mesmo tempo, como

representação da realidade. Assim sendo, ao aprendermos uma língua não se adquire somente um sistema de signos, mas também “os significados culturais que os signos comportam, isto é, o modo de interpretar a realidade (Ministério da Educação, 1997, p. 5).

Após a Introdução, são apresentadas as Finalidades e os Objetivos Gerais. A promoção da “educação nas suas três vertentes essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores” (Ministério da Educação, 1997, p. 5) está plasmada nos Objetivos Gerais, em que o desenvolvimento de aptidões está referido nos objetivos “utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação” e “aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura (...) espanhola” (Ministério da Educação, 1997, p.5); a aquisição de conhecimentos nos objetivos “adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola” e “conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural” (Ministério da Educação, 1997, p. 5) e finalmente, a apropriação de atitudes e valores nos três restantes objetivos.

Os Conteúdos (7º, 8º e 9º anos), relacionados com os procedimentos e atitudes, são estabelecidos para todo o ciclo e os conteúdos gramaticais e nocio-funcionais para cada um dos anos, “com o fim de adequar o nível de dificuldade e de abstração aos diferentes graus de desenvolvimento do aluno” (Ministério da Educação, 1997, p. 11). Ao ter em consideração o desenvolvimento integral do aluno, o programa também considera as capacidades, as atitudes e os valores.

Os conteúdos foram estabelecidos para os domínios: Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e Aspetos Socioculturais, que devem ser abordados em situações reais de comunicação. Para cada um dos domínios é-nos apresentada uma grelha com os conteúdos, procedimentos e atitudes. No domínio Reflexão sobre a Língua e a sua aprendizagem salientamos que no conteúdo “Componentes básicos da língua e seu funcionamento no âmbito do discurso” somos reencaminhados para dois anexos: anexo I onde são apresentados os aspetos nocio-funcionais e os aspetos do discurso, onde se estabelecem os objetivos no que se refere aos *Atos de Fala* e o anexo II que refere os conteúdos gramaticais referentes aos aspetos morfosintáticos e léxico-semânticos. Estes anexos devem ser tidos em consideração aquando da planificação das aulas, o que se torna um pouco menos claro na conceção do programa da disciplina. Porque não integrar os

Atos de Fala e os Conteúdos Gramaticais diretamente nos domínios a serem tratados? Pensamos que seria importante que o programa fosse revisto neste aspeto para que a sua consulta se tornasse mais clara. De salientar, que no programa de Espanhol - nível de Iniciação 5º e 6º anos de escolaridade, de 2008, por exemplo os conteúdos “Cumprimentos, despedidas; Apresentar-se e apresentar alguém e pedir e apresentar desculpas”, presentes no anexo I do programa do 3º ciclo, estão integrados nos objetivos específicos do domínio Expressão oral no programa do 2º ciclo. Por outro lado, os Conteúdos Gramaticais apresentados no anexo II, no programa do 3º ciclo, encontram-se explanados no domínio da Gramática, dentro das competências linguísticas no programa do 2º ciclo.

O programa apresenta as Orientações Metodológicas, muito claras, de fácil compreensão e interpretação e que se constituem como um excelente auxiliar para a planificação e condução de aulas e, ao mesmo tempo, para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Estas orientações são determinadas em função das finalidades e objetivos e também pelas linhas orientadoras do “Enfoque Comunicativo” e de “Un Nivel Umbral”, que importa aqui referir.

“Un Nivel Umbral” é uma obra de referência de Slagter (1979) para a aprendizagem de línguas, na qual “el ‘nível umbral’ se presenta como el mínimo domínio necesario para incorporarse eficazmente” (Slagter, 1979, p. iii) numa comunidade linguística, isto é, propõe o nível de domínio da língua estrangeira que o aluno deverá compreender para conseguir usar essa mesma língua. No entanto, o nível padrão pode não ser o mesmo para todos os alunos, pois “cada grupo de alumnos, e incluso cada alumno, es una entidad única” (Slagter, 1979, p. iii). Assim sendo, o papel do professor torna-se aqui muito importante, pois é ele que, de acordo com o programa, com as necessidades dos alunos e os recursos, vai adaptar as diversas metodologias aos diferentes públicos-alvo.

O *Diccionario de términos clave de ELE*¹, do Instituto Cervantes, apresenta o Enfoque Comunicativo do seguinte modo:

con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real – no solo en la vertente oral, sino también en la escrita – con otros hablantes de la LE, con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

¹ http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Neste sentido, o Enfoque Comunicativo realça a funcionalidade da língua como instrumento de comunicação. Ao mesmo tempo, introduz o conceito de competência comunicativa, isto é, na aprendizagem de uma LE não basta reter conhecimentos linguísticos e funcionais, é também necessário contemplar conhecimentos discursivos, estratégicos e socioculturais, essenciais para o uso correto e adequado de uma língua em diferentes situações. Como a comunicação é um processo com um propósito concreto e em situações concretas, não basta que os alunos assimilem vocabulário, funções e regras, mas que aprendam a usar esses conhecimentos em tarefas reais, para que a língua não seja um fim em si mesma, mas sim um meio para alcançar um fim.

As Orientações Metodológicas subdividem-se em organização de conteúdos; negociação de objetivos e conteúdos; situações de comunicação oral e escrita; tipos de texto; o papel do professor e do aluno; autonomia do aluno (estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem) e métodos de trabalho.

Ressaltam daqui alguns aspetos a que não podemos deixar de fazer referência:

. a competência comunicativa só se desenvolve aquando da integração de todos os conteúdos em situação de comunicação (oral ou escrita). Assim, cabe ao professor criar situações comunicativas que permitam a prática dos recursos linguísticos e não linguísticos;

. o currículo deve ser centralizado no aluno, e deverá existir uma negociação entre o professor e o aluno, de forma a implicá-lo e a responsabilizá-lo nas tomadas de decisões no que diz respeito à sua própria aprendizagem; por outro lado, tal facto permite que ao longo do processo de aprendizagem ele vá refletindo.

. o papel do professor passa por “criar condições adequadas que propiciem a aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 31), ajudando e orientando os alunos em que são eles o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Um outro aspeto que queremos evidenciar neste ponto é o erro, que no Programa de Espanhol (Ministério da Educação, 1997) é considerado como um potenciador da reflexão do aluno sobre o seu processo de aprendizagem e não um obstáculo negativo a ser punido, como ainda acontece muitas vezes na sala de aula. Como se concebem as estratégias de comunicação como um mecanismo para colmatar falhas, importa aqui abordarmos este tópico relacionando-o com o conceito de erro. Sabemos que o erro ocorre durante a aprendizagem, no entanto é no uso da língua, através das estratégias de comunicação que ele pode ser superado, assim sendo justifica-se esta referência.

Tradicionalmente, o erro era considerado como algo negativo e que deveria ser evitado e erradicado da sala de aula. Em 1967, a publicação do artigo *The significant of learners errors* de S. P. Corder, esteve na base de uma corrente de investigação inovadora denominada *Análise de Erros*, em que o erro passa a ser visto como obrigatório no processo de apropriação de uma nova língua.

Mas o que se entende por erro? Antes de mais é importante verificar que Corder (1967) distinguiu erro (*error*) e engano (*mistake*). De acordo com este autor, o erro ocorre quando há uma violação das regras da LE, por desconhecimento e o engano são erros esporádicos que são cometidos por quem conhece as regras.

É interessante verificar que no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) esta distinção também é referida:

Os erros devem-se a uma ‘interlíngua’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo (Conselho da Europa, 2001, p. 214).

O erro na interlíngua é considerado como fazendo parte do processo de aprendizagem de uma LE. Segundo Fernández (1995) os erros “son no solo inevitables, sino también necesarios” (p. 147), pois são índices das fases da aprendizagem dos alunos, ou seja, à medida que o aluno vai progredindo esses erros vão-se modificando e, posteriormente, poderão desaparecer.

Na expressão oral os erros cometidos são os que geralmente encontramos na produção escrita, no entanto, há erros específicos na expressão oral, isto porque “hablar es una destreza activa y, a diferencia de la escritura, está sometida a las urgencias de la hora y del aquí” (Vázquez, 2000, p. 4). Enquanto na produção escrita o aluno tem mais tempo para refletir e visualizar melhor os seus erros, na expressão oral é mais difícil porque o aluno tem de pensar mais rápido e ter em consideração, por exemplo, a entoação, a pronúncia, os conectores, o contexto, as pausas, ou seja, tem que ter um completo controlo do discurso. O professor deve transmitir ao aluno que os erros são algo de natural, que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e que servem para que o próprio aluno reflita sobre o que pode ser melhorado, ou seja, “la corrección de errores debe ser presentada al alumno como método de aprendizaje que proporciona una segunda

oportunidad de aprender una materia dada o de fijar un mecanismo” (Caderno & Fuentes, 1998, p.477).

Torna-se então importante que o professor negocie a forma de correção dos erros para não haver constrangimentos por parte do aluno e para que este perceba que a correção pode ser vista como positiva e não como um “castigo”.

No entanto, coloca-se a questão de como corrigir. Moliné & Hilt (2004, p. 68) apresentam uma tipologia para a correção do erro na expressão oral: “proporcionar la forma correcta” (o professor corrige o erro no momento em que é dado pelo aluno); “comentário metalingüístico” (o professor não corrige diretamente o aluno, mas dá-lhe “pistas” gramaticais); “tirar de la lengua” (o professor repete o que o aluno disse para que este se aperceba do erro e se autocorrija); “llamada de alerta” (o professor pode dizer “atenção”); “repetición y paráfrasis” (pede-se ao aluno que repita o que disse para que se possa autocorrigir); “manifiesta incomprensión” (perante o erro o professor pode abanar a cabeça ou fazer um sinal com a mão para que o aluno reformule o que disse); “solicitar aclaraciones” (o professor pode usar expressões como “não entendi” ou “o que queres dizer?”); “recopilación” (o professor anota os erros e no final propõe ao aluno uma revisão e reflexão). Isto significa que existem várias formas de corrigir, no entanto, a que nos parece mais positiva é a que está plasmada no *Programa de Espanhol – Nivel de Iniciación 5.º e 6.º anos de escolaridade* (Ministério da Educação, 2008), em que se refere que “em relação ao tratamento do erro, devemos evitar a correção simultânea e usar outras estratégias como pedir que repitam, parafrasear ou destacar através de perguntas as formas erradas para que o próprio aluno rectifique após identificar o erro” (p. 9).

Se corrigir significa emendar o que está errado, é normal que somente a palavra correção provoque alguma reação negativa nos alunos. Um dos objetivos do professor será conseguir que “nuestros alumnos se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende” (Picado, 2002), isto porque para aprender “una lengua hay que arriesgarse, jugar con ella, perderle el miedo y apostar” (Alonso, 1994, p. 153).

Sendo assim, a correção deve proporcionar feedback, permitindo que o aluno reflita, questione e/ou confirme as regras da sua interlíngua, de forma a melhorar cada vez mais o domínio que tem da língua que está a aprender. O mesmo se pode dizer em relação às estratégias de comunicação, ou seja, perceber que estas contribuem para poder colmatar falhas e erros, refletindo sobre o seu uso, pois desta forma irá conseguir ativar os seus recursos linguísticos e não linguísticos. Por outro lado, o professor também deve

propor atividades onde se apliquem estratégias de comunicação na expressão oral, onde o aluno possa compreender o seu uso prático, por exemplo nas situações em que a competência lexical é limitada. Como defende Gómez (2004), o objetivo destas atividades será demonstrar aos alunos que, através de um comportamento estratégico positivo, consegue manter-se a comunicação, apesar das dificuldades ao nível linguístico.

Em relação aos métodos de trabalho são abordados três tipos de trabalhos: trabalho por tarefas (a partir de uma tarefa final, o professor estabelece as tarefas intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação), trabalho de projeto e simulação. O programa propõe ao professor o uso de metodologias ativas centralizadas no aluno e recursos adequados, o que permitirá ao aluno construir as suas próprias aprendizagens, ou seja, aprender a aprender.

No que diz respeito à avaliação são-lhe atribuídas as funções de “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progresso e de garantir o controlo da qualidade de ensino” (Ministério da Educação, 1997, p. 32), isto de acordo com a LBSE. A avaliação deve permitir que o aluno controle e reflita sobre a sua aprendizagem e permite ao professor analisar a sua intervenção. Assim sendo, a avaliação formativa é aqui valorizada, pois a avaliação

deve recair prioritariamente sobre as competências básicas de comunicação da Língua Espanhola, de acordo com os mesmos objetivos e conteúdos ela não pode deixar de observar também capacidades, atitudes e valores que têm a ver com outros aspetos do desenvolvimento pessoal e social do aluno (Ministério da Educação, 1997, p. 34).

O processo de avaliação inicia-se aquando da definição e planificação das aulas, pois este processo deve corresponder aos objetivos que foram enfatizados e é em função dos objetivos que se vão constituir os meios e estratégias de verificação tanto dos progressos como dos obstáculos à aprendizagem. É fundamental que o professor avalie diariamente o aluno através da observação direta. Por fim, o programa apresenta uma lista de alguns instrumentos para a avaliação das competências de expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita.

Fizemos aqui referência ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) no que diz respeito à temática da estratégia e do erro. O que podemos verificar é que, embora o programa de Espanhol do 3º ciclo seja anterior ao

documento mencionado, existem alguns pontos de ligação entre eles, o que vamos constatar de seguida.

4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Como puzzle cultural e linguístico, a Europa constitui-se como uma realidade multilíngue, em que coexistem diferentes línguas. Por isso mesmo, afigura-se daqui a necessidade de uma política linguística partilhada por todos os estados europeus, cujo objetivo seja o de valorizar todas as línguas, assim como promover a sua aprendizagem, favorecendo a inclusão social e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da cidadania democrática. Neste sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) fala-nos de plurilinguismo, isto é, o conhecimento de várias línguas, em que a finalidade do estudo de línguas passa a ser entendido numa perspetiva de desenvolver “um repertório linguístico onde têm lugar todas as capacidades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001, p. 24). Surge, então, a necessidade de as escolas diversificarem as ofertas das línguas a aprender, de forma a contribuírem para que os alunos adquiram competências plurilíngues e pluriculturais permitindo, ao mesmo tempo, que cada indivíduo, enquanto ser social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos. Desta forma, o QECR pretende ser um documento de apoio a todos aqueles que trabalham na área do ensino de línguas,

uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

A necessidade de defender e criar uma política linguística não surge somente no ano da publicação do QECR, pois a preocupação de implementar o ensino de línguas promovendo a diversidade linguística e cultural europeia não é recente. Em 1954, na *Convenção Cultural Europeia* (Conselho da Europa, 1954), assinada em Paris, denota-se já a preocupação com a união entre os estados membros e com o desenvolvimento do estudo das línguas e da cultura associada a essa mesma língua, quando se lê no art.º 2b:

“Envidar esforços para desenvolver o estudo da língua ou línguas, da sua história e da sua civilização no território das outras Partes Contratantes e facultar aos respectivos nacionais a possibilidade de continuar tais estudos no seu território”.

A partir daqui foram sendo elaborados documentos (estudos, relatórios e recomendações) sobre o ensino de línguas. Por exemplo, o *Tratado de Maastricht* (Conselho das Comunidades Europeias, 1992) que, em relação à educação, apresenta o objetivo de “desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros” (art.º 126). Em 1995, a Comissão das Comunidades Europeias apresenta o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*, onde se propõe o domínio de três línguas e fomentar a aquisição de novos conhecimentos, isto porque

a aprendizagem das línguas (...) é um fator não negligenciável de sucesso escolar. O contacto com uma outra língua, não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece. Desenvolve as capacidades de atenção e da agilidade intelectual (...) e alarga o horizonte cultural. O plurilinguismo é um elemento constitutivo tanto da identidade e da cidadania europeias como da sociedade cognitiva (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 48).

Ao mesmo tempo, pretende-se fomentar métodos inovadores de aprendizagem, a sensibilização para as línguas desde o nível pré-escolar e divulgar as línguas estrangeiras nos estabelecimentos escolares de todos os níveis.

Como podemos verificar, a defesa e promoção da aprendizagem de línguas, da diversidade linguística, bem como do valor do plurilinguismo tornaram-se elementos centrais da política da educação da Comissão Europeia e dos seus estados membros. Nesta linha de pensamento, o Conselho da Europa cria e divulga o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), que pretende fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Assim, este documento que não pretende ter um carácter normativo, mas sim de natureza descritiva, de orientação e apoio, descreve o que os alunos têm de aprender de forma a saberem usar uma língua com fins comunicativos, ou seja, as competências e os conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento da competência comunicativa. Ao mesmo tempo, como a língua é também ela a expressão cultural, a sua aprendizagem deverá desenvolver a competência intercultural, para que o aluno reflita e compreenda a sua língua bem como respeitar e tolerar o Outro (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Ao termos referido, anteriormente, a construção de uma cidadania baseada na tolerância e no respeito pelo Outro, importa salientar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais que estão na sua base, a saber: *aprender a conhecer* (interesse e abertura para o conhecimento); *aprender a fazer* (coragem de correr riscos, de errar na procura do acertar); *aprender a viver juntos* (respeito por todos) e *aprender a ser* (papel do cidadão, sentido ético e crítico, responsabilidade e autonomia). Estas competências e saberes são apresentadas pela UNESCO (Delors et al, 1996) como os quatro pilares do conhecimento para a Educação do século XXI. Ativar estes saberes é a base de uma educação que valoriza os valores pluralistas e a aceitação do Outro. Assim sendo, o ensino de línguas deve também, para além da aprendizagem do conhecimento linguístico, possibilitar e promover a aprendizagem dos valores culturais da língua. Deve ser um ensino que forme cidadãos plurilingues, que promovam o diálogo entre culturas e o respeito entre os cidadãos europeus. Pensamos que esta visão se encontra plasmada no QECR.

O QECR propõe uma abordagem orientada para a ação, pois considera os utilizadores/aprendentes de uma língua estrangeira como “agentes sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p. 29), usando e desenvolvendo competências gerais e específicas. Segundo este documento, competência é o conhecimento em ação, isto é, o conjunto de capacidades e conhecimentos que possibilitam a concretização de ações. Quando se aprende uma língua estrangeira, o aprendente recorre a competências gerais que não são específicas da língua, a saber: conhecimento declarativo (saber) – resultante do conhecimento empírico e académico; competência de realização (saber-fazer) – capacidade de colocar em prática os conhecimentos; competência existencial (saber-ser) – características pessoais, de atitudes e relacionais e competência de aprendizagem (saber-aprender) que engloba o conhecimento declarativo, a competência de realização e a competência existencial, isto é, a competência de aprendizagem “é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores” (Conselho da Europa, 2001, p. 154); competências estas que variam de indivíduo para indivíduo, pois os alunos podem ter uma competência mais desenvolvida que outra, ou seja, “as estratégias seleccionadas pelo indivíduo para realizar uma dada tarefa dependerão da diversidade de competências de aprendizagem postas ao seu dispor” (Conselho da Europa, 2001, p. 34).

Depois de abordarmos as competências gerais, importa referir a competência comunicativa em língua que é a que permite agir através de meios linguísticos. Antes de mais, importa referir que Hymes (1972) vem renovar o conceito de competência em detrimento do conceito de competência linguística de Chomsky, isto é, segundo Hymes (1972) a competência na aprendizagem tem de ser uma competência comunicativa, pois para dominar-se uma língua não basta dominarmos os seus conhecimentos formais, mas também é necessário ter em consideração as capacidades comunicativas e os conhecimentos linguísticos, isto significa a conjugação da competência e da atuação. Durante muito tempo, o saber uma LE era saber a gramática. Com Hymes (1972) a perspectiva passa a ser outra, isto é, a competência comunicativa passa a ser considerada como os conhecimentos e as habilidades para se usar uma língua num determinado contexto. Segundo Gómez (2004a), para termos o domínio de uma língua são necessários dois aspetos: os conhecimentos formais da língua e as capacidades comunicativas (competência), somente desta forma far-se-á a correta compreensão e expressão de mensagens. Tal facto está também presente no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), citado por Gómez (2004a) quando se afirma que a língua não é somente um sistema formal, mas também um instrumento de comunicação, ou seja, o uso da língua em todos os seus domínios.

O conceito de competência comunicativa foi desenvolvido por Canale e Swain (1980) e ampliado por Canale (1983), passando a ser entendido como o conjunto de conhecimentos e capacidades/habilidades necessários à comunicação e da qual fazem parte quatro subcompetências: a competência gramatical – domínio do código linguístico (verbal e não verbal), do léxico e de regras fonológicas, morfológicas e semânticas com o objetivo de criar e interpretar enunciados; a competência sociolinguística – domínio de regras de uso e de discurso que permitem produzir e entender enunciados apropriados à situação comunicativa, isto é, ao contexto; a competência discursiva – combinar formas gramaticais e significados de forma a produzir textos escritos e orais de géneros diferentes e a competência estratégica – domínio de estratégias para fazer face às limitações na comunicação, isto é, a competência estratégica é descrita como a habilidade e o conhecimento que são necessárias e que devem ser desenvolvidas pelos alunos de forma a poderem interagir numa situação comunicativa. Assim sendo, o domínio destas quatro subcompetências é essencial para que o aluno aprenda uma LE. Posteriormente, surgiram mais modelos de subcompetências que fazem parte da competência comunicativa, como por exemplo o de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1993). Anos mais tarde, Jan van Ek

(1996) acrescenta as competências social e sociocultural ao modelo de Canale e Swain, em que a primeira diz respeito à capacidade de atender às diferentes situações sociais e a segunda respeitante ao conhecimento do contexto social.

Como se depreende, as subcompetências da competência comunicativa não são identificadas de igual forma pelos diferentes autores. Importa aqui salientar o modelo proposto pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), documento orientador do ensino das línguas estrangeiras, que abrange, com algumas alterações, aspetos dos modelos anteriores. Nesta obra são identificadas:

. as competências gerais (conhecimento declarativo, capacidades e competências de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem);

. a competência comunicativa em língua, que inclui as *competências linguística, sociolinguística e pragmática*.

A competência linguística é o “conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001, p. 157) e engloba as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. A competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 169) e abrange os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e sotaques. Por último, a competência pragmática inclui a competência discursiva (capacidade de organização de frases de forma a produzir discursos orais e escritos coerentes); a competência funcional (capacidade de usar o discurso falado e escrito de acordo com a finalidade) e a competência de conceção (capacidade de produzir mensagens em sequência de acordo com a interação).

O QECR apresenta os níveis comuns de referência: A (elementar), B (independente) e C (proficiente), que se subdividem em A1 (iniciação), A2 (elementar), B1 (Limiar), B2 (Vantagem), C1 (Autonomia) e C2 (Mestria), que constituem a dimensão vertical do enfoque adotado, acompanhando e dando conta da progressão do aprendiz “numa série de patamares ascendentes de proficiência (Conselho da Europa, 2001, p. 70). A dimensão horizontal é constituída pelas categorias gerais que descrevem o uso da língua e a capacidade de o aprendiz usá-la, isto é, as competências que usa para poder comunicar na língua que está a aprender. Dessas categorias destacam-se o contexto do

uso da língua, as atividades comunicativas, as estratégias, as competências do aluno, os processos comunicativos e os tipos de texto (Gómez, 2004).

Salienta-se a importância de realizar tarefas com propósito comunicativo, “na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo” (Conselho da Europa, 2001, p. 218), ou seja, a tarefa é uma atividade que de forma estruturada põe o indivíduo a mobilizar o conhecimento, conferindo significado à aprendizagem. No entanto, é necessário que o professor, antes de planificar as tarefas, tenha em linha de conta o contexto, a natureza das próprias tarefas, as competências dos alunos, os seus interesses e motivações, assim como o objetivo comunicativo, pois a abordagem que cada aprendente faz de uma determinada tarefa varia consoante as suas competências. A realização de tarefas pressupõe o uso, por parte do aprendente, de estratégias tanto na aprendizagem como na comunicação.

Foi em 1972, com Larry Selinker que surgiu a distinção entre os dois tipos de estratégias, num artigo sobre a interlíngua: “el término interlíngua, introducido por primera vez por Selinker en 1972, se ha utilizado para referirse a este sistema lingüístico aproximativo, la gramática mental, que el aprendiz de una lengua va construyendo en el proceso de adquisición de la misma” (Torras, 1994, p. 49).

Enquanto as estratégias de aprendizagem são os recursos necessários para que o aluno controle a sua própria aprendizagem, as estratégias de comunicação são os recursos que permitem uma aproximação ao processo de interação comunicativa; as primeiras centram-se na aprendizagem da língua e as segundas no seu uso: “las estrategias de comunicación son mecanismos usados para resolver los problemas comunicativos, como son, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra o de una expresión que necesita en una situación concreta” (Gómez, 2004a, pp. 436-437), ou seja, são usadas para compensar falhas na comunicação. Estas falhas também podem ser resultado de lapsos, problemas de memória ou de concentração. Assim sendo, o aluno recorre às estratégias de comunicação para compensar essas mesmas falhas.

Gómez (1994) identifica três das características fundamentais que definem a estratégia de comunicação:

- a) La existencia de un problema comunicativo, que suele ser de tipo léxico.
- b) La conciencia por parte del estudiante de hacer uso de un comportamiento estratégico para resolver ese problema.
- c) La naturaleza intencional de la comunicación estratégica. (p. 168).

Podemos verificar que no QEER, apesar de a competência estratégica não ser identificada individualmente, ela está presente neste documento orientador. As estratégias “são consideradas como uma charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles” (atividades comunicativas) (Conselho da Europa, 2001, p. 51), assim, a componente estratégica controla e gere o processo comunicativo.

O programa de Espanhol de 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997) também faz referência a estratégias de comunicação como forma de os alunos desenvolverem a sua autonomia e a sua própria aprendizagem, sendo uma forma de ultrapassar as suas limitações. Assim, as estratégias de comunicação que são apresentadas para a expressão oral e escrita a que os alunos podem recorrer são: utilizar uma palavra parecida, descrever as propriedades físicas do objeto que pretende mencionar e cujo termo desconhece, parafrasear ou fazer referência à função do objeto e pedir ajuda ao professor ou aos colegas para que a comunicação não se interrompa. Por último, simplificar, substituindo formas linguísticas complexas por outras mais simples, igualmente corretas (Ministério da Educação, 1997).

Em relação à oralidade podemos referir-nos a dois tipos de estratégias de comunicação: estratégias de interação e as estratégias de expressão. Em relação às primeiras, o QEER refere as seguintes: planeamento da interação oral, controlo das trocas verbais, cooperação interpessoal, cooperação de ideias e as de pedido de ajuda. As estratégias de produção “envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes – explorando forças e minimizando fraquezas – de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa” (Conselho da Europa, 2001, p. 98). Basicamente há dois tipos de estratégias de produção: as *estratégias de evitação* e as *estratégias de êxito*. Analisando o Quadro não podemos deixar de fazer referência no que diz respeito às estratégias de produção serem apresentadas através de escalas para o planeamento, a compensação e para o controlo e remediação, no entanto não há descritores para o nível básico (A1), o que se torna um pouco invulgar, pois é neste nível inicial do processo de ensino-aprendizagem que as estratégias de comunicação são mais recorrentes.

Na avaliação da expressão oral, o professor deve proporcionar ao aluno momentos de reflexão sobre a sua aprendizagem de forma a desenvolver a sua competência comunicativa na língua estrangeira que está a aprender:

Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação. Muitas actividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são interactivas, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e receptores (Conselho da Europa, 2001, p. 89).

Os professores que “geralmente obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livro de textos e materiais pedagógicos (...), a conceber e a fazer testes, a preparar alunos e estudantes para exames” (Conselho da Europa, 2001, p 198), têm que decidir sobre que tipo de actividades propõem para as suas aulas, tendo sempre em consideração que essas mesmas actividades devem ser flexíveis, isto é, “em função das reacções dos alunos/estudantes” (Conselho da Europa, 2001, p 198). Tal significa que uma atividade/tarefa pode ser mais significativa para determinados alunos e/ou turmas. Cabe-nos a nós, professores, o papel de supervisores do progresso dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, aplicar meios para colmatar as dificuldades ao nível da aprendizagem desses alunos e que desenvolvam “as suas capacidades individuais de aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001, p 198). Segundo Lorente & Pizarro (2012), a intervenção do professor

resulta por tanto decisiva e indispensable en el proceso para lograr el éxito del aprendizaje. El profesor de lengua extranjera es el responsable de conducir el proceso de aprendizaje y también favorecer el desarrollo formativo autónomo de los alumnos. Entre otras cosas, ello significa que el profesor deberá planificar clases y fijar objetivos; organizar el trabajo de los alumnos, gestionar la progresión del aprendizaje; adaptarse a las necesidades, intereses, estilos y características de los alumnos; implicar y motivar a los alumnos; seleccionar y adaptar materiales; desarrollar la competencia comunicativa; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; adaptarse a la institución, al equipo de trabajo y a la cultura del centro en el que trabaja; intercambiar experiencias con otros profesionales y participar en la comunidad profesional; colaborar con el equipo profesional en el que se integra; autoevaluar su propia actuación y reflexionar sobre su proceso formativo (p. 168).

Dos alunos espera-se que desenvolvam “ as competências e estratégias (...) realizar tarefas e actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos” (Lorente & Pizarro, 2012, p. 168). O aluno deverá ser pró-ativo e autónomo no processo de aprendizagem, “tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 199).

Assim sendo, pensamos que o professor deverá ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, selecionando atividades e estratégias que se adequem mais aos interesses dos alunos e, ao mesmo tempo, que se adequem melhor aos objetivos estabelecidos pelos programas da disciplina de língua estrangeira, no caso concreto, de Espanhol. O QECR sustenta:

que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados” (Conselho da Europa, 2001, p. 200).

É patente que o QECR coloca em relevo a centralidade do aprendente na construção do seu saber, o que “significa considerar al discente como usuario de la lengua y no como analista” (Peris, 2000). O ensino centrado no aluno pressupõe que se lhe dê a possibilidade de tomar decisões em relação ao seu processo de aprendizagem, promovendo a autonomia; ter-se em consideração a experiência pessoal e de vida dos alunos, isto é, que esses alunos possuem conhecimentos em relação ao mundo, a outras línguas, à sua própria língua e cultura e sobre si mesmo; que os programas e manuais sejam elaborados partindo das suas necessidades e que a aprendizagem e o ensino devam fazer sempre referência a esses conhecimentos (Llovet, 2010, p. 126)

Posto isto, quais são as condições ideais na sala de aula? Peris (2000) apresenta algumas, as quais o professor deverá colocar em prática da forma que lhe pareça a mais correta: as atividades devem ser uma experiência gratificante em si mesmas; a aprendizagem implica a globalidade do indivíduo e não apenas a sua dimensão racional e intelectual; tem-se em consideração os hábitos de aprendizagem, as suas expectativas e necessidades individuais; deve explorar-se a criatividade dos alunos (a qual requer estimulação e ativação das suas capacidades intuitivas e heurísticas) e promover-se a autonomia, estimulando a participação e a iniciativa; criar situações de uso da língua que permitam uma comunicação significativa entre os alunos e que integrem habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler, escrever) e os diferentes níveis da língua (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe, pragmática); as atividades propostas devem ser sobre temas de interesse para os alunos e que façam referência a aspetos culturais da língua que se está a aprender (consciência intercultural). Por outro lado, o aluno deverá ter

conhecimento dos objetivos dessa atividade e perceber qual é o seu enquadramento na aula ou na unidade temática, assim como as instruções da resolução das tarefas.

Outro dos aspetos a que se refere o QECR é a avaliação que é usada “no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 243) e que deve ser: válida – “se a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato (s)” (Conselho da Europa, 2001, p. 243); fiável – “medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste” (Conselho da Europa, 2001, p. 243) e exequível – a avaliação deve ser exata, no entanto depende da validade dos critérios e dos procedimentos usados no desenvolvimento desses critérios e também da validade da norma no contexto. É-nos apresentada uma lista dos diferentes tipos de avaliação, no entanto, e tendo em consideração a nossa Prática de Ensino Supervisionada queremos destacar a avaliação formativa, a heteroavaliação e a autoavaliação, o que será concretizado no capítulo III, ponto 3 sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos.

Podemos concluir que o QECR revela-se um documento muito importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, dado todas as orientações que nos apresenta. Pretende uniformizar a aprendizagem de línguas, de forma a efetivar-se uma melhoria na comunicação entre os vários países europeus. Ao mesmo tempo, esclarece o papel de cada interveniente nesse processo, propondo diversas metodologias, tarefas e atividades que podem ser colocadas em prática. Como não pretende ter um carácter normativo, o QECR dá liberdade de opção ao professor no que diz respeito, por exemplo, aos exercícios, às atividades e ao conteúdo dos textos, tendo sempre em consideração as necessidades dos alunos, os recursos e o tempo disponível, sempre na perspectiva de contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

5. Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino secundário

O Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário (Ministério da Educação e Ciência, 2014), que entrou em vigor no presente ano letivo, foi elaborado tendo em consideração o disposto no Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, onde se reitera a necessidade de reformular o programa e as metas de forma a “elevar os padrões de desempenho dos alunos” (p. 13952), contendo rigor, coerência e que dê prioridade aos conteúdos fundamentais que permitam a “formação integral dos estudantes e a relevância

do ensino para o mundo real, refletindo o conhecimento e as capacidades que os nossos jovens necessitam de adquirir e desenvolver para o seu sucesso no futuro” (p. 13952).

Foi através do Despacho nº 868 – B/2014 que o novo programa foi homologado conjuntamente com as Metas Curriculares que constituem um só documento e que têm como objetivo atribuírem um caráter coerente ao documento, tendo em conta as finalidades, os conteúdos e os objetivos a atingir. Apresenta uma estrutura curricular sequencial com vista à aprendizagem progressiva e organiza-se em cinco domínios - Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática - de forma a permitir uma “articulação curricular horizontal e vertical, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 5).

O programa organiza-se em torno do conceito de texto complexo e da focalização no trabalho sobre o texto (oral e escrito), tendo em consideração o género desse mesmo texto e o “diálogo” entre os vários domínios. O paradigma adotado é o da complexidade crescente aliada à progressão por géneros textuais. Está aqui patente uma valorização do texto literário considerado como o *texto complexo por excelência*, pois é neste texto que a língua se realiza associada ao seu valor histórico-cultural e patrimonial. O texto literário permite que o aluno desenvolva as suas capacidades de compreensão e interpretação, isto porque o ensino secundário deve preparar os alunos quer para a progressão dos estudos quer para o mundo do trabalho, o que lhes irá exigir uma nova interpretação do mundo.

Sublinha-se que o programa foi elaborado com base em investigação recente, mais concretamente em documentos da OCDE/PISA (universo de referência dos alunos ao concluírem o 9º ano) e do Relatório ACT 2006 (*Reading between the lines: what the ACT reveals about College Readness in Reading*), o qual refere as capacidades desejáveis dos alunos ao concluírem o ensino secundário. Importa aqui verificar que os níveis que o PISA apresenta para os alunos com alto desempenho na Leitura são aqueles que alcançam o nível de Proficiência 5 ou 6. Quais os descritores para cada um dos níveis onde o programa se baseou? Podemos verificar que no nível 5, os alunos devem compreender completamente o texto, cujo conteúdo ou formato não lhes é familiar, através de atividades de interpretação e reflexão. No nível 6 da escala encontramos os descritores: fazer múltiplas inferências, contrastes e comparações; integração de informação retirada de vários textos; formular hipóteses acerca de um texto complexo e precisão de análise (OCDE, 2014). Tendo como referência esta escala de proficiência de Leitura, os dados do PISA de 2012 demonstram que, embora os resultados tenham vindo a melhorar, aponta para as seguintes percentagens: nível 4 – 29,5%; nível 5 – 8,4% e nível 6 – 1,1%. São

poucos os alunos que conseguem o nível máximo, o que significa que ainda há muito por fazer. Os alunos devem ser estimulados para refletir sobre os textos e não se limitarem a compreendê-los.

O outro documento que serviu de fundamento para o novo programa e metas de Português foi o Relatório ACT 2006, que identifica as seguintes características do texto complexo: riqueza, estrutura, estilo, vocabulário e intenção, isto é, o texto complexo contém informação que requer a mobilização de procedimentos literários, organiza-se de forma elaborada, o uso da linguagem é, por vezes, menos clara e a intenção do autor pode ser ambígua. No entanto, como o programa defende, a complexidade textual deve ser progressiva. Assim sendo, os graus da complexidade textual passam por textos não complicados (“*uncomplicated*”); textos desafiantes (“*more challenging*”) e textos complexos (“*complex*”).

A complexidade textual é o elemento fundamental para a capacidade de ler inferencialmente, estando articulada com “um modelo que permite a mensurabilidade” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 6). O modelo da mensuralidade do texto complexo é um modelo tripartido, em que estão presentes elementos qualitativos (*qualitative dimensions of texto complexity*), como por exemplo os níveis de intenção, de estrutura e de clareza; elementos quantitativos (*quantitative dimensions of text complexity*), como o vocabulário e a coesão textual e variáveis referentes ao leitor e tarefas que lhe são pedidas (*reader and task considerations*), isto é, conhecimentos e motivações do leitor, objetivo e complexidade das tarefas (*Common Standards, Appendix A: Research Supporting Key Elements of the Standards*, p. 4).

A complexidade textual deve ser transversal ao currículo e não está somente presente no texto literário, mas também em textos informativos, expositivos e/ou argumentativos tanto literários como não literários. Por outro lado, os géneros textuais (que não são exclusivos do discurso literário) são entendidos também eles numa perspetiva de complexidade textual crescente, o que “permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 7). O que significa que o texto complexo exige, por parte do leitor, algumas disposições específicas como as que Bauerlein (2011) destaca e que são mencionadas no programa: vontade de experimentar e compreender; existência de poucas interrupções e recetividade para aprofundar o pensamento.

Como já afirmámos, o Programa valoriza o texto literário, que é considerado o *texto complexo por excelência*, pois “a literatura é um domínio decisivo na compreensão do

texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 8), o que pressupõe a leitura dos *clássicos*, numa perspectiva de nunca estarem lidos, “na sua dialética entre memória e reinvenção” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 8).

Segundo Eagleton (2003), alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram: “Se elas decidirem que se trata de literatura (...) o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado” (Eagleton, 2003, p.12).

Falar sobre o cânone é sempre uma questão complexa porque estamos a referir à identidade cultural de uma sociedade. Antes de mais, é importante afirmar que o que define uma obra como fazendo parte do cânone, ou não, não depende somente dela, mas das instituições que a legitimam, por exemplo a instituição escola, os críticos literários, os prémios que uma determinada obra ganha e as editoras.

Segundo Bloom (1995) há certas leituras que com o tempo se tornam influentes, condicionando a forma como os futuros leitores a irão ler, ou seja, o que poderemos designar por cânone pode não incluir somente a qualidade literária, isto é, Bloom denuncia que “todos los criterios estéticos y casi todos los criterios intelectuales han sido abandonados en nombre de la armonía social y el remedio a la injusticia histórica” (p.17), tal significa que na opinião de Bloom (1995) as obras valem por si mesmas. Já que ninguém tem tempo para ler todas as obras que existem, o cânone é uma ajuda para se poderem seleccionar as melhores obras, com valor estético reconhecido. Opinião diferente tem Eagleton (2003) que afirma que se podem introduzir outros géneros de obras no cânone. O cânone é um constructo, uma construção social/cultural. Podemos afirmar que o cânone é sempre uma escolha, uma seleção. O que determina o inserir ou excluir um autor do cânone (já que não é uma estrutura fechada, como acontece com o cânone sagrado)?

O cânone pretende ser uma “amostra” do melhor, isto é, de modelos da perfeição, dos denominados clássicos. Quem determina quem são os melhores? Os critérios são subjetivos e, em certa medida, de índole ideológica. Esta não é uma questão de fácil resolução, isto porque

a identificação dos textos que poderão (...) atingir ou não determinado estatuto, que classificaríamos de canônico, não é portanto, uma realidade isenta de polémica, o que nos levaria a supor, num primeiro momento, que, no epicentro dessa polemização, estariam exatamente os textos e/os autores” (Costa, 2013, p.40).

Importa aqui refletirmos sobre o cânone literário escolar, que não é mais do que o conjunto de textos que os programas oficiais determinam para estudo obrigatório. Quem tem legitimidade para escolher as obras do cânone escolar? Quem tem legitimidade para afirmar que uma determinada obra tem mais/menos valor no contexto escolar? As obras abrangidas pelos programas que se estudam nas escolas, tanto no Ensino Básico como no Secundário, não são objeto de uma escolha que decorra unicamente da qualidade dos textos. Hoje pensa-se que esses textos são os mais “resistentes” (a tradição como a entidade que valida). Por exemplo, a obra, *Os Lusíadas*, de Camões, faz parte da tradição escolar. Quem diz isto? Quem escolheu esta obra? Quem faz os programas, embora o campo académico possa influenciar. As questões políticas também influenciam, pois há autores que aparecem ou desaparecem quando há mudanças políticas.

Assim sendo, podemos afirmar que perante as obras obrigatórias que são apresentadas, tanto as escolas como os professores têm uma atitude de conformação. Tudo está limitado aos manuais e às listas de leitura recomendada que o Ministério da Educação apresenta às escolas, aos professores e aos alunos. Muita da literatura escolar resume-se a permitir aos alunos uma correta aprendizagem da língua, não se preocupando com a análise pessoal dos alunos. Não há tempo por causa do cumprimento dos programas, dirão alguns. Os alunos não têm ideias próprias, não sabem analisar, dizem outros. O ato de leitura deveria ser um ato de prazer, aquisição de conhecimento e espaço de debate, no entanto os alunos leem excertos de obras que estão no manual e depressa porque não há tempo, ficando, muitas vezes com aversão àquele texto, àquele autor. Mais, só lê porque é necessário para o teste, para o exame. Até quando tem “liberdade” de escolher uma obra o tem de fazer com rapidez, pois tem de apresentar essa leitura aos colegas e ao professor. Tudo isto são desafios que se colocam ao professor, que muitas vezes limita-se a seguir o manual não dando outra visão das obras ou abordagem de outros temas da mesma obra, nem permitindo que os alunos o façam.

Em relação aos domínios propostos no programa, podemos verificar que não há coincidência entre Leitura e Educação Literária, pois propõe-se a leitura predominantemente de textos não literários e progressivamente mais complexos, isto porque

a não coincidência dos domínios da Leitura e da Educação Literária, no seguimento das Metas Curriculares do Ensino Básico, consagra, por sua vez, dois pressupostos essenciais: o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua, numa ótica de valorização dos textos, predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 5).

O que nos coloca duas questões: o “direito de acesso a um capital comum” só se concretiza pela leitura? O “reconhecimento da diversidade dos usos da língua” permite afirmar que ler textos literários e não literários é a mesma coisa? Ler é sempre decifrar um código, atribuir significados, no entanto, a leitura de um texto literário ou de um texto não literário exigem capacidades e conhecimentos diferentes.

A Leitura permite o contacto com textos complexos de diferentes géneros no 10º ano (relato de viagem, artigo de divulgação científica, exposição sobre um tema e apreciação crítica); no 11º ano (artigo de divulgação científica, apreciação crítica e discurso político) e no 12º ano (apreciação crítica, artigo de opinião, diário e memórias). A Leitura destes textos deve ser pormenorizada e permite definir a sua estrutura e características, dando especial relevo às inferências.

O domínio da Oralidade, articulado com a Leitura e a Escrita, deve permitir treinar as capacidades de avaliação crítica, exposição e a argumentação lógica, como está patente nas Metas Curriculares: “Planificar intervenções orais / Produzir textos orais com pertinência e correção” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 45).

No domínio da Escrita as grandes prioridades passam pela exposição e pela argumentação, em que o ponto de partida é a síntese e a exposição planificada e coerente e o ponto de chegada a apreciação crítica e o texto de opinião, numa perspetiva de complexidade crescente, isto porque segundo Shanahan (2004) citado no Programa, os dois grandes objetivos da Escrita são “aprender” e “pensar”, que são duas capacidades que envolvem todos os domínios: “escrever para aprender”, “escrever para pensar” e “ler para escrever”.

Em relação ao domínio da Gramática, o que se propõe é a consolidação dos conhecimentos no campo da Sintaxe, adquiridos no 3º ciclo, e o aprofundamento de questões, de forma coerente, no que diz respeito à Semântica, à Formação, Mudança e Variação da Língua e Análise de Discurso, de forma a saberem usar a língua e a descrevê-la, “na perspetiva de um adequado desenvolvimento de consciência linguística e

metalinguística, de cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 10).

Depois da Introdução, o Programa apresenta os objetivos gerais que têm a ver com a compreensão e produção, o uso da língua e o desenvolvimento das capacidades em todos os domínios. Seguidamente, são apresentados os Conteúdos Programáticos para cada um dos anos de escolaridade que compõem o ensino secundário, onde são apresentados os domínios e todos os conteúdos para cada um dos domínios. De salientar que o domínio da Oralidade se subdivide em Compreensão do Oral e Expressão Oral. É neste ponto do Programa que ficamos a conhecer todos os textos (e/ou excertos) a trabalhar em cada ano de escolaridade.

De seguida, são apresentadas as listas das obras propostas para o Projeto de Leitura, que cada aluno deve escolher (uma ou duas obras em cada ano). As propostas de leituras pretendem assumir diferentes formas de relacionamento: com o domínio da Educação Literária (por exemplo, “no confronto com autores coetâneos dos estudados; na escolha de obras que dialoguem com as analisadas e na existência de temas comuns aos indicados no Programa” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 29)) e com o domínio da Leitura com a proposta de leituras de obras que pertençam a géneros a estudar neste domínio, como por exemplo, relatos de viagens. A articulação destas leituras com os domínios da Oralidade e da Escrita devem ser “negociados” entre professores e alunos.

Estes textos devem ser lidos com prazer, no entanto, temos presente que a leitura obrigatória pode afastar os leitores dos livros porque muitos desses textos e/ou obras propostas no Projeto de Leitura e até mesmo as do Programa não se “interligam” com o mundo das experiências dos alunos. Importa aqui referir os resultados dos inquéritos dos alunos da turma do 10º F (Apêndice A) no que diz respeito a este aspeto: 19 dos 23 alunos afirmou que os livros do Projeto de Leitura são desinteressantes e que deveriam ter opção de escolha entre os livros apresentados e os da sua preferência. Por outro lado, 16 alunos preferem as sugestões de cinema apresentadas no final de cada unidade temática em detrimento dos livros do Projeto de Leitura, pois os filmes são mais interessantes e porque não gostam e não têm tempo para ler.

O que fazer para que os alunos se tornem leitores e, conseqüentemente, leitores críticos e com opiniões próprias? Pensamos que cabe ao professor de Português, em particular, e aos outros professores, em geral, a tarefa de formar leitores, promovendo a interdisciplinaridade sempre que possível. O professor de Português deverá ter um papel ativo na promoção da leitura e que se afirme como leitor perante os alunos e deixar para

trás a ideia de que os alunos não leem devido a fatores externos, como por exemplo aos novos meios tecnológicos que têm ao seu dispor nos dias de hoje. Deverá promover a Literacia, pois “Portugal tem vindo a acusar índices de literacia em leitura pouco confortáveis” (Sardinha, 2007, p.1). Desta forma, “é cada vez mais necessário dominar a leitura, para se poder viver em sociedade, para ser bem aceite e para poder usufruir dos vários recursos que ela põe ao nosso dispor.” (Martins & Sá, 2008, p.10)

Na quarta parte – *Metodologia*, reforça-se a ideia de que os domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, que têm incidência em textos não literários de diferentes géneros, devem articular-se tanto com a Educação Literária como com a Gramática. O professor deve adotar as metodologias mais adequadas para a aprendizagem, tendo sempre em consideração todos os domínios e a consecução de todos os descritores de desempenho que constam nas Metas Curriculares. É ainda apresentado um quadro com uma proposta de atribuição de tempos letivos para cada domínio (em cada ano de escolaridade).

Por último, a avaliação deverá ter como objetivos contribuir para a superação atempada de dificuldades de aprendizagem e/ou reforçar os progressos. Assim sendo, a avaliação deve ser diversificada, nomeadamente em relação a recursos e a estratégias, no entanto, sempre com referência nas Metas Curriculares, pois são elas o documento de referência que essa mesma avaliação traduzirá. Uma vez mais, está aqui patente a importância que é atribuída às Metas como documento obrigatório de execução nas aulas de Português, que surgem após uma longa Bibliografia. As Metas são divididas por anos de escolaridade, onde são elencados os Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho.

II - Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada

1. A Instituição – Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (ERSI) é uma Escola de Serviço Público, situada na cidade de Estremoz e que acolhe alunos de vários concelhos limítrofes. No ano letivo 2007/2008 celebrou um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação e foi uma das várias escolas secundárias a sofrer um processo de requalificação e remodelação levado a cabo pela empresa Parque Escolar, entre julho de 2009 e dezembro de 2010. As novas instalações cumprem as exigências de conforto, segurança e acessibilidade para todos. A escola possui um conjunto de infraestruturas ao nível do equipamento e do material didático disponibilizado aos alunos. Tendo como horizonte um ensino de qualidade, a escola está dotada de ferramentas e materiais pedagógicos inovadores que possibilitam o ensino de todas as áreas do saber. Todas as salas de aula estão equipadas com computador, videoprojetor, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco.

A oferta educativa passa pelo 3º ciclo e no Ensino Secundários nos Cursos Científico-Humanístico existem quatro opções: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades e Artes Visuais. No que diz respeito aos Cursos Profissionais encontram-se quatro opções de curso: Técnico de Viticultura e Enologia; Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores; Técnico de Turismo Ambiental e Rural e Técnico de Turismo e ainda Ensino para Adultos.

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola e o Ministério da Educação tem como principais objetivos promover o sucesso educativo, combater o abandono escolar e fomentar a igualdade de oportunidades, ao diversificar as ofertas de formação mais adequadas às capacidades e interesses dos alunos, denotando-se uma melhoria significativa no que concerne à generalidade dos objetivos. Em relação à taxa global de sucesso verifica-se, no documento produzido pelo Grupo de Avaliação da Escola, *Relatório de Autoavaliação da Escola* (referente ao ano letivo 2014-2015), que houve uma melhoria, com um resultado de 85,5%, no entanto não foi possível atingir o valor contratualizado (88,7%).

Podemos verificar, através do documento *Projeto Educativo* (2014-2017), que a Escola dispõe de várias atividades de apoio pedagógico e de enriquecimento curricular, tais como: Apoio Pedagógico Acrescido, Aulas de Reforço no Ensino Secundário,

Coadjuvância, Pedagogias diferenciadas, Tutorias, Clubes e Projetos, que aliadas à oferta curricular, ao Projeto TurmaMais, à Biblioteca Escolar, às Estruturas de Apoio à Escola, convergem para que a Escola se oriente segundo os seguintes eixos estratégicos: combate ao insucesso escolar/promoção do sucesso escolar; abrangência curricular e diversidade da oferta formativa adequadas à população escolar; colaboração/envolvimento com pais/encarregados de educação e restante comunidade local e processo de aprendizagem assente na qualidade, no rigor e na disciplina.

A implementação do projeto TurmaMais aconteceu no ano letivo de 2002/2003, no Ensino Básico, com o objetivo de reduzir o insucesso escolar, o que sucedeu logo no primeiro ano, com o sétimo ano de escolaridade (o insucesso foi reduzido de 38% para 16%). Os alunos das várias turmas de origem são organizados por grupos com interesses algo semelhantes e rotativamente frequentam, por um curto período de tempo, uma outra turma: uma turma a mais. Por períodos de seis a sete semanas os alunos com o mesmo nível de desempenho de uma determinada disciplina pertencem temporariamente à TurmaMais.

A consolidação da TurmaMais e o desenvolvimento das muitas atividades previstas no Plano Anual de Atividades da escola surgem em consequência das metas definidas no Contrato de Autonomia e no Projeto Educativo (aproximar a média dos resultados nas provas e exames nacionais de todas as disciplinas à média nacional, nos casos em que ela for inferior; melhorar a taxa de conclusão, do 3º ciclo e do Ensino Secundário; reduzir a taxa de repetência; manter a taxa de desistência abaixo do valor de 10% definido pelo quadro estratégico da educação e formação para 2020; aprofundar/melhorar a relação da escola com os pais/encarregados de educação; reforçar a ligação Escola/Meio; prosseguir a aposta na diversificação da oferta formativa; garantir a dinâmica dos Clubes e Projetos; promover um ambiente de escola de rigor, empenho e responsabilidade e manter/melhorar o grau de concretização do plano de atividades), que explicitam os princípios e valores e as estratégias a implementar no sentido de colmatar as fragilidades identificadas.

2. Caracterização das turmas

A caracterização das turmas foi realizada tendo como base o inquérito preenchido pelos alunos das turmas de Português (Apêndice A) e de Espanhol (Apêndice B). Conhecer as expectativas dos alunos em relação às disciplinas de Português e de Espanhol

e à escola, os seus hábitos de estudo, as suas dificuldades e as atividades preferidas dinamizadas na sala de aula, entre outros aspetos, tornaram-se importantes, pois esta recolha de informação permitiu-nos refletir e utilizar as estratégias que nos pareceram mais adequadas aquando da elaboração das planificações e de todos os materiais didáticos, contribuindo para uma melhor organização do processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Turma 7º B (Espanhol)

No dia em que preencheram o inquérito alguns alunos da turma encontravam-se a frequentar a TurmaMais, assim sendo, somente 15 preencheram o questionário. No entanto, sabemos que os que não estavam presentes eram repetentes no 7º ano de escolaridade. A média de idades dos alunos é de 12,5 anos. 7 dos alunos residem na cidade de Estremoz e os restantes nas freguesias do concelho. 8 dos alunos afirmaram que gostam de estudar (porque assim aprendem melhor a matéria) e 7 não, porque é cansativo, aborrecido e porque não têm tempo. Com exceção de dois alunos todos os outros pretendem prosseguir os estudos até ao ensino superior. Em relação às disciplinas preferidas 7 alunos identificaram o Espanhol porque esta é uma disciplina interessante, porque aprendem línguas e são aulas mais interativas. Em oposição, temos 1 aluno para o qual a disciplina de Espanhol é a menos preferida pois é desinteressante. No que respeita ao tipo de atividades que preferem ver dinamizadas nas aulas as preferências recaem sobre as aulas com material áudio/vídeo e os trabalhos de grupo.

Quisemos ainda saber quais os aspetos que mais agradam aos alunos em relação a um professor (simpatia, paciente, ser justo, compreensivo e divertido) e aqueles que mais desagradam (rígidos e antipáticos). Na pergunta “Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar”, os alunos responderam que lhes pediriam que tivessem mais paciência, que explicassem bem a matéria e que as aulas fossem mais interativas.

Sobre qual a razão de escolherem a disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira II 7 alunos afirmaram que foi porque o Espanhol é mais fácil e 6 porque não havia a opção de Francês. Houve também dois alunos que afirmaram que esta opção passou pelo facto de a língua espanhola ser útil e interessante. Em relação à participação nas aulas desta disciplina a maioria (11 alunos) afirmou que gosta de participar e que quando o querem fazer e têm dificuldade em exprimir-se em espanhol falam em português; 1 aluno afirmou

usar os gestos e 2 que usavam expressões ou palavras alternativas. Os motivos que os alunos identificaram para usarem a língua materna em vez da língua estrangeira na sala de aula passam pelo medo de errar (5 alunos) e não conseguirem exprimir-se tão bem na língua estrangeira como na língua materna (10 alunos).

O inquérito aplicado aos alunos era composto por outras questões que não foram, por nós, consideradas pertinentes para a caracterização da turma.

2.2 Turma 10º D (Português)

A turma do 10ºD do Curso Científico-Humanístico - Línguas e Humanidades é constituída por 23 alunos, no entanto somente 16 preencheram o inquérito. Apresentam uma média de idades de 15,4. 7 residem na cidade de Estremoz, 1 numa das freguesias do concelho, 9 no distrito de Portalegre (Sousel, Cano e Fronteira) e 1 do concelho de Arraiolos. Podemos verificar que um aluno teve negativa na disciplina de Português e 3 tiveram apoio educativo no ano letivo anterior, nesta mesma disciplina. Com exceção de dois alunos todos os outros pretendem prosseguir os estudos até ao ensino superior. A maioria (10 alunos) afirmou não gostar de estudar apresentando as seguintes justificações: não têm tempo, é aborrecido e preferem realizar outras atividades. Os dois alunos que afirmaram gostar de estudar fazem-no porque gostam de adquirir novos conhecimentos.

Em relação às disciplinas preferidas somente 3 alunos identificaram o Português porque esta é uma disciplina apelativa com conteúdos interessantes e importantes. Em oposição temos 6 alunos para os quais a disciplina de Português é a menos preferida pois é desinteressante e porque é preciso estudar e há um aluno que afirmou que não percebe as matérias e que não tem capacidades para ultrapassar as dificuldades. No que respeita ao tipo de atividades que preferem ver dinamizadas nas aulas a maioria prefere aulas com material áudio/vídeo (11 alunos). Dentro das outras opções apresentadas os resultados foram os seguintes: trabalhos de grupo (7 alunos), trabalho individual (5), pesquisa (5), trabalho de pares (4), fichas de trabalho (3), aulas expositivas (2) e debates (2).

Quisemos ainda saber quais os aspetos que mais agradam aos alunos em relação a um professor (simpatia, que explique bem, compreensivo, respeitador, tolerante, motivador, honesto, disponível e que faça uso de métodos inovadores) e aqueles que mais desagradam (muito exigentes, que usem somente PowerPoint, expliquem mal, antipático, que se sentem quando dão a aula, que não interajam com os alunos, arrogante e que sejam muito exigentes). Na pergunta “Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes

pediriam em primeiro lugar”, os alunos responderam que lhes pediriam que os ajudassem mais, que fossem mais compreensivos, que diminuíssem os conteúdos abordados, mais dinâmicos e que deixassem os alunos serem mais autónomos.

Podemos ainda verificar que as maiores dificuldades na disciplina de Português recaem sobre a gramática e a escrita e que 8 dos alunos afirmou gostar de participar nas aulas da disciplina quando a atividade ou o tema é interessante e 6 só participam quando o professor o solicita.

O inquérito aplicado aos alunos era composto por outras questões que não foram, por nós, consideradas pertinentes para a caracterização da turma.

Através da observação das aulas verificámos que esta era uma turma menos participativa do que a turma do 10º F e mais distraídos, que a maioria só participava quando a professora lhes pedia e que as maiores dificuldades apresentadas situavam-se ao nível da gramática e da escrita.

2.3 Turma 10ºF (Português)

A turma do 10ºF do Curso Científico-Humanístico - Ciências Socioeconómicas é constituída por 23 alunos com uma média de idades de 15,6. 11 residem na cidade de Estremoz, 5 nas freguesias do concelho e 7 no distrito de Portalegre (Sousel e Fronteira). Podemos verificar que dois alunos tiveram negativa na disciplina de Português na qual tiveram apoio educativo no ano letivo anterior. Pouco mais de metade dos alunos afirmou gostar de estudar para saber mais, consolidar conhecimentos e para obter bons resultados, no entanto 10 dos alunos respondeu que não gosta de o fazer, pois não tem tempo, é aborrecido e preferem realizar outras atividades. Com exceção de dois alunos todos os outros pretendem prosseguir os estudos até ao ensino superior.

Em relação às disciplinas preferidas somente 1 aluno identifica o Português porque considera esta disciplina apelativa. Em oposição, temos 4 alunos para os quais a disciplina de Português é a menos preferida pois não gostam dos temas, não gostam de ler nem escrever e porque é desinteressante. No que respeita ao tipo de atividades que preferem ver dinamizadas nas aulas as preferências recaem sobre aulas com material áudio/vídeo, trabalho de grupo, debates e pesquisa. Quisemos ainda saber quais os aspetos que mais agradam aos alunos em relação a um professor (simpático, respeitador, imparcial, dinamizador, motivador, profissional, que respeite o ritmo de aprendizagem de cada um, e que varie os métodos de ensino) e aqueles que mais desagradam (rapidez nas aulas,

obsessão pelos critérios de avaliação, não ouvirem os alunos, intolerantes, abuso do método expositivo, não interagirem com os alunos, impacientes, monótonos e sérios). Na pergunta “Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar”, os alunos responderam que lhes pediriam que os ajudassem mais, aulas mais interativas, percebessem os seus pontos de vista, tivessem uma boa relação com os alunos, fizessem com que os alunos tenham mais gosto em aprender, mais tolerantes e compreensivos e que não gritassem.

Podemos ainda verificar que as maiores dificuldades na disciplina de Português recaem sobre a gramática e a escrita e que 18 dos alunos afirmaram gostar de participar nas aulas da disciplina quando a atividade ou o tema é interessante e 5 só participam quando o professor o solicita.

O inquérito aplicado aos alunos era composto por outras questões que não foram, por nós, consideradas pertinentes para a caracterização da turma.

Através da observação das aulas verificámos que esta era uma turma que participava, que gostava de expor as suas opiniões e que as maiores dificuldades apresentadas situavam-se ao nível da gramática e da escrita.

III. – Planificação, Execução das Aulas e Avaliação das Aprendizagens

1. Planificação

Os alunos de hoje vivem na denominada sociedade da informação, perante inúmeros estímulos e nem sempre conseguem processar toda essa informação. Assim, pensamos que o currículo não se esgota nos conteúdos a aprender e a ensinar, deve ir mais além, ou seja, abarcar as dimensões do saber, do ser, do intervir, do viver e conviver com os outros, do formar-se e transformar-se (Braga et al., 2004). Tal significa que

“No quadro destas ideias, podemos afirmar que o currículo é uma construção social resultante da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época, que se corporiza através de decisões e que reflete o poder dos campos científicos” (Braga et al., 2004, p. 17).

Esta conceção de currículo vai permitir que o professor assuma um novo papel na escola, mais concretamente na sala de aula, nomeadamente ao nível das planificações, pois “realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas)” (Zabalza, 2000, p. 46). É o professor que passa a assumir o controlo e a gestão das suas aulas, baseando-se nas planificações, o que irá permitir desenvolver o processo ensino-aprendizagem adaptado à realidade dos seus alunos.

O que se entende por planificação? Acreditamos que a planificação didática deve ser entendida 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” (Zabalza, 2000, p. 48).

Esta não é uma tarefa fácil de realizar, pois elaborar uma planificação requer responsabilidade, reflexão e sentido crítico e temos que ter em consideração que a planificação, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pode ser alterada de forma a ajustar-se às diferentes situações que vão surgindo. Esta visão tem de ser clara para o professor: quando necessário, a planificação pode e deve ser alterada, pois, por exemplo, uma atividade que estava prevista pode não ser exequível numa determinada turma e outra pode ser incorporada devido às necessidades dos diferentes alunos. Isto significa que pode haver alterações ao “guião” previamente escrito pelo professor, o que é, no nosso

entender, normal e necessário, pois não há “receitas infalíveis”, estamos a lidar com pessoas e não com números. Assim sendo, a planificação tem um carácter aberto, flexível e dinâmico, onde o professor pode gerir o currículo e não ser apenas um “consumidor” desse mesmo currículo. Segundo Braga et al (2004), “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”(p. 72).

A planificação apresenta-se como uma construção e, ao mesmo tempo, de uma resposta de um programa e de um currículo (Zabalza, 2000) e que requer um trabalho de pesquisa, de tratamento de informação, de organização e decisão.

Arends (1999) realça ainda um outro aspeto positivo e muito importante atribuído à planificação e que passa pelo facto de permitir a redução de situações de indisciplina e de problemas relacionados com a gestão da sala de aula. No entanto, há a considerar alguns aspetos negativos não previstos, como por exemplo, “limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos” Arends (1999, p. 67).

A planificação “requer a criação de ambientes estimulantes e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos distintos pontos de partida dos alunos” (Leite & Fernandes, 2002, p. 64), isto porque planifica-se numa perspetiva de integração de novos conhecimentos nos saberes que os alunos possuem, proporcionando, desta forma, a sua ampliação numa lógica de integração desses conhecimentos por meio de aprendizagens significativas. Desta forma, as atividades que devem ser ponderadas aquando da elaboração da planificação devem implicar o empenho ativo dos alunos e o uso de estratégias de resolução de problemas. Assim sendo, as atividades devem ser desafiantes para os alunos; os conteúdos significativos e funcionais; motivantes para novas aprendizagens; estimulem a autoestima; sejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e que ajudem a desenvolver habilidades de aprender a aprender (Zabala, 2001).

Ao planificarmos tivemos em consideração que a aprendizagem é a aquisição de conhecimentos em que o aluno processa a informação, na medida em que é capaz de adquirir, armazenar e recuperar essa informação em que “o conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem” (Tavares & Alarcão, 1999, p.103), ou seja, a aprendizagem pela descoberta é mais duradoura e útil do que a baseada na memorização,

isto porque uma aprendizagem significativa supõe que o aluno procure soluções (Tavares & Alarcão, 1999). Por aprendizagem significativa entende-se

aquela na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não-arbitrária, não ao pé da letra, com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia (Martí & Solé, 2004, p. 61)

Segundo Martí & Solé (2004), uma das condições para que o aluno realize aprendizagens significativas é o facto de que queira aprender de modo significativo, ou seja, “que tenha decidido de forma consciente e deliberada estabelecer uma relação não trivial entre os novos conhecimentos e os que já possui” (Novak, 1998, citado por Martí & Solé, 2004, p. 62). Assim sendo, cabe ao professor fazer aprender, isto é, fazer a mediação entre o saber e o aluno (Roldão, 2009), para que este vá construindo o seu conhecimento relacionando-o com o que já possui, o que o levará a desenvolver competências que irá aplicar.

Um outro aspeto que tivemos em consideração foi a motivação dos alunos, pois

la motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de aprendizaje (Caballero de Rodas et al, 2001, p.102).

Sem motivação não há aprendizagem, sendo que a motivação depende de variáveis tais como cognitivas, afetivas e ambientais (Arends, 1999). Assim sendo, procurámos fazer uso de metodologias diversificadas nas nossas aulas procurando potenciar a motivação, tais como as identificadas por Dolezal et al. (2003, citado por Arends, 1999, p. 153): responsabilizar os alunos; verificar a compreensão de todos os alunos; criar um ambiente positivo dentro da sala de aula; ter objetivos e expectativas clarificadas; monitorizar o trabalho de todos os alunos; encorajar e incentivar os alunos de forma positiva; valorizar os alunos e estimular o seu pensamento cognitivo.

O modelo usado nas planificações foi o proposto pela Universidade de Évora e apresentava a seguinte estrutura: domínios de referência; objetivos; descritores de desempenho; conteúdos programáticos; estratégias de trabalho, estratégias de avaliação, materiais didáticos e bibliografia (para Português) e domínios, conteúdos (temáticos/socioculturais, gramaticais e discursivos/funcionais) indicadores de

aprendizagem avaliação, materiais didáticos e bibliografia (para Espanhol) e tiveram como base os programas, manuais e documentos orientadores em vigor das disciplinas e a planificação anual que os respetivos departamentos validaram no início do ano letivo.

Elaborámos dois tipos de planificações: a médio prazo (unidade didática) e a curto prazo (aula). Segundo Arends (1999), a planificação a médio prazo representa “os planos de uma unidade de ensino, ou de um período de aulas. Basicamente, uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico” (pp. 59-60), como tal tem de verificar-se nessa mesma planificação a interligação entre domínios, objetivos, conteúdos, estratégias/atividades, métodos, materiais e avaliação. A planificação a curto prazo “esboça o conteúdo a desenvolver, as técnicas motivacionais e a ser usadas, os materiais necessários, as atividades e os passos específicos e os processos de avaliação (Arends, 1999, p. 118). Assim sendo, a planificação a médio prazo tem um cariz mais abrangente e a de curto prazo mais específica.

Depois da reflexão sobre o que é a planificação e do seu contributo para o processo de ensino-aprendizagem importa apresentar duas planificações a médio prazo (de unidade) elaboradas na Prática de Ensino Supervisionada nas quais tivemos em consideração os aspetos referidos anteriormente. Todas as planificações foram elaboradas pelos três elementos do núcleo de estágio que nas suas reuniões refletiam, propunham atividades e estratégias, encontrando consensos sobre o que seria e como seria melhor na perspetiva de uma eficaz contribuição para o decorrer das aulas lecionadas e para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em particular, e da turma, em geral. Desde logo, tivemos em consideração a importância que as planificações assumem e qual o nosso papel na sua elaboração, pois “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação” (Arends, 1999, p. 44). A atitude dos três estagiários foi sempre a de responsabilidade e sensatez e tendo presente que a “planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula” (Arends, 1999, p. 67). Uma boa planificação revela um professor preparado e organizado com a consciência de que o seu papel é determinante no processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente, faremos a análise e reflexão sobre uma planificação a médio prazo de Português e outra de Espanhol e no ponto 2 debruçar-nos-emos sobre as planificações a curto prazo que estiveram na base das aulas que lecionámos.

1.1 Planificação a Médio Prazo de Espanhol – unidade didática *Mis Rutinas*

A presente planificação a médio prazo da unidade didática *Mis Rutinas* (Apêndice C) foi elaborada no final do segundo período. Planificámos toda a unidade, no entanto só lecionámos o primeiro bloco de 90 minutos (ponto 2.1 do capítulo III). Tal como para as outras planificações tivemos em consideração o Programa da disciplina, a planificação anual (Anexo A) e as orientações do QECR. O modelo usado foi fornecido pela Universidade de Évora.

A planificação da unidade didática teve em consideração o ensino por tarefas, a partir do enfoque comunicativo (tal como está preconizado no programa da disciplina e no QECR). O centro da unidade didática era a tarefa final (descrever as rotinas pessoais). Como tínhamos que seguir o tema da unidade e os conteúdos temáticos, previamente estabelecidos, pensámos que esta seria uma tarefa comunicativa, motivadora e interessante para os alunos realizarem no final da unidade, com o objetivo de trabalhar todos os elementos da comunicação “de um modo inter-relacionado, tal como se processa na vida real” (ME, 1997, p. 32). Referimos aqui a motivação porque é importante e significativa na aprendizagem das línguas estrangeiras, pois:

si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, por el contrario, no existe una motivación verdadera, lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente (Baralo, 1999, p. 31).

Não respeitámos a ordem proposta no programa da disciplina para a planificação de uma tarefa final (tarefa final, tarefas intermédias, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação), pois como já referimos os conteúdos temáticos já estavam previamente definidos.

Foi nossa opção trabalhar os domínios da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e aspetos socioculturais, tendo por base os conteúdos temáticos estabelecidos na planificação anual da disciplina. Assim sendo, na nossa planificação subdividimos os conteúdos em temáticos (rotinas diárias, hábitos e costumes e consolidação das horas e partes do dia); gramaticais (presente do indicativo – verbos irregulares e reflexivos e pronomes pessoais reflexivos); socioculturais (horários e rotinas dos espanhóis, através da leitura de um texto; visionamento de um vídeo e audição de uma canção) e discursivos/funcionais (identifica e descreve atividades e rotinas diárias; descreve imagens e expressa oralmente o que vê; utiliza verbos regulares,

irregulares e reflexivos; responde a questões; utiliza marcadores e expressões de frequência no discurso; indica a hora; apresenta a sua rotina, depois de preparar o discurso; realiza exercícios de consolidação de conhecimentos; escuta ativamente textos, vídeos e canções; solicita informações e escreve um texto).

A metodologia adotada assentou no enfoque comunicativo, privilegiando a comunicação como um instrumento fundamental para o uso da língua espanhola em situações reais de sala de aula. Evidenciou-se uma aprendizagem em que o aluno foi o centro desse processo, cabendo-lhe um papel dinâmico e ativo, competindo-nos a nós, enquanto professores, propor atividades diversas, tendo em consideração os seus interesses e necessidades dos alunos.

A tarefa final constituir-se-ia como um indicador do desenvolvimento das competências resultado da realização de todas as atividades da unidade didática, isto é, através da tarefa final o aluno deveria conseguir realizar algo concreto que anteriormente não conseguia ou que era capaz, mas com um nível menor de competência comunicativa.

Antes da realização da tarefa final propusemos tarefas intermédias para que os alunos conseguissem atingir os objetivos da tarefa final, que mais não eram do que as etapas necessárias para que adquirissem e desenvolvessem as capacidades essenciais para a execução da tarefa final, ou seja, “no se trata de otra cosa que de una especie de locomotora que arrastra el tren del aprendizaje, pero la carga va en los vagones, especialmente en el de la capacitación: es ahí donde se producen los procesos de aprendizaje” (Peris, 2001, p. 17).

A fase de “capacitación” é, segundo Peris (2001), a que incluí habilidades e conhecimentos, “tanto del ámbito de la lengua y de la comunicación como del ámbito del aprendizaje, que se desarrollarán mediante la realización de unas actividades previas” (Peris, 2001, p.17). Nestas atividades devem trabalhar-se estruturas e unidades linguísticas necessárias para a realização da tarefa final, “practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos” (Peris, 2001, p.17). Assim sendo, tivemos presente a necessidade de coerência na organização das atividades que conduzissem à tarefa final, isto porque uma atividade deve conduzir à atividade seguinte e, ao mesmo tempo, apoiar os alunos para se garantir que consigam realizar a tarefa final (Estaire, 2009). As tarefas representam todo um processo que serve para refletir-se sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos; para desenvolverem a sua capacidade de metacognição; consigam refletir sobre as suas necessidades e se tornem mais conscientes da sua aprendizagem, o que justifica a criação de instrumentos de

avaliação formativa e de autoavaliação, como um contributo para o “aprender a aprender” dos alunos.

Embora tenhamos elaborado somente atividades e materiais para o primeiro bloco desta unidade (ponto 2.1 do capítulo III), importa aqui realçar e refletir sobre outras atividades que não são aí contempladas, mas que fazem parte da planificação da unidade didática.

Por exemplo, para a tarefa sobre as horas propusemos uma audição em que se ouviriam diferentes horas para que os alunos realizassem um exercício com o preenchimento com as horas em diferentes relógios. De seguida, ouvir-se-ia outra vez para que os alunos pudessem comprovar as respostas. A correção seria realizada por todos, isto é, o professor perguntaria a um aluno que hora marcava um relógio, ele responderia e seguidamente faria a pergunta a um colega e assim sucessivamente. O objetivo desta atividade seria a identificação das particularidades da designação da hora em espanhol contrastando com a do português. Ao mesmo tempo, pretendia-se desenvolver a compreensão oral e a expressão oral, isto porque “la expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado” (Baralo, 1999, p. 164).

A atividade com o texto “Un día en la vida de... Selena Gomez” (presente no manual) pretendia que os alunos realizassem atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que se constituiriam como os diferentes momentos no processo da compreensão leitora. Como atividade de pré-leitura seria projetada uma imagem de Selena e o título do texto para que os alunos inferissem sobre quais seriam as rotinas diárias da jovem cantora e atriz da atualidade, dando um exemplo e refletindo, ao mesmo tempo, se as suas rotinas seriam iguais ou diferentes. De seguida, abririam o manual para lerem o texto. A atividade de leitura teria como objetivo “ler para obter informações” (Conselho da Europa, 2001, p. 106), nomeadamente para confirmar as respostas da atividade de pré-leitura. Este é um texto adequado para este ano inicial de aprendizagem de uma nova língua estrangeira, pois segue as orientações do QECR que afirma que para este nível os alunos devem ser capazes de “ler textos curtos e simples” e “encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente” (Conselho da Europa, 2001, p. 53). Para dar resposta ao trabalho da compreensão leitora far-se-ia um exercício de verdadeiro e falso sobre afirmações sobre o texto e a correção seria realizada pelos alunos no quadro, o que iria permitir a interação. Para a atividade de pós-leitura os alunos iriam preencher espaços

que corresponderiam às horas e ao uso de mais léxico das rotinas diárias (além do léxico trabalhado com a atividade das imagens logo no início da primeira aula, tal como está descrito no ponto 2.1 do capítulo III), com o objetivo de consolidar os conhecimentos, “conhecer, a nível produtivo, o léxico utilizado em actividades de expressão oral e escrita” e “conhecer, a nível recetivo, o léxico trabalhado em actividades de compreensão auditiva ou de leitura” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Esta atividade concluir-se-ia com o questionamento entre alunos sobre uma das suas rotinas diárias, pois os alunos neste ano de escolaridade devem conseguir não só “inquirir sobre a descrição de atividades” (Ministério da Educação, 1997, p. 21), mas também responder.

Uma outra atividade que queremos aqui destacar é a audição da música “Y no hago más na” do grupo musical “El Gran Combo”. A opção de uma canção na unidade didática passaria, por um lado, pelo facto de o QECR recomendar o uso de materiais autênticos que permitam explorar a vertente artística da língua que se está a aprender, referindo as canções (Conselho da Europa, 2001, p. 88) e, por outro, por considerarmos que a inserção da música na sala de aula constituir-se-ia como um elemento motivador para uma aprendizagem significativa (Baralo, 1999). Segundo Asensi (1996), trata-se de “uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas” (p. 367). Ainda de acordo com López (2005), “en este contexto ideal de aprendizaje, las canciones tienen un papel muy importante para profesores y alumnos ya que (...) desarrollan todas las destrezas lingüísticas y ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales” (p. 807). Por outro lado, as canções refletem não só aspetos linguísticos, como sociais e culturais. Este recurso didático permitiria consolidar os conhecimentos no que diz respeito aos verbos irregulares e reflexivos no presente do indicativo, ao mesmo tempo que se iria referir novamente o vocabulário sobre as rotinas que é referido na canção.

De acordo com González & González (1990), devem existir três momentos distintos na abordagem da canção na sala de aula: atividades prévias, atividades com a canção e atividades posteriores. Assim sendo, a canção seria ouvida e os alunos deveriam identificar o tema da canção e, ao mesmo tempo, que conteúdos poderiam ser trabalhados. Seguidamente, distribuir-se-ia a canção impressa sem os tempos verbais para preencherem os espaços em branco com a conjugação desses mesmos verbos. Posteriormente, comprovariam as suas respostas com as do colega de secretária, chegando a um consenso, passando a ouvirem a canção novamente para verificarem se a conjugação dos verbos estaria correta. Por último, os alunos cantariam a canção, isto

“porque se memorizan cadenas de palabras completamente correctas sin gran esfuerzo, teniendo un tiempo limitado para producirlas y (...) ayudará no solamente a desarrollar la velocidad sino también a discernir la correcta entonación y acentuación de la frase (González & González, 1990, p. 232).

Os conteúdos gramaticais seriam apresentados de forma indutiva, ainda que se dessem, sempre que necessário, algumas explicações breves (ver ponto 2.1 do capítulo III).

A tarefa final seria, como já referimos a apresentação das rotinas diárias por parte dos alunos partindo da produção de um texto por eles escrito, onde mais facilmente poderiam verificar as suas dificuldades ao nível da escrita.

O que se pretendia nesta unidade didática e que deve estar sempre presente em todas as unidades é o desenvolvimento da autonomia dos alunos, isto é, a capacidade de “tomar decisiones, de estar activo para evaluar los resultados y para resolver los problemas, de ser responsable, en definitiva, del próprio aprendizaje” (Fernández, 2001, p. 6). Cabe ao professor orientar o aluno no seu processo de aprendizagem, para que seja ele próprio a construir o seu saber. Aqui temos de ter presente que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado pela relação entre o professor e aluno, isto porque “a actividade comunicativa (...) é afetada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais” (Conselho da Europa, 2001, p. 152).

Pensámos que esta atividade didática com a proposta da tarefa final e das tarefas intermédias permitiria uma aprendizagem gradual e construtiva, proporcionando a apropriação, por parte dos alunos, de novos recursos linguísticos e o seu uso contextualizado.

Esta é uma unidade didática que tem como função proporcionar aos alunos os meios essenciais para se exprimirem sobre as suas rotinas numa situação de comunicação, procurando motivá-los para a aprendizagem através de atividades mais lúdicas.

A avaliação passaria por ser formativa através de observação direta e de grelhas de avaliação da leitura e da escrita. Os alunos também fariam a autoavaliação no final da unidade didática, “mediante la cual se comprobarán los logros alcanzados en el aprendizaje, las dificultades experimentadas en diversos momentos de capacitación y de elaboración del producto” (Peris, 2001, p. 17).

Seria também através da interação oral que colocaríamos em prática a avaliação formativa, pois através de perguntas, de reformulações e de opiniões “se puede suscitar

la reflexión o la corrección en los alumnos y estimular la búsqueda activa de soluciones a las dificultades” (Baralo, 1999, p. 171).

1.2 Planificação a Médio Prazo de Português – unidade didática *Fernão Lopes, Crónica de D. João I*

A presente planificação (Apêndice D) foi elaborada ainda no período de observação de aula, após a solicitação da professora cooperante da escola Teodora Graça. O objetivo era constatar se seríamos capazes de planificar uma unidade didática da forma que se pretendia. Temos aqui que evidenciar que esta planificação não foi colocada em prática nas aulas lecionadas, pois não foi sobre esta unidade que entrevistamos nas duas turmas de 10º ano (D e F) da disciplina de Português.

Para a planificação tivemos como ponto de partida o Programa e Metas de Português – Secundário, bem como a planificação anual da disciplina (apresentada e aprovada pelo Conselho Pedagógico no início da ano letivo), usando o modelo fornecido pela Universidade de Évora. Desde logo, ao estruturarmos a unidade didática decidimos abordar os cinco domínios de referência: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita e Gramática.

Eram três os conteúdos a serem abordados de acordo com o programa: a consciencialização histórica, a afirmação da consciência coletiva e atores (coletivos e individuais), através de excertos de dois capítulos (11, 115 ou 148 da primeira parte) da obra *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, ao longo de quatro tempos. Como o programa afirma que o professor tem autonomia, embora tenha que ter em consideração a consecução das Metas Curriculares estabelecidas, decidimos, após verificarmos quais os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação atribuímos a esta unidade cinco tempos, pois queríamos iniciar a abordagem deste texto de Fernão Lopes através do *Prólogo* (que não consta no programa), para que os alunos verificassem o porquê de escrever, pelas palavras do autor e a sua própria conceção de história, requerendo os conhecimentos prévios dos alunos acerca da formação do Reino de Portugal.

Em relação ao primeiro domínio de referência a ser abordado, a Oralidade, pretendíamos que os alunos após a visualização do documentário “A alma e a Gente – Fernão Lopes, Simplesmente a Verdade”, conseguissem interpretar e compreender um texto oral (por exemplo, que identificassem o tema, distinguissem informação subjetiva de informação objetiva e fizessem inferências) e registassem e tratassem a informação

(tomar notas, organizando-as e registar em tópicos a informação relevante), o que seria realizado em grupos de dois ou três alunos, através de uma ficha de compreensão oral, em que cada grupo ficaria com um tema retratado no documentário. Seguidamente, os alunos iriam apresentar aos colegas o tema do seu trabalho, tendo em consideração a produção de um texto oral, segundo o tópico fornecido a cada grupo e respeitar o princípio de cortesia (formas de tratamento e registos de língua). Assim sendo, através desta atividade, os alunos iriam saber situar Fernão Lopes e a sua obra no tempo, o seu contexto histórico, bem como as outras obras do mesmo autor e, ao mesmo tempo, contactar com um dos maiores especialistas na área da História de Portugal: José Hermano Saraiva, o narrador do documentário. Pensámos que esta relação entre Fernão Lopes e José Hermano Saraiva representaria uma mais-valia, na medida em que seria possível estabelecer uma ponte entre o cronista do século XVI e o “cronista” do século XX. Da mesma forma, iria permitir que os alunos visualizassem uma quase recriação dos acontecimentos. Por outro lado, seria interessante que aos alunos percebessem que ainda nos dias de hoje a crónica/reportagem (conteúdo abordado no programa para o 10º ano) não seja somente aquela com a qual contactam diariamente na televisão ou na rádio. Esta atividade seria motivadora, na medida em que aproximaria Fernão Lopes aos nossos dias, podendo-se estabelecer pontes entre vários séculos de distância.

Também mostraríamos aos alunos a “verdadeira” *Chronica de El rei D. João I*, disponível *online* através do site da Biblioteca Nacional, isto porque levar as obras na íntegra para a sala de aula é importante, até porque daí podem e devem surgir as primeiras inferências em relação à obra, o que poderá constituir uma atividade de pré-leitura.

Em relação ao domínio de referência da Leitura passaria pela leitura de excertos de textos presentes no manual sobre a época histórica em que Fernão Lopes viveu e consequente diálogo com os alunos sobre a historiografia portuguesa anterior ao autor, solicitando aqui os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos aquando do visionamento do documentário, procurando a produção de textos orais com correção e pertinência e solicitando a participação oportuna e construtiva nestas situações de interação oral. Ao mesmo tempo, pretendia-se que os alunos lessem e interpretassem textos de diferentes graus de complexidade, fazer inferências, explicitar o sentido global do texto e exprimir pontos de vistas suscitados pelas leituras.

No que respeita ao domínio de referência Educação Literária, iríamos ler, interpretar e compreender os excertos da obra e realizar fichas de trabalho, sempre numa perspetiva de identificarem as ideias principais, pontos de vista e, ao mesmo tempo,

apreciar o texto literário, reconhecendo valores culturais, éticos e estéticos e valorizando uma obra enquanto objeto simbólico. Com o objetivo de promover a autonomia dos alunos, a análise do excerto do capítulo CXLVIII, seria realizada através de uma ficha individual de exploração, com posterior diálogo e confronto de ideias, de forma a promover, uma vez mais, a competência linguística.

A Gramática recairia sobre os processos fonológicos que ocorrem na evolução do Português ao longo dos capítulos da obra, para que os conteúdos fossem “trabalhados na perspectiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita” (ME, 2014, p. 10).

Em relação ao domínio de referência da Escrita, pensámos que seria útil aos alunos fazerem, neste ponto, um trabalho de grupo, com base no “Cerco de Lisboa”, cuja planificação e apresentação seria feita na sala de aula e a produção na aula de apoio. O trabalho seria retratar uma cidade no século de Fernão Lopes e o seu papel na História de Portugal, partindo de um exemplo fornecido aos alunos que contemplaria as fases da elaboração de um trabalho e em que poderiam ver como deverá ocorrer uma apresentação oral. Os dois objetivos a desenvolver seriam produzir textos de diferentes géneros e desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos escritos e outras manifestações culturais. No que respeita aos descritores de desempenho pretendia-se que os alunos elaborassem planos (objetivos, pesquisa e tratamento de informação e organização de tópicos), expusessem um tema, mobilizassem adequadamente recursos da língua e observassem os princípios do trabalho intelectual (identificação das fontes utilizadas; cumprimento das normas de citação e elaboração da bibliografia) (Ministério da Educação e Ciência, 2014). Pensámos que esta atividade de escrita seria muito importante no primeiro período para verificarmos e darmos feedback aos alunos sobre a elaboração e apresentação de trabalhos. Agora, neste momento de reflexão sobre a PES, confirmámos a nossa opção, pois nas aulas que assistimos e em que os alunos apresentaram trabalhos denotou-se, em geral, falhas nas regras de elaboração e apresentação desses mesmos trabalhos. Seria o primeiro período o momento ideal para uma avaliação formativa e posterior orientação dos alunos com maiores dificuldades, pois não nos podemos esquecer que os alunos do secundário têm momentos formais de avaliação da oralidade. Nada mais positivo que, antes de avaliações formais, se detetem as dificuldades dos alunos de forma a contribuir para a sua supressão. Por outro lado, também verificámos que os alunos revelavam falhas no tratamento de informação, nas citações e nas referências

bibliográficas. Teriam um acompanhamento no processo de escrita, com indicações para a melhoria da qualidade textual desenvolvida pelos alunos. A apresentação dos trabalhos estaria enquadrada no domínio de referência da expressão oral, para que os alunos treinassem o encadeamento lógico dos tópicos, os recursos verbais e não-verbais e a correção linguística.

A proposta da atividade do trabalho de grupo passou pela percepção que temos de que este tipo de trabalhos pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, porque “com o trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos (...) e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9). A constituição dos grupos seria de forma espontânea e serviria de ensaio para futuros trabalhos deste tipo. Teríamos em atenção que se ocorresse algum tipo de exclusão de algum aluno ou se os com menos dificuldades se agrupassem, na próxima formação de grupos seríamos nós a constitui-los com alunos heterogêneos, pois para os alunos com aptidões diferentes “os grupos permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança” (Pato, 1995, p. 27), o que permite a cooperação entre alunos com maiores facilidades e maiores dificuldades, no que diz respeito à aprendizagem e às atitudes, isto porque a necessidade de expor e clarificar ideias e ajudar os colegas, por exemplo, contribui para as capacidades de comunicação e raciocínio. Assim sendo, o trabalho de grupo promove o intercâmbio e gera colaboração e cooperação entre os alunos (Bastos, 2006).

No entanto, temos presente que o trabalho de grupo deve ser um trabalho cooperativo, em que os alunos trabalhem em conjunto na resolução de problemas, pois só assim se cria “um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564). Depois da realização dos trabalhos haveria um momento de reflexão para que todos refletissem sobre o trabalho desenvolvido, detetando falhas para que na próxima vez estas fossem superadas, sempre na perspetiva da promoção do sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem:

O trabalho, com os alunos, sobre aspetos de âmbito de tomada da palavra, da gestão da comunicação e da reflexão e avaliação do seu próprio discurso (metacognição) podem ser caminhos interessantes, no sentido de um melhor aproveitamento das potencialidades desta forma de interação (Bastos, 2006, p. 151).

A avaliação proposta para esta unidade didática seria principalmente a formativa, dando feedback aos alunos dos seus progressos e/ou dificuldades e aspetos a melhorar, de forma a contribuímos de forma inequívoca e muito significativa para melhorar, em geral, as aprendizagens dos alunos, e especialmente daqueles que têm mais dificuldades (Fernandes, 2005), isto é, uma avaliação para a promoção da autonomia e da aprendizagem e para que os alunos usassem da melhor forma os seus recursos cognitivos e metacognitivos.

Esta planificação foi apresentada como uma proposta de abordagem da unidade didática *Fernão Lopes – Crónica de D. João I*. Como não foi colocada em prática, não sabemos efetivamente se resultaria, ou não, no entanto pensamos que foi muito importante a sua elaboração, pois foi o primeiro “trabalho” que foi entregue à professora orientadora da disciplina de Português e que, segundo a sua opinião, estava muito bem elaborada. Temos consciência de que se fosse aplicada iria sofrer algumas alterações depois de mais alguma reflexão, pois como professores tentamos sempre melhorar o nosso trabalho tendo como objetivo principal o sucesso dos nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

2. Execução das Aulas (Organização e Condução das Aulas)

Antes de iniciarmos a descrição e reflexão sobre duas das aulas lecionadas pelo grupo de estágio, entre as quais uma assistida pela nossa orientadora da Universidade de Évora, importa salientar que sempre tentámos incrementar um bom clima de sala de aula, promovendo sempre o interesse, o progresso e um bom relacionamento com os alunos das diferentes turmas, pois acreditamos que quanto melhor forem as relações interpessoais professor/aluno melhor será o clima de sala de aula. Sempre tivemos presente que o nosso papel enquanto professores é fundamental na promoção de um bom clima, tentando sempre promover uma boa comunicação, isto porque a comunicação é essencial para o ser humano, pela interação que se estabelece com os outros. Na comunicação interfere a perceção que temos do outro e na sala de aula a perceção que o professor tem dos seus alunos e vice-versa vai influenciar, por exemplo, a forma de agir e de reagir. Tivemos sempre presente que não nos deveríamos deixar influenciar pela forma de vestir do aluno ou pela forma como falava, sempre conscientes de que deveríamos ter expectativas positivas em relação a todos eles e não sermos

preconceituosos (Vieira, 2005). Enquanto professores temos que refletir sobre os nossos preconceitos e expectativas de forma a conseguirmos cumprir o nosso papel, na base de um bom relacionamento. O professor tem de ser portador de habilidades sociais (saber perceber e responder nas diferentes situações) e habilidades comunicativas (assertividade, comunicação verbal e não verbal, tom e volume da voz, a velocidade com que fala, o olhar, os gestos, a postura e movimento corporal). O professor deverá promover a comunicação em todos os sentidos, usar uma disposição da sala que facilite a comunicação, recorrer ao suporte audiovisual, as mensagens não devem ser longas e imprecisas e usar o feedback. Como os alunos têm atitudes comunicacionais diferentes, o professor deve estimular os mais tímidos, disciplinar os faladores e controlar os agressivos (Vieira, 2005).

Outro aspeto muito importante é o da motivação. Como já afirmámos anteriormente, sem motivação não há aprendizagem (Arends, 1999), assim as diferentes atividades na sala de aula pretendiam motivar os alunos para a aprendizagem, desde logo através da motivação inicial da aula, que passou, por exemplo numa das aulas de espanhol por uma adivinha, em que deveriam descobrir o tema da unidade didática, ou pelo visionamento de vídeos e/ou imagens, nas aulas das duas disciplinas.

Sempre motivámos a participação de todos os alunos e demos espaço para que os alunos expusessem as suas dúvidas e opiniões, pois o diálogo, na sala de aula, contribui para a motivação e é uma oportunidade para que o aluno desenvolva as suas competências orais. Ao mesmo tempo, demos reforços positivos aquando da participação oral dos alunos. Acima de tudo, procurámos ter uma comunicação assertiva, isto é, saber afirmar dando espaço de afirmação aos outros.

Segundo um estudo de Fernandes (2008), a maioria dos alunos do 3º ciclo afirmou que mudaria a forma como os professores se relacionam com os alunos, para que fossem mais respeitados, compreendidos e ouvidos. O que também verificámos com os inquéritos que os alunos realizaram e cujos resultados estão explanados no capítulo II, nos pontos 2.1, 2.2 e 2.3.

Podemos então concluir que o respeito, a empatia, as boas relações interpessoais e a capacidade de saber ouvir os alunos são fatores que promovem e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, assim como uma melhor gestão e clima de sala de aula. Por outro lado, sempre tivemos e demonstrámos ter expectativas positivas em relação aos alunos e usámos sempre o reforço positivo.

Como podemos, enquanto professores, promover um bom clima na sala de aula? Que estratégias podemos desenvolver/aplicar? Segundo Sampaio (2001, citado em Fernandes, 2008) o professor deverá: seguir a planificação da aula; aproveitar algumas ocorrências que possam ser construtivas durante a aula; ser isento em relação a informações que possam existir em relação à turma ou a alunos em particular (não ser preconceituoso) e saber atuar em diversas situações através do seu comportamento. Pensámos que promover a participação dos alunos em todas as tarefas desenvolvidas na sala de aula, mostrar interesse e preocupação para com os alunos iria contribuir para um bom clima e consequentemente para a contribuição para a motivação das novas aprendizagens.

Um outro aspeto que tivemos em consideração foi a promoção da disciplina. Durante a observação das aulas nunca presenciámos nenhum caso de indisciplina, no entanto, tivemos sempre presente (principalmente na turma do 7º B, da disciplina de Espanhol) que esta pode ser uma realidade a acontecer nas nossas aulas e que deveríamos estar preparados, principalmente para a evitar.

Se existem tensões e conflitos na sociedade é natural que essas mesmas tensões e conflitos sejam transportados para “dentro” da escola, pois a escola é influenciada pelo meio envolvente. O que se verifica nas escolas é o “reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (Estrela, 1992, p. 11). Segundo Estrela (1992) o conceito de disciplina está relacionado com regras e ordem e o de indisciplina com o “ir contra” as regras e a ordem. Tanto a disciplina como a indisciplina só podem ser entendidas consoante os contextos socio-históricos onde ocorrem, pois o que pode ser (in)disciplina numa sociedade ou num momento histórico pode não o ser noutra sociedade ou noutro momento histórico.

Ao longo das aulas lecionadas a nossa preocupação também passou por fazermos uma boa gestão da sala de aula, entendida como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo” (Arends, 1999, p. 205). Também tivemos em consideração as diferentes formas de atenção, com o objetivo de uma boa gestão da sala de aula: *scanning visual*, isto é, o professor deve estar em contacto visual com todos os alunos; as deslocações na sala de aula, ou seja, é importante que o professor não se concentre somente na zona da secretária e os sistemas de sinais que acontecem quando o professor chama a atenção de um aluno ou de um pequeno grupo sem afetar o decorrer da aula (Fernandes, 2008).

Estas formas de atenção foram por nós colocadas em prática: sempre nos mantivemos de pé direcionados para a turma (na nossa opinião o facto de nos mantermos em pé durante as aulas é muito importante para que os nossos alunos estejam mais concentrados e com menos conversas paralelas, pois durante o período de observação das aulas constatámos que das poucas vezes em que as professoras se sentaram, os alunos ficavam menos concentrados e iniciavam imediatamente conversas com os colegas) e virando o nosso corpo no ângulo de um determinado aluno com quem estivéssemos a interagir; sempre nos deslocámos pela sala e conseguimos, a maior parte das vezes, chamar a atenção de um elemento da turma sem perturbar o decorrer da aula. De salientar que, em relação a esta última forma de atenção, foi difícil executá-la da melhor forma na turma do 7º B (Espanhol), o que, por vezes, nos levava a levantar um pouco a voz, para chamarmos a atenção de alguns alunos.

A condução das aulas foi realizada em codocência com estagiários que constituíam o núcleo de estágio, repartida em três partes. Cada estagiário lecionou uma das partes da aula. De salientar que tanto a planificação como a construção de materiais e a escolha das melhores opções para o decorrer das aulas foram feitos em conjunto, o que significa que os estagiários poderiam ter lecionado qualquer uma das partes da aula sem ser a que lhe calhou em sorte. Depois de tudo elaborado e revisto e depois da reflexão em conjunto sobre todos os aspetos inerentes a uma aula, os estagiários sorteavam a distribuição das partes da aula. Todo o trabalho foi realizado em conjunto, do primeiro ao último momento, pois só assim teria sentido a nossa intervenção nas diferentes turmas onde lecionamos, para que a aula se constituísse como um todo, com princípio, meio e fim e com encadeamento e não ser simplesmente a soma de três partes, o que possibilitou sempre uma articulação entre os três momentos da aula e onde, de acordo com as professoras cooperantes não se notava nenhum corte na aula.

2.1 Descrição e reflexão de uma aula assistida – Espanhol

A presente descrição e reflexão recai sobre uma aula lecionada na turma do 7º B e assistida pela orientadora da Universidade de Évora, Dr.^a Ângela Balça e que teve como base a planificação a curto prazo (Apêndice E).

A aula iniciou-se com um diálogo ocasional com os alunos que iam entrando na sala, verificação das presenças e a abertura da aula no quadro, esperando que os alunos se fossem concentrando e que alguns verificassem se iriam assistir à aula ou se iriam para

a sala da TurmaMais. Depois deste momento, e já com a atenção dos alunos em nós, informámo-los de que o sumário, à semelhança da última sessão com os estagiários, seria realizado em conjunto no final e que, nesta aula, iriam necessitar do caderno diário e do manual. De salientar, que iniciámos desde logo a usar a língua espanhola para comunicar com os alunos, pois “el momento de dar comienzo a una clase es el más propicio para empezar a usar la lengua meta en situación real” (Cabellero de Rodas et al., 2010, p. 196). Informámos os alunos de que iríamos iniciar uma nova unidade didática (*Mis Rutinas*), aprender vocabulário novo e descobrir aspetos peculiares sobre os horários dos espanhóis. Primeiro perguntámos-lhes se sabiam o significado da designação da unidade e para darem exemplos pessoais, de forma a motivá-los para os novos conteúdos, isto porque a fase inicial da aula revela-se de extrema importância para promover e potenciar o processo de aprendizagem através da motivação. A motivação é “un sentimiento producido por una causa interna o externa, que lleva a una persona a actuar o a iniciar una acción con el fin de alcanzar una meta” (Cabellero de Rodas et al, 2010, p. 98). O próprio QEER (Conselho da Europa, 2001) refere a importância da motivação no processo de aprendizagem de uma língua quando refere que “é provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendiz estiver empenhado. Um nível de motivação intrínseca para realizar uma tarefa (...) promoverá um maior envolvimento por parte do aprendiz” (Conselho da Europa, 2001, pp. 222-223).

Projetámos, através de um PowerPoint, imagens com algumas ações quotidianas, com a respetiva legenda em espanhol (Apêndice F) com o objetivo de os alunos poderem associar a imagem à palavra, criando a associação entre imagem, vocabulário novo e significado. Cada aluno leu o vocabulário que correspondia a uma rotina e traduziu-a para português. O uso de imagens pareceu-nos o mais adequado neste primeiro contacto com o vocabulário novo, de forma a desenvolver a competência lexical ao “serviço” da competência comunicativa. Acerca da utilização da imagem como recurso motivador, Busto & Bedoya (2009) afirmam que “en el caso de la introducción de un nuevo tema en el aula, la utilización de una imagen generalmente atrae la atención del estudiante y hace que desde el primer momento (...), sienta interés” (p. 3).

De seguida, solicitámos aos alunos que abrissem o manual da disciplina, *Pasapalabra 7*, para que realizassem o exercício (Anexo B), em que usaram as expressões das ações quotidianas com as imagens, com o intuito de agora trabalharem autonomamente, pois, como professores devemos “potenciar esta estrategia de aprendizaje, mediante ejercicios que enseñen no sólo a comprender las palabras, sino a

relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente” (Higueras, 2009: 111). Por outro lado se “presentamos tarjetas con dibujos de objetos y tarjetas con el nombre de las palabras para que las coloquen en el dibujo correspondiente, conseguimos que los alumnos formulen hipótesis, establezcan asociaciones y aprendan de forma lúdica y dinámica”. (Benítez, 2009, p. 2).

Seguidamente, o exercício foi corrigido em grande grupo. Decidimos realizar o exercício desta forma e não como era proposto no manual, em que os alunos deveriam ouvir a descrição das rotinas diárias de um jovem, depois fazer a correspondência entre as expressões dadas e as imagens e finalmente ouvir novamente para comprovarem as respostas. Não nos pareceu a forma mais adequada de realizar o exercício, logo para iniciar a unidade didática, até porque as expressões para completarem as imagens eram verbos irregulares e reflexivos conjugados. Neste ponto, pensámos que este exercício, tal como está proposto no manual, seria muito mais eficaz após a aprendizagem da conjugação dos verbos reflexivos e irregulares do presente do indicativo.

Com base no exercício pedimos aos alunos que identificassem formas verbais diferentes das que já conheciam. Os alunos identificaram esses verbos (*acostarse, despertarse, levantarse, vestirse e ducharse*), ao mesmo tempo o estagiário escrevia-os no quadro. Dissemos-lhes que estes verbos eram verbos reflexivos e que necessitavam de pronomes pessoais para a sua conjugação. Neste ponto requeremos aos alunos os conhecimentos prévios que já tinham sobre a forma de conjugar o verbo *gustar* (que não é reflexivo, mas que também requer a colocação de pronomes antes do verbo conjugado). Posto isto, entregámos uma ficha de trabalho/informativa (Apêndice G) em que constavam os pronomes pessoais (com exemplos) necessários à conjugação dos verbos reflexivos, que foi lida em voz alta pelos alunos, com o objetivo de realizarem autonomamente o exercício nº1. O exercício constava em preencher os espaços vazios com os pronomes em frases com verbos das ações diárias. Na construção deste exercício quisemos que as frases se referissem ao tema da unidade. Seguidamente, o exercício foi corrigido.

A seguir, a partir do infinitivo dos verbos que já estavam no quadro, explicámos aos alunos que tal como os verbos que já tinham aprendido nas aulas anteriores, também os verbos reflexivos podem ser regulares ou irregulares. A partir do verbo *levantarse*, os alunos verificaram como se conjuga um verbo reflexivo regular (presente na ficha), passando depois à conjugação de mais dois verbos regulares (*ducharse* y *lavarse*). Seguidamente, os alunos puderam verificar as irregularidades dos verbos reflexivos

terminados em *-ar* (*e >ie* e *o >ue*). A opção por só abordarmos as irregularidades em *-ar* passou pelo facto de depois de já termos elaborado materiais para todas as irregularidades em *-ar*, *-er* e *-ir*, tal como é abordado no manual, pensámos que seria muita informação para os alunos, assim sendo, optámos, uma vez mais, alterar a lógica do manual e repartir a abordagem das irregularidades, que continuariam na aula seguinte. Como alunos que estão a iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário ir, aos poucos, introduzindo novos conteúdos para que consigam articular os conhecimentos e fazer uso dos seus conhecimentos prévios, isto porque “uma língua (...) é (...) um processo (...) complexo de elaboração mental e de estruturação dos conhecimentos” (Mira & Mira, 2002, p. 20). Posteriormente, os alunos realizaram um exercício, da ficha de trabalho, em que conjugaram os verbos reflexivos irregulares e preencheram a conclusão em relação a estes verbos em que se pretendia que os alunos verificassem, depois de os usarem, que os verbos *empezar*, *acostarse*, *almorzar* y *despertarse* apresentam irregularidades na primeira, segunda e terceira pessoas do singular e na terceira do plural.

De forma a abordar e a conhecer aspetos socioculturais em relação aos horários e aos costumes dos espanhóis, os alunos leram, em voz alta, o texto “Los horarios de los españoles – Comer tarde y dormir poco” (Apêndice H), de forma a desenvolverem a consciência intercultural, numa perspetiva de língua e cultura como um todo e em que os alunos puderam “comparar determinados aspectos dos modos de vida em Espanha e Portugal: horários, rotinas diárias e costumes” (Ministério da Educação, 1997, p. 19) e, ao mesmo tempo, utilizaram os conhecimentos linguísticos para interpretar o texto.

A leitura foi alvo de uma avaliação através da recolha de informação numa grelha (Apêndice I) e em que os erros de pronúncia foram evidenciados no final da leitura, numa perspetiva de avaliação formativa, ou seja, com o feedback que demos aos alunos pretendemos que melhorassem em leituras futuras e que refletissem sobre esses mesmos erros, ou seja,

a ideia é a da não censura e a da não penalização do erro, com vista a uma nova estratégia que parte de erros dos alunos como meio de os fazer refletir sobre o sistema da língua e de apelar para a sua capacidade de autocorreção (Mira & Mira, 2002, p. 16).

Depois da leitura, os alunos realizaram um exercício de compreensão oral ao assinalarem como verdadeiras ou falsas algumas afirmações (Apêndice H). De salientar,

que no final da leitura perguntámos aos alunos se tinham alguma dúvida em relação ao vocabulário: alguns perguntaram diretamente o significado de algumas palavras, outros conseguiram inferir através do sentido da frase e do tema do texto (aspeto que também se pretende desenvolver através da leitura). Pretendíamos que os alunos inferissem “o contexto da mensagem a partir da informação dada” (Ministério da Educação, 1997, p. 12) e, ao mesmo tempo, que utilizassem “estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Por último, e para consolidar o vocabulário da aula sobre as rotinas diárias os alunos jogaram ao Bingo (Apêndice J). Primeiro formaram grupos de três alunos e, através da projeção de um PowerPoint informamos os alunos de quais seriam as regras do jogo (Apêndice K). A opção por um jogo nesta aula prendeu-se com o facto de tornar o processo de ensino-aprendizagem num momento mais participativo e agradável, no entanto com o objetivo claro de consolidação dos conhecimentos e bem integrado na aula, o que proporcionou uma maior interação entre a aprendizagem e os conteúdos. Segundo Baretta (2006), “los juegos didácticos (...) permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión. Ellos viabilizan el desarrollo de aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros.” (p. 2).

Concluiu-se a aula com o sumário, para que em conjunto com os alunos se fizesse um registo breve e estruturado do que se realizou na sala (Mira & Silva, 2007).

Em geral, todos os alunos seguiram as instruções dadas para realizarem as várias atividades, no entanto constatámos que a maior participação foi no início da aula quando houve uma interação e o visionamento de imagens sobre as rotinas diárias e no final com a leitura do texto sobre os aspetos culturais e o jogo. Todos participaram, até porque íamos questionando todos os alunos sobre as rotinas e na correção dos exercícios eram todos chamados para participar e colocar dúvidas.

Para a correção dos erros que se foram verificando durante a aula decidimos recorrer à tipologia apresentada por Moliné & Hilt (2004), referida no capítulo I, ponto 4, nomeadamente: o comentário metalinguístico, o “tirar da boca”, a chamada de atenção e a repetição.

A metodologia que seguimos foi essencialmente a comunicativa, proporcionando diferentes situações para o uso da língua pelos alunos, abordando os domínios presentes no programa da disciplina e que conduzissem ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ao mesmo tempo que utilizámos o espanhol como língua de

comunicação na aula. Criámos também situações de comunicação autênticas colocando o aluno no centro da aprendizagem.

Recorremos a materiais autênticos, tanto orais como escritos, pois comportam em si várias vantagens, como por exemplo, favorecem uma abordagem mais criativa e motivadora, fornecem informação cultural autêntica e expõem os alunos à língua real, relacionando a aula e o mundo real (Sallés, 2002). Valorizou-se o uso comunicativo significativo da língua estrangeira, assim como os alunos “como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

As atividades realizadas na aula tinham como objetivo último a concretização de uma tarefa no final da unidade didática: produzir um texto escrito sobre as rotinas diárias e apresentar esse trabalho aos colegas (momento formal de avaliação da Oralidade).

Como pudemos verificar, nesta aula a gramática foi evidenciada, até porque a denominação das rotinas diárias é efetuada através de verbos. A competência gramatical “é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução)” (Conselho da Europa, 2001, p. 161). Também tivemos em consideração o QECR na elaboração dos exercícios, de forma a promover o modo indutivo, por exemplo no exercício com os pronomes pessoais e na conjugação dos verbos irregulares, em que os alunos ao lerem as frases com os exemplos puderam encontrar a regra gramatical de forma autónoma, isto significa que através de estratégias comunicativas podemos conduzir o aluno a descobrir por ele mesmo as regras gramaticais. O modo indutivo é “um processo de pensamento que parte do específico para o geral, baseando-se num número suficiente de observações; a generalização a que o aluno chega não era previamente conhecida e resulta da análise das observações feitas” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 461). No entanto, também usámos *exercícios formais* como, por exemplo, tradução de expressões e frases para preenchimento de espaços.

Decidimos criar os materiais didáticos necessários para a aula (igualmente para as outras aulas de Espanhol e para as de Português), até porque não concordámos com a abordagem do manual, como atrás fizemos referência (exercício de compreensão oral e verbos reflexivos irregulares). Pensámos que o manual deveria ser um auxiliar e não um imperativo na aula. Bem sabemos que os alunos compram os manuais e que os querem usar, no entanto coube-nos a nós refletir sobre a utilidade a dar-lhe e possíveis adaptações de forma a promover a aprendizagem dos alunos. Não considerámos o manual como o

único recurso didático, pois achámos necessário utilizarmos outros recursos didáticos com o objetivo de dinamizar os conteúdos abordados.

Ao longo da aula a postura dos alunos foi alterando-se surgindo algumas conversas e brincadeiras com os colegas o que requereu, da nossa parte, chamadas de atenção diretas, isto é, algumas advertências, o que provocou algumas interrupções da aula (tal como acontecia nas aulas da professora cooperante, não houve nenhuma alteração no comportamento dos alunos perante os estagiários). Outras vezes, íamos perto dos alunos e olhávamos diretamente para eles de forma a corrigirem o seu comportamento e para verificarmos se estavam a realizar as atividades, isto porque “a existência de maior concentração e menor indisciplina na sala de aula proporciona ao aluno a oportunidade de aprender mais e melhor” (Gonçalves, 2014, p. 51). Ao circularmos pela sala também fomos dando apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades.

Uma dificuldade que sentimos ao longo da aula foi o facto de os alunos sentirem relutância em fazer uso da língua que estavam a aprender, apesar do nosso constante incentivo. Como já tínhamos conhecimento deste facto através da observação das aulas e de uma aula lecionada num outro momento, o nosso objetivo foi sempre o de promover o desenvolvimento da competência comunicativa.

Segundo Gómez (2004),

aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa o que se necesita de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa (Gómez, 2004, p. 440).

Tal demonstra a dificuldade que é um aluno expressar-se numa língua estrangeira, pois necessita de um conjunto de recursos, atividades e processos linguísticos, discursivos, sociolinguísticos e estratégicos. Isto significa que a produção oral é uma componente fundamental a desenvolver na aula de língua estrangeira, pois o grande objetivo de quando se aprende uma língua é falá-la. Para muitos alunos de línguas estrangeiras o ato de falar é o mais difícil devido à falta ou insuficiência de conhecimentos que ainda não têm necessários à oralidade, mais concretamente na expressão oral. Assim sendo, e de acordo com o nível de referência A1, do QECR (Conselho da Europa, 2001), pretendemos que os alunos conseguissem adquirir um repertório básico de palavras e expressões relacionadas com as rotinas diárias, que conseguissem produzir enunciados

curtos, perguntar e responder a questões e que interagissem connosco e com os colegas na língua espanhola.

No final da aula, tanto a professora orientadora da Universidade de Évora como a professora cooperante, deram os parabéns aos estagiários pela forma como a aula decorreu, não tendo apontado nenhum aspeto menos positivo.

2.2 Descrição e reflexão de uma aula lecionada – Português (10º F)

A presente descrição e reflexão resulta após a aula lecionada, de 90 minutos, no início do 2º período, à turma do 10º F do Curso Científico-Humanísticos - Ciências Socioeconómicas – Economia A, sobre a unidade didática 3 - *Gil Vicente, Farsa de Inês Pereira* e que teve como base a planificação a curto prazo (Apêndice L). Tanto a escolha da unidade como do tema da aula foi uma opção tomada em conjunto pelos três estagiários, já que a professora cooperante Teodora Graça nos colocou completamente à vontade para trabalharmos, dando-nos bastante autonomia, não nos impondo qualquer conteúdo, estratégia ou tipo de avaliação. Para a planificação da aula tivemos em consideração o programa da disciplina e a planificação anual realizada pelo Departamento de Língua Materna da Escola (Anexo C).

Iniciámos a aula cumprimentando os alunos e esperando por alguns que estavam atrasados. Abrimos a lição, verificámos as presenças e informámos os alunos de que o sumário seria feito no final da aula. Comunicámos aos alunos que iríamos iniciar uma nova unidade temática, cuja análise da obra central desta unidade, iria começar na próxima aula com a professora Teodora Graça. Como os alunos, no 9º ano, já tinham estudado Gil Vicente e a sua obra *Auto da Barca do Inferno*, iniciámos a aula com a revisão de conhecimentos que já tinham adquirido sobre o autor, a sua vida e obra e o seu contexto histórico, através do visionamento de um conjunto de imagens (Apêndice M) como forma de introduzir a unidade. Este visionamento permitiu que os alunos fossem recordando e revendo alguns conhecimentos sobre a temática, nomeadamente sobre a vida, a obra em geral e o *Auto da Barca do Inferno*, em particular, assim como o contexto histórico. Fomos questionando os alunos sobre o que lhes transmitiam as diferentes imagens, para que mobilizassem os conhecimentos prévios sobre os aspetos que já referimos e também sobre o que representavam as personagens na obra de Gil Vicente e a importância da sátira. A utilização de imagens prendeu-se com o facto de estas captarem a atenção dos alunos e despertarem a sua curiosidade (Joly, 2005), por outro lado, “aquilo

a que chamamos imagem (...) é um texto visual” (Joly, 2005:110) que pode corresponder a uma descrição, a um discurso verbal ou a um enunciado.

Depois do diálogo inicial, os alunos visionaram o documentário *Gil Vicente – Vida e Obra*, durante o qual preencheram, em simultâneo, uma ficha de compreensão oral (Apêndice N), distribuída previamente, exigindo-lhes atenção e concentração para o decorrer eficaz da tarefa. Terminado o visionamento foi-lhes dado um período de alguns minutos para que os alunos revissem as suas respostas, passando depois para a correção em grande grupo. A concretização desta atividade com a ficha de compreensão oral não foi muito bem-sucedida, pois as respostas às questões apareciam num encadeamento muito rápido no vídeo e alguns alunos não conseguiram responder a algumas questões. A correção foi realizada em grande grupo. Pensamos que poderíamos ter dialogado com os alunos sobre o vídeo sem terem de preencher a ficha de compreensão oral, talvez tivesse resultado melhor.

Seguidamente, solicitámos aos alunos que identificassem o género de textos que Gil Vicente escreveu de forma a concluírem que se tratava do texto dramático, o que ocorreu sem dificuldades. Como forma de verificarmos as principais características do texto dramático (já abordadas no 9º ano) apresentámos aos alunos um documento no programa informático Prezi onde foi possível rever e dialogar sobre o seu conteúdo (Apêndice O). Denotámos que a maior parte dos alunos não se lembrava de algumas características, assim sendo recorremos à obra, presente no manual, para que os alunos identificassem, por exemplo, uma didascália. Decidimos recorrer ao programa informático Prezi, pois permitiu uma apresentação mais dinâmica e apelativa, no entanto tivemos cuidado na sua elaboração porque o facto de este programa ter muito movimento e zooms entre slides pode desviar a atenção dos alunos do foco de aprendizagem. Queremos ainda salientar o facto de no manual, no *Anexo – Bloco Informativo*, existir uma ficha com as características do texto dramático que não nos pareceu muito clara e, assim sendo, quisemos elaborar um recurso didático que se adaptasse mais às necessidades dos alunos e em que se evidenciasse o mais importante, na nossa opinião, no que diz respeito às características do texto dramático, como por exemplo a estrutura, o texto principal e secundário e estrutura interna e externa.

De seguida, o domínio de referência que esteve em destaque foi o da Leitura. O que se pretendia neste momento era que os alunos conseguissem identificar os temas presentes em Gil Vicente e explicitassem pontos de vista fundamentados, suscitados pelos textos escritos fazendo a comparação com a atualidade, isto porque pensámos que

o professor deverá ter em conta num primeiro momento, o que mais perto se encontra das vivências e das realidades do dia-a-dia dos seus alunos que encontrarão, na leitura desses textos, num mundo que não lhes é de todo estranho, suscetível de gerar o interesse na procura de semelhanças, correspondências e diferenças (Alarcão:1995, p. 60),

por forma a contribuímos para que os alunos encontrassem um motivo para iniciarem a leitura da *Farsa de Inês Pereira*, desenvolvessem a sua consciência individual e social através da leitura dos textos apresentados e exercitassem a sua capacidade de reflexão, fazendo o levantamento de temas e reconhecendo afinidades e contrastes entre a época de Gil Vicente e a nossa.

O primeiro texto a ser considerado foi *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim, presente na ficha de informação complementar (Apêndice P), em que depois da leitura por parte de três alunos voluntários, identificaram os quatro temas da obra de Gil Vicente: o clero, o casamento, a condição da mulher e a sátira. De salientar, que os alunos demonstraram bastante interesse e “prazer” na leitura deste texto, pois o autor recorria ao humor e porque fazia, por exemplo, a comparação de Inês Pereira com uma rapariga dos dias de hoje, revelando já um pouco das características da personagem principal da obra de Gil Vicente. Depois da identificação dos temas, os alunos leram outros textos onde esses mesmos temas eram aprofundados. Essa leitura passou por um texto sobre o clero (Apêndice 16) que não constava no manual. Sobre os outros temas recorremos a pequenos excertos de textos do manual sobre o *Contexto Histórico-Literário* (secção do manual antes da apresentação da obra a estudar). Não quisemos proceder à leitura integral dos textos, pois eram muitos extensos e assim seleccionámos nós os excertos que nos pareceram mais interessantes e importantes (posteriormente, no final desta parte da aula dissemos aos alunos que poderiam ler na integra os textos em casa). Após a leitura de cada um dos excertos solicitámos aos alunos que refletissem sobre eles, os projetassem e os relacionassem com a realidade dos nossos dias, isto porque “ler um texto não acompanhado de reflexão não constitui caminho para o entendimento da realidade (...). Ler e refletir sobre o que se lê à medida que se lê é essencial para a produção de conhecimento” (Sabino, 2008, p. 1). Esta atividade teve como principal objetivo desenvolver o espírito crítico, dos alunos, no contacto com textos escritos (Ministério da Educação, 2014, p. 11).

Foi uma atividade que resultou muito bem: os alunos participaram bastante e expuseram as suas opiniões. Foi muito interessante verificar as opiniões dos nossos alunos em relação ao clero, ao casamento, ao papel da mulher na sociedade e também ao tema da violência no casamento e no namoro. Acreditamos que “a leitura reflexiva permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações” (Sabino, 2008, p. 2). A par com o diálogo estabelecido com e entre os alunos foi fazendo-se a sistematização acerca das diferenças e/ou semelhanças desses temas na época de Gil Vicente e nos dias de hoje através de um PowerPoint (Apêndice Q).

Seguidamente, e já no domínio de referência Educação Literária, solicitámos aos alunos que abrissem o manual, na página 100, com o objetivo de lerem, interpretarem e analisarem a abertura da obra, de modo a apurarem quais as informações apresentadas, para que depois pudessem verificar as diferenças entre *farsa* e *auto*, conhecimentos que foram consolidados com um breve PowerPoint (Apêndice R). De seguida, pedimos aos alunos a sua opinião sobre o mote da obra, isto é, *Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube*, de forma a inferirem o seu sentido, como ponto de partida para o sentido e compreensão da obra *Farsa de Inês Pereira*. Para melhor compreenderem o sentido do mote distribuímos vários provérbios por pares de alunos, para que conseguissem verificar se tinham o mesmo sentido ou não e depois chegarem à conclusão de qual seria o provérbio com o mesmo significado que o mote da obra (Apêndice S).

A seguir, solicitámos aos alunos que, através da mobilização dos conhecimentos aprendidos ao longo da aula (através das imagens, do documentário, dos textos, dos provérbios e da abertura da obra), escrevessem numa folha (recolhida posteriormente) as suas opiniões sobre qual seria o assunto da obra que iriam iniciar a ler e sobre as suas expectativas quanto a esta, para que aprofundassem “a capacidade de compreensão inferencial” (Ministério da Educação, 2014, p. 11). Esta constituiu-se como uma atividade de pré-leitura, pois a pré-leitura, como antecipação, possibilita a ativação dos processos cognitivos dos alunos para que consigam atribuir significado ao texto e, ao mesmo tempo, criam expectativas sobre o texto a ler (Figueiredo, 2004), isto é, a pré-leitura é o momento em que se ativam conhecimentos prévios sobre o assunto do texto antes de lê-lo. Embora, o Programa e Metas de Português – Ensino Secundário, não faça referência à pré-leitura, pareceu-nos muito importante contemplá-la na nossa aula com o objetivo de os alunos

desenvolverem uma atitude opinativa e despertarem para a temática da obra de Gil Vicente a ler.

Por último, e para finalizar a aula, seria elaborado o sumário, no entanto, por falta de tempo não o conseguimos fazer em conjunto com os alunos. O objetivo deste procedimento passava por considerarmos como finalidades do sumário a distinção entre acessório e essencial, sistematizar informações e saberes, auxiliar a estruturação do pensamento, o desenvolvimento de estratégias e competências de escrita e a passagem dos conteúdos de linguagem verbal oral para escrita (Mira & Silva, 2007). Assim sendo, e ao contrário do que é comum nas escolas, a nossa pretensão era realizar o sumário em conjunto com os alunos no final da aula, pois seria a “realização sumulativa do que nessa aula aconteceu” (Mira & Silva, 2007, p. 302). O sumário no início da aula talvez funcione como motivação e revele aos alunos os conteúdos a abordar, no entanto o que se está a fazer é “a limitar as potencialidades da própria aula (Mira & Silva, 2007, p. 302), não dando espaço a possíveis improvisações.

Esta foi a nossa primeira aula de PES, por isso mesmo serviu-nos de orientação para as aulas futuras, desde logo para a aula sobre os mesmos conteúdos na turma do 10º D.

Com esta aula pretendemos motivar os alunos para a leitura da obra *Farsa Inês Pereira* e que conseguissem relacionar os temas sobre os quais Gil Vicente escreveu com a atualidade e para que eles mesmos conseguissem inferir sobre as temáticas da *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente.

Temos a perceção de que num ou noutro momento, ao colocarmos as questões aos alunos sobre, por exemplo, os seus conhecimentos prévios acerca dos temas evidenciados por Gil Vicente nas suas obras, descurámos algumas intervenções interessantes dos alunos, pois pretendíamos que eles dessem uma determinada resposta para não “fugirmos” da temática da aula. Foi um momento que não soubemos aproveitar, limitando o desenvolvimento da criatividade, mostrando-nos um pouco insensíveis às suas ideias, pois a nossa pretensão era que eles se referissem ao que tínhamos num PowerPoint com a sistematização dos conteúdos abordados. Porém, demos espaço para que os alunos participassem e respondessem às perguntas, dando a sua opinião.

“Abrir” a aula à participação oral dos alunos não só aumenta a motivação (o diálogo/interação que se estabelece entre professor e alunos torna o aluno num elemento ativo na sala de aula), mas também favorece a aprendizagem através da partilha de conhecimentos e experiências (Estanqueiro, 2010). Ao mesmo tempo, essa participação

ativa ajuda os alunos a refletir, a comentar e a questionar várias situações e pontos de vista.

Durante toda a aula solicitámos a participação oral dos alunos, apesar de sabermos que correríamos riscos, isto porque poderíamos perder o controlo da turma e não conseguirmos abordar todos os conteúdos presentes na planificação da aula. No entanto, tal não aconteceu: os alunos respeitaram-nos e respeitaram-se entre eles, não tendo ocorrido nenhum momento menos positivo.

Optámos pelo questionamento de forma a desenvolver as capacidades de pensamento dos alunos (Roldão, 2009) e a envolvê-los ativamente na aula, para que conseguissem refletir, dar a sua opinião e que recordassem experiências vividas. Ao questionarmos os alunos tivemos-los em consideração, isto é, questionámos a turma (participação voluntária) e alunos em concreto (os que estavam com atenção na aula, mas não tinham oportunidade de participar, pois havia colegas que respondiam imediatamente às questões), isto para não haver uma monopolização da aula por parte de alguns alunos. Também tivemos em consideração que alunos mais tímidos e/ou com maiores dificuldades também devem ser “chamados” a participar e não deixar que só os “melhores” participem.

Uma outra razão de optarmos pelo questionamento foi pelo facto de as perguntas permitirem ao professor, segundo Estanqueiro (2010): saber o que os alunos já sabem sobre um assunto; incentivar o interesse e a curiosidade dos alunos; avaliar o nível de conhecimentos adquiridos e verificar se compreenderam a mensagem da aula e, ao mesmo tempo, permitem que os alunos desenvolvam as suas capacidades de pensamento crítico. Um outro aspeto que tivemos em consideração foi a qualidade das perguntas, isto porque “a qualidade de pensamento na aula está, em grande parte, dependente do tipo e qualidade de perguntas que se fazem” (Antão, 1999, p. 25). Assim sendo, as perguntas foram colocadas com clareza, para que os alunos compreendessem o que lhe era solicitado e quando nos apercebíamos de que a pergunta poderia ser mais clara, reformulávamo-la. Por outro lado, as perguntas foram colocadas de forma aberta, ou seja, permitiam desenvolver o diálogo e o raciocínio como por exemplo “Isabel, o que pensas sobre o tema do casamento?”, no entanto quando queríamos respostas concretas também fizemos uso de perguntas fechadas, como por exemplo “João, em que século viveu Gil Vicente?”. Assim sendo, a nossa intenção foi colocar mais perguntas de tipo aberto, pois “um questionamento eficaz exige fazer perguntas abertas, que se centram na compreensão e interpretação, e possibilitam respostas alternativas” (Silva & Lopes, 2009, p. 6), ao

mesmo tempo o questionamento possibilita entender o erro como uma etapa que conduz à aprendizagem (Silva & Lopes, 2009).

Apesar de abordarmos todos os conteúdos da planificação parece-nos que poderíamos ter tido, nalguns momentos da aula um outro tipo de abordagem. Por exemplo, em vez de termos imagens e vídeo, pensamos que bastaria apresentarmos o vídeo e daí estabelecer o diálogo com os alunos referindo todos os tópicos que queríamos verificar. Por outro lado, o texto de Fernando Alvim também poderia ter sido melhor explorado, talvez partir de cada tema do texto para a leitura dos excertos dos textos do manual e não abordar os temas depois, ou seja, fazer uma ponte mais direta entre o texto e a leitura dos excertos. Pensamos ainda que tínhamos excesso de materiais, isto é, muitos PowerPoint com as sistematizações, o que nos parece, neste momento de reflexão, um exagero, pois esse tempo poderia ter sido ocupado para ouvirmos melhor as opiniões dos alunos, dando-lhes mais voz, para desenvolverem a sua competência linguística.

No final da aula, a professora cooperante disse-nos que tinha gostado muito da aula, que não se tinham verificado erros e que a aula estava muito bem estruturada. Pela reação dos alunos podemos dizer que também eles gostaram da aula.

3. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

Quando se ouve a palavra “avaliação” geralmente associa-se-lhe um número, isto é, quando se refere a avaliação, por exemplo nos finais dos períodos letivos, não é de avaliação que falamos, mas sim de classificação, pois “o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida (Pacheco, 1996, citado em Ferreira, 2015, p. 13). Qual a diferença entre avaliação e classificação? A classificação transforma numa escala de valores as informações recolhidas através da avaliação, “permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 338). Por outro lado, a avaliação deve ser uma análise das aprendizagens conseguidas em relação às estabelecidas, sendo possível detetar dificuldades e, conseqüentemente, a aplicação de estratégias no sentido de as colmatar.

Importa aqui referir a legislação em vigor que define a avaliação como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei

139/2012, de 5 de julho, art.º 23, ponto 1). Podemos ainda verificar que o principal objetivo da avaliação é a melhoria “através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares” (Decreto-Lei 139/1012, de 5 de julho, art.º 23, ponto 2).

Segundo essa mesma legislação são três as modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica deve realizar-se sempre no início do ano letivo, de todos os anos de escolaridade e em todas as disciplinas, ou ao longo do ano letivo e/ou sempre que seja necessário para se averiguar os conhecimentos e capacidades dos alunos. A avaliação formativa deve ter um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a vários instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem, com vista a aplicar medidas pedagógicas adequadas aos alunos. A avaliação sumativa é a “formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei 139/1012, de 5 de julho, art.º 24, ponto 4) e subdivide-se em interna (da responsabilidade do professor e dos órgãos de gestão da escola) e externa (exames nacionais).

Através da Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto, ficou estipulado que cada escola, mais concretamente cada conselho pedagógico, no início do ano letivo, defina os critérios de avaliação para cada disciplina e para cada ano de escolaridade, após proposta dos departamentos curriculares. Em relação à disciplina de Português são estipulados momentos formais de avaliação da oralidade, à qual é atribuído 25% no cálculo da classificação final e, em relação à disciplina de Espanhol é-lhe atribuído 30%. Cada escola deve analisar os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos, promovendo a autoavaliação com vista à melhoria. Através desta portaria ficamos a entender que a avaliação sumativa interna tem como objetivos “informar o aluno e ou o encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem e tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto, art.º 9). Aqui ficamos com algumas dúvidas. Não será esta a função da avaliação formativa? Como é que um número pode identificar as dificuldades de um aluno? Parece-nos que as dificuldades dos alunos são detetadas muito tarde, o que não contribui para a promoção do sucesso escolar.

De acordo com Fernandes (2008), prevalece, no sistema educativo português, a avaliação mais orientada para a classificação do que para a análise do que os alunos sabem e fazem, com o objetivo de melhorar as aprendizagens, ou seja, existe uma valorização do produto e não do processo, não respeitando a função formativa da avaliação. Isso mesmo está patente na importância que é atribuída aos exames nacionais.

Se os exames contribuem para o cumprimento dos programas, onde fica o desenvolvimento de capacidades como o da investigação, autonomia e reflexão? Se o professor se preocupa unicamente com o cumprimento do programa e preparar os alunos para o exame quando é que esse mesmo aluno pode refletir sobre os conteúdos e sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem? Não estaremos, antes de mais, a privilegiar a competitividade e o individualismo que irão conduzir, certamente, a uma atitude negativa, isto é, a não terem prazer de estudar, isto porque o que se verifica é que os alunos “trabalham” para a nota, ou seja, dá-se prioridade ao resultado e não ao processo? Não vai, tal facto, contra os objetivos educativos de contribuir para a formação do aluno enquanto indivíduo e cidadão?

Segundo Fernandes (2008), “os exames nacionais asseguram equidade quando os jovens que, à partida, desenvolveram o mesmo tipo de aprendizagens, obtêm resultados iguais ou, pelo menos, muito semelhantes” (p. 112), o que nos parece extremamente difícil, senão mesmo impossível.

Nos nossos dias, os exames, assumem uma grande importância na sociedade, isto porque são vistos como uma forma de seleção, aparentemente justa, que beneficia alunos com maior capital cultural e social, para o qual contribui, em muito, a divulgação, nos meios de comunicação, dos *rankings* das escolas.

Apesar de ser a avaliação interna realizada pelos professores a ter um maior peso na transição, progressão e certificação dos alunos, os *rankings* (divulgados publicamente a partir de 2001) têm um maior impacto, pois, de certa forma, os professores e direções “veem-se” a ser também eles avaliados através de uma tabela, o que leva a pressões aos professores, pois a sua avaliação tende a ser associada a esses resultados. No entanto, segundo Afonso (2009),

não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo (p. 23),

isto porque não são políticas que promovam o combate às desigualdades que estão subjacentes a essas estatísticas que resultam na hierarquização das escolas, o que por si só, não contribui para a melhoria das aprendizagens. As comparações que se fazem com os *rankings* das escolas não têm em consideração os tipos de alunos, os recursos humanos

e físicos que cada escola possui. No entanto, a hierarquização das escolas permite que a opinião pública forme juízos de valor ao fazer distinções entre escolas boas e escolas más, ou seja, podem influenciar na adoção de estratégias para melhorar, servir de incentivo, mas também para estigmatizar uma escola, desmotivando quem lá estuda, os professores, pais e toda a comunidade local se a avaliação das escolas for feita somente pelos *rankings*. No entanto, a valorização do produto em detrimento do processo da aprendizagem parece estar a mudar neste último ano letivo (através da nova legislação), em que os exames de 4º e 6º anos foram anulados e criadas provas de aferição para o 2º, 5º e 8º ano, numa perspetiva mais de avaliação formativa, pois em vez de um número, os alunos irão ter um relatório sobre as dificuldades apresentadas.

Como na PES não realizámos avaliação diagnóstica nem sumativa importa aqui destacar a avaliação que praticámos nas nossas aulas: a avaliação formativa.

A avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode e deve contribuir para ajudar a melhorar as aprendizagens dos alunos. Em particular,

a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar. Para tal tem que estar ao serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos processos que lhe são inerentes (Fernandes, 20011, p. 132).

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 61, citado em Barreira et al, 2006, p. 97), “o objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria”. No entanto, Fernandes (2005) afirma que a avaliação formativa que se pratica nas escolas incide sobretudo nos resultados e propõe um novo conceito; avaliação formativa alternativa. Esta avaliação deve proporcionar um feedback de qualidade, pois este ativa os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos. Por outro lado, pressupõe uma comunicação e interação entre professor e alunos, em que os alunos são envolvidos ativamente no processo de ensino-aprendizagem, numa atitude de responsabilização pelas suas aprendizagens. Assim sendo, e de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 61, citado em Barreira et al, 2006), a avaliação formativa promove um duplo feedback ao aluno (sobre o seu progresso) e ao professor (identifica dificuldades e encontra estratégias alternativas).

Sendo assim, pensamos que as escolas e os professores devem “apostar” mais na avaliação formativa, pois é aquela que deve ocorrer nas salas de aula, de apoio às

atividades desenvolvidas pelos alunos “como forma privilegiada de implementar o plano curricular, embora devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações” (Fernandes, 2011, p. 140).

Ao verificarmos os critérios de avaliação do Departamento de Língua Materna (Anexo D) e do Departamento de Línguas Estrangeiras da Escola (Anexo E), podemos observar que os alunos são avaliados em dois parâmetros: Competências e Saberes e Atitudes e Valores. Em relação à disciplina de Português salientamos o facto de 65% da nota final ser atribuída aos testes e a avaliação formativa contemplar testes, exercícios e grelhas de observação direta. Em Espanhol os testes equivalem a 50% da nota final e os instrumentos de avaliação formativa são fichas, exercícios e grelhas de observação direta. Tendo como referência estes critérios quisemos que a nossa avaliação fosse uma avaliação formativa com conseqüente feedback aos alunos, isto porque a “avaliação formativa é 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 feito pelo professor. Deve também fornecer um feedback aos aprendentes” (Conselho da Europa, 2001, pp. 254-255).

Nas duas disciplinas avaliámos formativamente todos os domínios de referência através de fichas, exercícios de compreensão oral e escrita e interação oral. Para o efeito criámos uma grelha de registo da observação direta (Apêndice T) para a avaliação de atitudes e valores com os seguintes critérios: assiduidade, pontualidade, cooperação, empenho, participação e autonomia, aplicada às duas disciplinas. Na criação e aplicação desta grelha tivemos em consideração as orientações do programa da disciplina de Espanhol estendendo-a também para Português, já que este programa não faz referência a instrumentos de avaliação em concreto. Pensámos que a grelha criada se adequava às duas disciplinas.

Para a avaliação formativa da disciplina de Espanhol, e tendo em consideração o que é proposto no programa, na compreensão oral, fizemos questionários (pergunta-resposta e verdadeiro/falso) e exercícios de associação (imagens e expressões). Na compreensão escrita avaliámos com base num questionário verdadeiro/falso, em completar frases e a contextualização de formas gramaticais. Na expressão oral avaliámos através da repetição de frases, leitura oral, questionários, respostas e perguntas sobre imagens e formulação de enunciados relativos a situações dadas. Para a expressão escrita tivemos em consideração a legendagem de imagens, o completar textos e a elaboração de

um texto a partir de um tópico fornecido. Para a avaliação da leitura criámos uma grelha (Apêndice 9) com os seguintes parâmetros: volume, articulação, fluidez e ritmo.

Na disciplina de Português a avaliação formativa foi realizada através de exercícios de compreensão e expressão oral, de leitura, de escrita e de gramática. Fizemos uso do questionamento como avaliação formativa, pois as respostas dos alunos possibilitam o feedback “que informa quer a aprendizagem dos alunos quer as decisões do professor sobre as próximas etapas do ensino-aprendizagem (Silva & Lopes, 2009). Isto significa que o questionamento é uma estratégia que promove a aprendizagem. Neste ponto queremos salientar a avaliação formativa que colocámos em prática no domínio de referência da Escrita.

Numa das aulas (90 minutos) que deveríamos lecionar na disciplina de Português, no 10º D e no 10º F, integrada na unidade temática Luís de Camões, *Rimas* (Apêndice U), inicialmente estava previsto realizarmos uma ficha de interpretação, compreensão e gramática sobre o poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, realizada em grande grupo. A aula iniciar-se-ia com um momento de motivação para a poesia, depois a realização da ficha e terminava com uma atividade de escrita (exposição de um tema) e sobre a qual iríamos ocupar uma aula de apoio de 45 minutos para fazermos o melhoramento de textos conjuntamente com os alunos. No entanto, por solicitação da professora cooperante, Teodora Graça, o plano concecional da aula, as atividades e os recursos foram alvo de alterações, ou seja, a análise do soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, de Luís de Camões, que seria realizada em grande grupo através de uma ficha de trabalho, criada por nós, assumiu a forma de uma ficha de avaliação formativa (Apêndice V). No entanto, a parte introdutória de motivação sobre a poesia (Apêndice W) e a atividade de revisão e melhoramento de textos mantiveram-se. Por sugestão da professora atribuímos cotações e critérios de avaliação à ficha (Apêndice X) e que depois de corrigida os resultados foram-lhes entregues. De salientar que os critérios para a correção do texto escrito que usámos são os que estão estabelecidos nos exames nacionais de 12º ano (Anexo F). A avaliação que atribuímos à ficha foi uma avaliação qualitativa e em cada ficha fizemos um comentário a cada aluno sobre as dificuldades evidenciadas e estratégias de superação. Pensámos que só assim faria sentido a avaliação formativa. Na semana seguinte a realizarem as fichas entregámos as avaliações e efetuámos a atividade de revisão e melhoramento de dois textos. Iniciámos essa aula com o feedback a cada turma com os aspetos a melhorar em termos gerais, como por exemplo a pontuação, conectores do discurso, estrutura do texto, alertando-os também para a

importância da planificação e revisão dos textos. Depois apresentámos dois textos (no 10º D textos do 10º F e vice-versa) projetados no quadro e, em grande grupo, melhorámos os textos, por exemplo em relação à pontuação, aos erros ortográficos e acentuação, isto porque “o desenvolvimento da capacidade de revisão de textos produzidos deve ser apoiado numa sistematização constante, através mesmo de uma análise oral” (Contente, 1995, p. 50). Seguidamente, os alunos dividiram-se em grupos e cada um ficou com um dos tópicos que constava na orientação para o tema da atividade de escrita, escrevendo de seguida um pequeno texto. Esta atividade foi muito interessante, pois verificámos que os alunos trabalharam muito bem em grupo, resultando daí produções muito interessantes e melhores das que tínhamos lido na ficha de avaliação formativa. Pensamos que com esta atividade transmitimos aos alunos que todos podem melhorar e o professor está na sala para apoiar todos. Nas duas turmas pudemos constatar a reação positiva dos alunos, pois nunca tinham realizado uma atividade de melhoramento de textos e recebido tanto feedback em relação aos seus trabalhos. Pessoalmente, foi uma atividade que também nós nunca tínhamos realizado com os alunos e esperamos, no futuro, ter oportunidade de a repetir. Pensamos que através destas atividades contribuímos para o sucesso dos alunos e não passar o tempo a afirmar que os alunos não sabem escrever. Se não sabem escrever, os professores e, principalmente, os professores de português têm de arranjar novas estratégias para apoiarem os alunos com maiores dificuldades.

Um outro tipo de avaliação muito importante, mas que não podemos colocar em prática, é a autoavaliação que são “os juízos feitos pelo aprendente acerca da sua própria proficiência” (Conselho da Europa, 2001, p. 262), momento em que os alunos refletem sobre as suas aprendizagens, ou seja, permite “desenvolver aos alunos competências metacognitivas de autoanálise e de autorregulação da aprendizagem” (Marinho et al, 2013, p. 307). De salientar que a autoavaliação de Espanhol encontra-se no manual do aluno e segue as recomendações do QEER.

Como conclusão, podemos citar Fernandes (2008) quando afirma que “antes de avaliar para classificar é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor” (p. 74).

IV - Análise da Prática de Ensino Supervisionada

Iniciámos a etapa da Prática de Ensino Supervisionada com bastante entusiasmo, motivação e vontade de aprender e de colocar em prática os nossos conhecimentos e competências e, ao mesmo tempo, expectantes de como seria lecionar pela primeira vez a disciplina de Português e de como preparar toda a nossa participação em conjunto com os nossos colegas.

A PES é uma unidade curricular muito importante, pois foi neste momento que colocámos em prática os nossos conhecimentos e competências e onde pudemos verificar e antecipar situações e, ao mesmo tempo, corrigir erros (Ceia, 2005). Por outro lado, permitiu-nos refletir sobre a nossa prática e percurso enquanto professores e futuros ajustamentos às diferentes realidades.

Na primeira reunião com a professora cooperante da ESRSI, Teodora Graça, da disciplina de Português ficou estabelecido, em linhas gerais, quais as nossas intervenções nas turmas do 10ºD e do 10ºF. No que diz respeito à primeira reunião com a professora cooperante da disciplina de Espanhol, Helena Nunes, só ocorreu na última semana de janeiro, pois até essa data encontrava-se de licença de maternidade e onde ficou programada a nossa intervenção na turma do 7º B. Queremos aqui salientar que, em relação à disciplina de Espanhol, optámos por uma turma de 7º ano, pois não tínhamos experiência em lecionar a este ano de escolaridade, o que constituiu mais um desafio.

A observação de aulas, na disciplina de Português, ocorreu durante todo o 1º período e a partir do mês de fevereiro na disciplina de Espanhol, no entanto continuámos a assistir às aulas das duas disciplinas até ao final do mês de maio, pois quisemos acompanhar os alunos até ao final do ano letivo. Também assistimos a algumas aulas da TurmaMais do 9º ano (disciplina de Espanhol), pois pensámos que seria importante percebermos como funciona uma turma integrada num projeto tão relevante para a escola e que tem como objetivo principal combater o insucesso escolar.

O primeiro período de observação de aulas que antecedeu as nossas intervenções nas turmas revelou-se de extrema importância, pois “observar deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1985, p.80), permitindo assim recolher informação acerca das várias turmas seguindo algumas linhas orientadoras, tais como a organização, a gestão, a interação na sala de aula, o discurso dos alunos e das professoras, a relação entre os alunos, o clima de sala de

aula e as atividades educativas (Reis, 2011), com o objetivo de melhor prepararmos as nossas intervenções nas diferentes turmas.

Antes de lecionarmos na disciplina de Português, e por sugestão da professora cooperante, realizámos uma atividade de primeiro contacto com os alunos das duas turmas do 10º ano. A nossa opção passou por realizarmos um jogo, o *Trivial Pursuit – Edição Escola*, criado pelos estagiários. Primeiro, os alunos puderam visualizar as instruções e as categorias do jogo através de uma apresentação no programa informático *Prezi* (Apêndice Y) e depois através do programa *Scratch* puderam lançar os dados e progredir no jogo, em que o objetivo era responder acertadamente a perguntas de várias categorias (Apêndice Z). Podemos afirmar que foi uma atividade que decorreu bastante bem e que, apesar da primeira reação menos positiva às categorias das perguntas relacionadas com a Gramática, todos participaram entusiasticamente. Esta reação à Gramática comprovou-nos o que já vínhamos vindo a observar nas aulas: os alunos revelavam dificuldades nesta área e desmotivação em ultrapassar as dificuldades. O que também se verificou na ficha de avaliação formativa e nas respostas aos inquéritos.

Depois de um conhecimento das turmas e de optarmos pelo tema das nossas aulas passámos à realização dos planos a médio e curto prazo para a disciplina de Português. Só mais tarde e depois da professora cooperante da disciplina de Espanhol nos ter informado quais os temas das aulas a lecionar é que iniciámos este mesmo trabalho de planificação. Como já afirmámos anteriormente, os modelos usados foram fornecidos pela Universidade de Évora. Como pudemos optar pelos temas das aulas de Português decidimos, em conjunto com os nossos colegas de estágio, intervirmos nas Unidades Didáticas sobre Gil Vicente e sobre a lírica de Camões. Todas as planificações foram elaboradas em equipa, o que foi muito interessante e produtivo, pois toda a reflexão que antecederse a organização de todos os aspetos subjacentes às aulas foi-se ajustando às opções e visões individuais que deram lugar a um trabalho de consenso, em que o importante foi a forma como conseguimos propor atividades diferentes e motivadoras aos nossos alunos de forma a contribuirmos para a sua aprendizagem, ao proporcionar-lhes aprendizagens significativas, recorrendo aos seus conhecimentos prévios para que os relacionassem com os novos conhecimentos numa perspetiva de progresso da aprendizagem, isto porque a “construção do conhecimento é um processo de reconstrução de estruturas anteriores, pela incorporação, interação e articulação/confronto de/com novos elementos” (Roldão, 2009, p. 23). Dois momentos das aulas exemplificativos desta abordagem foi quando requeremos aos alunos conhecimentos que já tinham sobre Gil

Vicente e a sua obra, nas turmas de Português e sobre a conjugação do verbo *gustar* na aula de Espanhol.

Todas as planificações foram analisadas pelas professoras cooperantes da escola que nos informavam sobre se haveria algum aspeto a alterar. Por outro lado, numa perspetiva de aprendermos e melhorarmos sempre o nosso desempenho seguimos as orientações quer das professoras cooperantes da escola quer da professora orientadora da Universidade.

Em relação às aulas queremos salientar, uma vez mais, a intenção de que o início das aulas representasse um momento de motivação inicial e, ao mesmo tempo, de descoberta, como por exemplo através de uma adivinha (Espanhol), visualização de imagens e vídeos (Espanhol e Português) e o facto de em todas as aulas lecionadas proporcionarmos aos alunos materiais criados por nós com o objetivo de fazermos uso de materiais diferentes ou menos usados nas aulas, indo ao encontro às expectativas/gostos dos alunos referidos nos inquéritos e mencionados no capítulo II, nos pontos 2 e 3 sobre a caracterização das turmas. Como o professor representa um modelo para os alunos, o nosso comportamento e comunicação foram assertivos, na medida em que estivemos à vontade, estabelecemos uma relação de confiança, com os alunos, usámos vocabulário adequado às faixas etárias e tivemos capacidade de dar e receber feedback. Fomos genuínos, estabelecemos sempre o diálogo com os alunos e demos reforço positivo com o objetivo de transmitir confiança principalmente àqueles que apresentavam mais dificuldades na realização das atividades. De salientar, que não tivemos problemas de relacionamento com os alunos, somente a nossa postura teve de ser um pouco mais rígida nalguns momentos na turma do 7º ano, na disciplina de Espanhol, devido ao comportamento menos adequado, nomeadamente as brincadeiras com o colega do lado. Em termos de relação pedagógica, conseguimos estabelecer uma relação aberta e criar um bom ambiente de aprendizagem em que os alunos participaram, expuseram ideias e opiniões. Queremos aqui salientar que conseguimos uma maior aproximação e empatia com os alunos das turmas de Português. Pensamos que tal se verificou porque estivemos mais tempo com estas turmas (desde o início do ano letivo), realizámos uma primeira atividade de interação e conhecimento com eles (jogo do trivial) e porque os acompanhámos nalgumas atividades do Plano Anual de Atividades da Escola.

Nas nossas aulas também fizemos uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois a sua utilização proporciona a melhoria do processo de ensino-aprendizagem através de uma planificação cuidada, onde tanto as atividades como os

recursos tecnológicos foram definidos adequadamente e interligados. As TIC contribuem para a aprendizagem em geral e das línguas em particular, pois promovem a autonomia do aluno; permitem o desenvolvimento cognitivo e intelectual, bem como do raciocínio; permitem o acesso livre à informação; encurtam barreiras geográficas, culturais e temporais; enriquecem as aulas e diversificam metodologias de ensino e aumentam a motivação dos alunos e professores (Ponte, 2002). Os programas de Português e de Espanhol não fazem referências relevantes ao uso das novas tecnologias na sala de aula, no entanto os manuais já fazem propostas de atividades em sites e visionamentos de filmes no Youtube, por exemplo.

A opção pelo uso de diversos métodos pedagógicos passou pela conceção de que “utilizar um método como verdade única, indiscutível e axiomática é certamente um enorme erro” (Mira & Mira, 2002, p. 9). Procurámos sempre a articulação entre métodos e atividades de forma a orientar e a favorecer a aprendizagem dos nossos alunos, motivando quem aprende e quem orienta. Envolvermos todos os alunos nas atividades, guiando o seu trabalho, dando orientações e promovendo, ao mesmo tempo, a sua autonomia.

Na disciplina de Espanhol, podemos considerar que os objetivos foram conseguidos (apesar de termos registado algumas interrupções nas aulas devido ao comportamento dos alunos), uma vez que trabalhámos os diferentes conteúdos, cumprimos o que tínhamos estipulado e conseguimos a participação ativa dos alunos. No entanto, temos a registar a nossa dificuldade em que os alunos fizessem uso da língua espanhol na interação na sala de aula. Apesar de nós falarmos sempre em Espanhol, os alunos revelavam alguma resistência de nos responderem na mesma língua, o que também acontecia nas aulas com a professora cooperante. Tal facto já era do nosso conhecimento, através da observação das aulas e dos dados dos inquéritos em que os alunos afirmaram que não usavam a língua que estavam a aprender por dificuldades de exprimir-se e por medo de errar. Dai a nossa insistência em falarmos todos em Espanhol transmitindo aos alunos que o erro é natural, que faz parte da aprendizagem e que se aprende com esses mesmos erros. Tendo presente que a comunicação é o objetivo final de quem aprende línguas estrangeiras, devemos fazer com que os nossos alunos comuniquem na língua que estão a aprender, criando, deste modo, situações de comunicação e tarefas o mais autênticas possíveis, fazendo-os perceber que têm de aprender a expressar-se, a refletir sobre o que dizem e como o dizem e que o seu registo deve adaptar-se ao contexto, às finalidades e aos destinatários das suas mensagens.

Em relação à disciplina de Português podemos afirmar que conseguimos atingir os objetivos. Apesar de termos tido mais trabalho no que diz respeito à preparação das aulas e à avaliação, foi muito gratificante. A exigência que se coloca a um professor de português ao nível do ensino secundário é maior, na medida em que a análise de textos literários é exigente, assim a nossa preparação teve em conta as obras a estudar e não só um texto ou um documentário, por exemplo, ou seja, quando lecionámos a aula de introdução ao estudo da obra *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente tivemos que estar preparados para eventuais perguntas sobre qualquer aspeto acerca da obra ou mesmo sobre o contexto histórico. Por outro lado, como as duas turmas eram diferentes também tivemos que nos preparar de forma diferente, isto é, como a turma do 10ºD era menos participativa nas aulas tivemos a preocupação de prepararmos bem as perguntas de forma a motivá-los e a uma participação ativa por parte de todos os elementos da turma. Pensamos que os aspetos menos positivos das aulas de Português, foram o excesso de materiais e o facto de num ou noutro momento não aproveitarmos algumas intervenções dos alunos, por exemplo na aula sobre Gil Vicente, na turma do 10ºD, quando lhe perguntámos qual era o local onde ficavam os personagens do *Auto da Barca do Inferno* antes de saberem para onde iam um dos alunos respondeu “limbo”, no entanto nós queríamos que eles respondessem “cais” e não soubemos aproveitar a resposta do aluno que poderia ter resultado numa troca de opiniões interessantes.

Queremos ainda realçar a atividade de melhoramento de textos que realizámos com as duas turmas do 10º ano e que se revelou muito importante como um dos instrumentos de avaliação formativa. Esta atividade foi uma novidade tanto para nós como para os alunos e foi muito bem-sucedida, pois pudemos dar feedback aos alunos das suas maiores dificuldades ao nível da escrita e, ao mesmo tempo, verificámos todos que podemos melhorar. Outra atividade que se tornou muito interessante foi a parte introdutória de motivação sobre a poesia. Antes de os alunos realizarem a ficha de avaliação formativa dialogámos com eles sobre as suas opiniões sobre a poesia e em que a maioria dos alunos, nas duas turmas, afirmou não gostarem de textos poéticos. A partir da frase do poeta, Carlos Drummond de Andrade “Se eu gosto de poesia?/Gosto de gente, bichos, plantas,/lugares, chocolate, vinho, papos amenos, amizade, amor./Acho que a poesia está contida nisso tudo” os alunos refletiram sobre o que é a poesia, a sua interpretação e relação com diferentes manifestações artísticas. Aproveitando esta atividade, deu-se início 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 verificassem uma das possíveis formas de interpretação do texto poético. Seguidamente, os alunos ouviram o poema musicalizado e cantado, para concluir que apesar de afirmarem que não gostam de poesia gostam das suas inúmeras interpretações, em diversas manifestações artísticas.

Para além das opiniões dos orientadores cooperantes e da professora orientadora pensamos que seria também muito importante para nós, enquanto professores saber as opiniões dos alunos em relação às nossas aulas, por isso no final do mês de maio, depois de já termos concluído a nossa intervenção nas três turmas, os alunos preencheram um inquérito (Apêndice Z) e do qual podemos destacar que a maioria dos alunos das turmas do 10º ano afirmou que as nossas aulas foram motivadoras, interessantes, dinâmicas, apelativas e interativas, no entanto na turma de espanhol, a maioria dos alunos respondeu que as aulas tinham sido iguais às da professora Helena Nunes. Em relação a questões sobre o comportamento nas nossas aulas, a maioria dos alunos da turma do 10ºD e do 7ºB responderam que o seu comportamento foi o mesmo e o dos colegas também, no entanto na turma do 10ºF, 12 dos alunos afirmaram que estiveram mais atentos, interessados, controlados e concentrados e que os colegas estiveram mais atentos, calados, empenhados, interessados e participativos. O objetivo deste inquérito foi saber a opinião dos alunos em relação às nossas aulas, o que é sempre importante que saibamos, para nos ajustarmos todos uns aos outros, numa perspetiva de melhoramento das nossas práticas.

Conscientes de que o processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno procurámos, durante a PES, fazer uso de estratégias de motivação para que os alunos tivessem um papel ativo e interveniente na aula e estratégias de comunicação para superarem o medo de errar e ultrapassarem as suas dificuldades estratégias de aprendizagem

Em síntese, fazemos um balanço bastante satisfatório sobre a PES, no entanto, sabemos que devemos continuar a refletir sobre as nossas práticas e a aprender mais.

V - Participação na Escola

De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência), as escolas cooperantes da PES devem promover condições para a participação dos professores estagiários “noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula” (art.º 18).

Participar nas atividades integradas no Plano de Anual Atividades (PAA) da escola revelou-se de enorme importância porque deu-nos oportunidade de contactar com a comunidade escolar. O próprio documento “Plano Anual de Atividades” da ERSI refere que este é um documento que se constitui como uma ação concertada e em que se incentiva a participação de todos. Por outro lado, tem como objetivos o cumprimento das metas do Contrato de Autonomia e do Projeto Educativo.

A nossa participação nas atividades propostas no PAA, direcionadas para as nossas turmas, passou pelo acompanhamento dos alunos das turmas do secundário. A primeira atividade foi o “Concurso de Leitura Expressiva”, em que acompanhámos os alunos do 10º F. Esta atividade estava inserida na comemoração do Dia das Bibliotecas Escolares e tinha como objetivos promover o gosto pela leitura, contactar com obras variadas de literatura nacional, desenvolver competências de expressão oral, estimular o treino da leitura e dar visibilidade à importância da Biblioteca Escolar no Projeto Educativo. Também acompanhámos esta turma à atividade “Oficina Lúdico-Pedagógica: A Farsa de Inês Pereira” com o psicólogo Alfredo Leite, onde os alunos participaram ativamente com o orador e com os colegas numa perspetiva de verificar semelhanças/contrapontos entre a obra de Gil Vicente e os nossos dias, levando-os a refletir sobre várias temáticas e a expor as suas opiniões, um pouco na linha do que tínhamos realizado com os alunos na sala de aula quando lecionámos a aula sobre Gil Vicente.

Acompanhámos a turma do 10ºD a uma “Sessão de Esclarecimento sobre o Autismo”, que se revelou de enorme importância para nós e para os alunos, pois nesta turma tínhamos um aluno autista. Como professores acreditamos que estas sessões são importantes na medida em que nos possibilitam ter conhecimentos sobre estas problemáticas para melhor sabermos interagir com todos os alunos. Por outro lado, também são importantes para os colegas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que assim poderão compreender determinados comportamentos dos portadores de Autismo.

Na turma do 7º B de Espanhol não nos foi possível participar em nenhuma atividade, pois todas as atividades propostas para esta turma tinham sido realizadas no 1º período com a professora que estava a substituir a professora cooperante Helena Nunes.

Proposta de atividade

Tendo presente que a escola deve contribuir para a promoção da Leitura e depois de verificarmos que as preferências dos alunos incidem sobretudo na narrativa quisemos que os alunos tivessem um outro contacto com a poesia ao lerem Camões. Assim sendo, propusemos, para as turmas do 10ºD e 10ºF, da disciplina de Português, a atividade “A Poesia dá voz e vida à Escola”, com os seguintes 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 informação, de prazer e de conhecimento. Num primeiro momento, perante vários poemas os alunos optavam por dois. Escolhiam, entre eles, os que iriam ler, selecionavam alguns adereços para a interpretação do poema e passavam aos ensaios. Ao mesmo tempo, outros alunos escolhiam os locais das gravações, dentro da escola. Num segundo momento passaríamos à leitura expressiva e às filmagens realizadas pelos próprios alunos da turma e, por fim, visionávamos as gravações e outros alunos editavam as filmagens. Todo o trabalho seria repartido pelos elementos da turma, cabendo a nós supervisioná-los e orientá-los. O resultado seria exibido no circuito interno de televisão da escola. O tempo previsto para a realização desta tarefa era de 3 blocos de 45 minutos (para cada turma). Apesar de a professora orientadora da disciplina ter manifestado grande entusiasmo com esta atividade não pôde ser colocada em prática devido à falta de tempo, dada a preocupação com o cumprimento do Programa, isto porque nesta altura já estávamos na segunda semana do mês de maio e os alunos ainda não tinham iniciado o estudo d’*Os Lusíadas*, de Camões, faltando ainda a abordagem de excertos da *História Trágico-Marítima*. Para além dos objetivos anteriormente mencionados, pensámos que esta atividade seria muito importante, pois permitiria um melhor conhecimento dos alunos a nível cognitivo e afetivo. Por outro lado, a escola pode e deve promover a expressão dos alunos, onde a imaginação, as emoções, a criatividade e a troca de experiências devem ser valorizados.

A realização desta atividade contribuiria para um maior contacto e conhecimento da poesia, pois “não se ama o que se desconhece” (Bastos, 1999, p. 157) e, de facto, os alunos, na sua opinião, não gostam de poesia, no entanto também pudemos constatar que não gostam porque não conhecem. A poesia pode ser objeto de estudo e de reflexão, mas também deve apelar aos sentimentos, à criatividade e à sensibilidade de cada um, permitindo a descoberta e interpretação do mundo, assim como a descoberta de nós próprios. Como a poesia não se ensina (Neto, 2006), pretendíamos, com esta atividade aproximar os alunos da poesia e tornar esta experiência enriquecedora promovendo, ao mesmo tempo, a formação holística dos alunos. Através da poesia os alunos poderiam exteriorizar sentimentos, emoções e experiências, ou seja, viver a poesia de forma efetiva, permitindo sentir a poesia, isto porque

O poema deve nascer de um olhar inaugural. Deve descobrir nas coisas já vistas ou sabidas, um aspeto ou tonalidade novos. Poesia é arte; é beleza descoberta em algo; é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até à raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira (Bastos, 1999, p. 158).

VI – Desenvolvimento Profissional

Quando nos perguntavam em criança “O que queres ser quando fores grande?”, a resposta foi sempre “ser professora”. Lembramo-nos das brincadeiras desse tempo que passavam, muitas das vezes, por simular dar aulas. O sonho continuou sempre a existir e passado alguns anos foi concretizado. Quando optámos pela Licenciatura em Filosofia, na Faculdade de Letras, na Universidade Clássica de Lisboa, o nosso objetivo era iniciar a nossa carreira enquanto docente, o que aconteceu antes do término da Licenciatura. Sem experiência, mas com uma vontade e motivação enormes, começámos a lecionar numa Escola Profissional, em cursos profissionais ao nível do ensino secundário. Foi uma experiência muito enriquecedora, ao nível do contacto com os alunos e também ao nível da nossa própria aprendizagem. Como a Escola não tinha adotado nenhum manual, tivemos que elaborar todos os módulos, as suas planificações, materiais e avaliação. Ao mesmo tempo, fomos frequentando algumas ações de formação, como por exemplo “A construção de Materiais de Apoio Pedagógico”, “Organização e Gestão do Currículo” e “Igualdade de Oportunidades”, de forma a colmatar algumas dificuldades e numa perspetiva de aprender e a refletir sobre as práticas pedagógicas para contribuirmos para o sucesso dos nossos alunos. Esta experiência no ensino profissional constitui-se num momento de grande aprendizagem pessoal e profissional até porque ao acompanharmos os alunos nas Provas de Aptidão Profissional sobre, por exemplo, Informática, Construção Civil e Cerâmica aprendemos muito sobre outras áreas que não a nossa. Por outro lado, adquirimos novas competências e conhecimentos ao nível da organização de uma Escola quando fizemos parte da Comissão Pedagógica. Fomos também formadora no Centro de Formação e Inovação Tecnológica – INOVINTER em módulos de diferentes cursos, alguns para adultos.

No ano letivo 2009/2010 iniciámos a frequência da Licenciatura de Línguas, Literaturas e Culturas/Estudos Portugueses e Espanhóis, na Universidade de Évora, na perspetiva de uma nova aprendizagem de novos conhecimentos e competências, como forma de progredirmos na carreira de docente, já que nos encontrávamos no desemprego. Após a conclusão da licenciatura ficámos colocada na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, com um horário reduzido, a lecionar a disciplina de Espanhol no 11º ano de escolaridade. Foi a primeira vez que lecionámos esta disciplina. Foi um regressar à nossa escola onde tínhamos estudado seis anos, no entanto num outro papel e numa escola que pouco tinha do que fora em tempos. Esta experiência foi o continuar do nosso empenho

perante os alunos e a escola. Um aspeto a salientar foi o “Trabalho de Partilha” instaurado na escola e que mais não é do que um bloco de 45 minutos semanais em que nós professores do mesmo departamento e da mesma disciplina dialogamos sobre conteúdos, estratégias, metodologias e avaliação. É uma troca de ideias e de pontos de vista muito importante, pois com esta interação entre professores conseguimos perspetivar os temas inerentes a uma disciplina e às turmas de formas diferentes, sempre com o objetivo de ultrapassar dificuldades e ouvir outras opiniões, isto é, trabalhar em conjunto.

Toda a experiência contribuiu positivamente para a PES, mais concretamente para a relação estabelecida com os alunos e no trabalho com os nossos colegas de estágio. Já nos tínhamos habituado desde sempre a partilhar ideias, no entanto neste momento esse trabalho foi mais evidenciado, isto é, todas as planificações, desde a opção pelos temas, metodologias e atividades até ao ínfimo pormenor, foram realizadas em conjunto com os nossos colegas de PES. Este trabalho de partilha de opiniões, experiências, incertezas, de cooperação, de reflexão permanente, de responsabilidade e de ajuda permitiu-nos uma vez mais constatar que em conjunto tudo é mais fácil, pois a conjugação de perspetivas diferentes contribuem para um resultado melhor e sempre, com a consciência de que nunca sabemos tudo e que estamos e devemos sempre aprender. A PES representou uma etapa muito importante e, ao mesmo tempo um desafio, principalmente ao nível do Português e da turma do 7º ano de escolaridade.

Para além da nossa participação na escola queremos ainda destacar o facto de termos participado no encontro “A Formação de Educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora”, organizado pelas Comissões Executivas e de Acompanhamento da Licenciatura em Educação Básica, Mestrado em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Universidade de Évora; na apresentação do projeto internacional “Leitura de Crianças e Jovens no século XXI” e do projeto europeu “AquaNarrabilis” e também na Ação de Formação “Educação Literária, Oralidade e Escrita – Percursos Didáticos” organizado pela equipa de autoras do projeto “Encontros – Português, 11º ano, da Porto Editora. Por outro lado, assistimos à apresentação de quatro manuais para a disciplina de Português para o 11º ano de escolaridade das editoras Santillana, Asa Editora e Porto Editora. Todos os seminários, conferências, encontros e apresentações de projetos assumem grande importância, na medida em que conhecemos outros pontos de vista, o que nos permite refletir sobre as nossas práticas.

Podemos concluir que a PES constituiu um momento de grande desenvolvimento pessoal, profissional e num grande investimento na nossa formação, onde tivemos a oportunidade de aprender e tornarmo-nos melhores profissionais, ao colocarmos em prática os conhecimentos que vínhamos a adquirir ao longo da Licenciatura e do Mestrado e refletir sobre as nossas práticas, o que correu bem e menos bem, pois pensamos que podemos sempre melhorar o nosso desempenho. Por outro lado, pretendemos continuar a nossa formação, pois como professores devemos estar sempre atualizados a nível científico, pedagógico e didático e, como afirma Perrenoud (2000), “uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia” (p. 155).

Conclusão

O presente relatório constitui-se como um momento de reflexão sobre o que é ser professor nos dias de hoje. O conhecimento da legislação em vigor, dos programas e documentos orientadores revela-se de extrema importância, no entanto a nossa capacidade de refletir sobre todos os aspetos inerentes às nossas aulas é fundamental para o nosso crescimento pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, para a contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, para o sucesso escolar e para a formação de jovens enquanto cidadãos responsáveis, autónomos, empenhados e com sentido crítico.

A PES permitiu-nos mobilizar conhecimentos, saberes e competências e aplicá-los em situações reais, o que requereu “não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, como também a capacidade de lidar com as situações concretas” (Balça & Figueiredo, 2012, p. 44). A reflexão, o trabalho de partilha com os colegas, a procura de novos conhecimentos, a atualização constante ao nível científico, pedagógico e didático devem, necessariamente, fazer parte do nosso dia-a-dia enquanto professores e em que a mudança do paradigma do ensino para a aprendizagem coloca no centro o aluno.

Tanto a PES como a elaboração do presente relatório representaram momentos de aprendizagem, em que através de uma constante reflexão pudemos verificar quais os pontos positivos e os que devemos melhorar, numa perspetiva de constante atualização e desenvolvimento pessoal e profissional para que possamos ser cada vez melhores enquanto professores, pois a aprendizagem deve ser contínua ao longo da nossa carreira docente, em que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao nível dos conhecimentos e das competências pedagógicas, mas também ao nível das relações interpessoais e das atitudes.

Referências Bibliográficas

ACT, Inc. (2006). *Reading Between the Lines: What the ACT Reveals About College Readiness*. Disponível em https://forms.act.org/rarch/policymakers/pdf/reading_summary.pdf

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista lusófona de educação*, 13, 13-29. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a Leitura*. Lisboa: Texto Editora.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In CAMPOS, P. B. (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora.

Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa

Antão, J. (1999). *A comunicação na Sala de Aula*. Porto: Edições ASA

Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Asensi, J. S. (1996). Música Contemporánea en el aula de español. *ASELE. Actas VI*, 367-379. Centro Virtual Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf

Balça, A. & Figueiredo, C. (2012). Formação de professores, leitura e práticas em contexto de supervisão. *RPD – Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.12, n. 26, 40-60. Disponível em <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2731/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores,%20leitura%20e%20pr%C3%A1ticas%20em%20contexto%20de%20supervis%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid. Arco Libros.

Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 7. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df

Barreira, C.; Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia – Avaliação Educacional: Novas formas de Ensinar e Aprender*, ano 40-3, 95-133. Disponível em <https://digitalis.uc.pt/pt-node/106201?hdl=4472>

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Bastos, L. C. A. L. M. (2006). O trabalho de grupo na aula de língua materna: contributos para o desenvolvimento de competências verbais orais. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 139-155.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, nº1, 1-40.
- Benítez, G. S. (2009). El Uso de las Imágenes en la Clase E/LE para el Desarrollo de la Expresión Oral y Escrita. *Marco ELE – II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*, 8. Disponível em marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Bernstein, B. (1986), Estrutura do conhecimento educacional, in A M. Domingos, H. Barradas, H. Rainha e I. P. Neves (org.), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blomm, H. *El Canon Occidental* (1995). Trad. Damián Alou. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Braga, F., Vilas-Boas, F., Alves, M., Freitas, M. J, Leite, C. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Busto, N. B. & Bedoya, M. G. (2009). La explotación de la imagen en la clase de E/LE. *redELE Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 16. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388
- Caballero de Rodas, B.; Escobar, C., & Masats, M. D. (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Caderno, S. E. & Fuentes, L. C. (1998). El error y su corrección. Em Juliá, T. J., Losada, M. C. A. & Caneda, J. F. M. (coord.) *Actas do IX Congresso Nacional de ASELE. Santiago de Compostela*. Editorial Difusión: Centro Virtual Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje* (trad. J. Lahuerta). Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1. Disponível em <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Ceia, C. (2005). *O défice na qualidade da formação inicial de professores*. *Revista do SNESup*, nº 17. Disponível em http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/defice_qualidade_for_ma_profs.pdf

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. Em *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 5-35. Disponível em <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1995-celce-murcia-dornyei-thurrell-ial.pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à sociedade Cognitiva*. Bruxelas. Disponível em <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000037001-000038000/000037230.pdf>
- Conceição, C. & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona* (20), 81-98. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>
- Conselho da Europa (1954). *Convenção Cultural Europeia*. Disponível em <http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa.
- Conselho das Comunidades Europeias (1992). *Tratado da União Europeia*. Bruxelas: Estrasburgo. Disponível em www.europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdef/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_pt.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Estado da Educação 2014*, 19-24/171-204. Lisboa: CNE. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edições/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao_2014_VF.pdf
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita. Estratégias de ensino para todas as disciplinas. Ensinar a aprender*. Lisboa: Presença.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. Disponível em www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (1989). *Dicionário de Língua Portuguesa*, 6ª ed.. Porto: Porto Editora.
- Costa, P. (2013). Literatura, cânone, clássicos. Em Â. Balça, & M. Pires, *Literatura infantil e juvenil. Formação de leitores*, 31-50. Lisboa: Santillana.
- Cunha, M. (2009). Formação de Professores: Um desafio para o Século XXI. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho. Disponível em www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/.../t3c73.pdf
- Day, C., (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Eagleton, T. (2003). *Teoria da Literatura: uma introdução* (4ª edição). Trad. Waltensí Dutra. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/09/teoria-da-literatura.pdf>

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (2012). *Contrato de Autonomia*. Estremoz: Autor. Disponível em <http://www.esri.edu.pt/phocadownload/Institucionais/Contrato%20Autonomia.pdf>

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (2015-2016). *Plano Anual de Atividades*. Estremoz: Autor. Disponível em <http://www.esri.edu.pt/phocadownload/Institucionais/Plano%20Anual%20de%20Atividades.pdf>

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (2014-2017). *Projeto educativo*. Estremoz: Autor. Disponível em <http://www.esri.edu.pt/phocadownload/Institucionais/Projeto%20Educativo%202014-2017.pdf>

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (2014-2015). *Relatório de Autoavaliação*. Estremoz: Autor. Disponível em <http://www.esri.edu.pt/phocadownload/Institucionais/Relatorio%20de%20Autoavaliacao%202014-2015.pdf>

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação- O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves & J-M De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*, 131-142. Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.

Fernandes, L. F. P. (2008). *Clima de Sala de Aula e Relação Educativa: as representações de alunos de 3º ciclo*. Disponível em <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/322/1/Clima%20de%20Sala%20de%20Aula%20e%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>

Fernández, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE: Tratamiento. *Actas VI. ASELE. Centro Virtual Cervantes*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf

Fernández, S. (2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia L*, n.º 17, 6-16. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm

Ferreira, A. S. (2015). Avaliação, qualidade e equidade do sistema educativo em Portugal, (pp.19-29). In Conselho Nacional de Educação. *Investigação em educação e os resultados do PISA, 19-24/171-204*. Lisboa: CNE. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/PISA_Investigacao_em_Portugal_dezembro_2014.pdf

Figueiredo, O. (2004), *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (12ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gómez, R. P. (1994). Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo (HN)/hablante no nativo (HNN). *ASELE. Atas IV*, 163-173. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0163.pdf

Gómez, R. P. (2004). La expresión oral. Em Lobato, J. S. Gargallo, I. S. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

Gómez, R. P. (2004a). Las estrategias de comunicación. Em Lobato, J. S. Gargallo, I. S. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora

González, M. L. C. & González, J. G. (1990). De cómo usar canciones en el aula. *II Congreso Nacional de Asele, Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf

Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Revista de Didáctica MarcoELE*, nº9, 116. Disponível em <http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In *Sociolinguistics. Selected Readings*, J. B. Pride and Holmes, Janet. (eds.), 269-293. Disponível em <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>

Joly, M. (2005). *A Imagem e os Signos*. (Trad. Laura Carmo Costa). Lisboa: Edições 70.

Justino, D., Fernandes, E., Almeida, J., Raposo, M. (2004). *A Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora

Leite, C. & Fernandes, P. (2002) *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

Lima, L. C. (1987). *Igualdade de Oportunidades de Sucesso*. In *O Insucesso Escolar em Questão – cadernos de análise social da educação*. Braga: Universidade do Minho.

- Llovet, M. C. B. (2010). Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: valores y principios metodológicos. *monográficos marcoELE*, 10, 123-135. Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf
- Lopes, J.& Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.
- López, B. R. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Actas XVI*, 806-816. Centro Virtual Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf
- Lorente, P. & Pizarro, M. (2012): “El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas”. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Vol.I, (n.º23). Disponível em <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/821/554>
- Marinho, P.; Leite, C. & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 55, 304-334. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68844/2/92189.pdf>
- Martí, E. & Solé, I. (2004). A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In Coll, C.; Marchesi, A. & Palácios, J. (Org). *Desenvolvimento psicológico e Educação* (2ª edição), 60-80. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, M. d., & Sá, C. (2008). Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber (e) Educar* 13. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/937/2/SeE_13SerLeitor.pdf
- Matias, J. (2006). *Lei de Bases do Sistema Educativo 1986-2006. Linhas para uma revisão da Lei*. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20Educativo.pdf>
- Ministério da Educação (1997). *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular, Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2008). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinamentos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspetiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.

Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Revista Educação. Temas e problemas*, 4 – 2, 295-307. Évora: Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Edições Colibri.

Moliné & Hilt. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.

Moura, R. M. (2000). A Organização Escolar: Desigualdade e Inovação. In *Revista Inovação* n.º 13, pp. 179-196.

Neto, L. (2006). *Olhares Poéticos da Infância*. Porto: Papiro Editora.

Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e sua formação*, 9-33. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can do (Student Performance in Mathematics, Reading and Science), Vol. I. Revised edition, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

Palma, C. (2011). *A Formação de professores para a Intervenção na e a Prevenção da Indisciplina* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação. Disponível em [www.recil.grupolusofona.pt/bitstream/.../Dissertação_Cristina%20Palma.pdf?..](http://www.recil.grupolusofona.pt/bitstream/.../Disserta%C3%A7%C3%A3o_Cristina%20Palma.pdf?..)

Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Peris, E. M. (2000). La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, n. 13, 3-30. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm

Peris, E. M. (2001). "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". *Llengua i Ús*, núm. 21. Pp Barcelona. Disponível em <https://www.difusion.com/uploads/.../11-Martin-Peris.pdf>

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Picado, A. I. B. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, n.º 38, 12-22. Disponível em http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. *Cadernos da Formação de Professores*, (4), 19-26. Porto: Porto Editora. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm

- Rebello, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (43-1), 27-52. Disponível em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=4758>
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Roldão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/920/2/SeE_13FuncaoDocente.pdf
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sabino, M. M. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, Nº. 5, 08. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549913>
- Sallés, M. M. (2002): *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Santos, M. (2013). *Formação Contínua de Professores em Contextos Laborais Colaborativos – seus Reflexos nas concepções e Práticas Profissionais* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8744/1/ulsd65965_tese.pdf
- Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In F. Azevedo, *Formar Leitores das teorias às práticas*, 1-7. Lisboa: LIDEL.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa. Disponível em http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Torras, M. R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de una lengua extranjera. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941378>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe. Disponível em https://www.coe.int/t/dg4/.../Scope_VanEk_EN.doc
- Vázquez, G. (2000), *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid: Edelsa.
- Vieira, H. (2005) *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In Coll, C. et al.. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA, 8-27.

Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993) *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

Constituição da República Portuguesa (2002). Coimbra: Almedina.

Decreto Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª série. N.º 120*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República – 1ª Série, Nº 15*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março. *Diário da República – 1ª Série, Nº 73*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República, 1.a série — Nº 38*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República, 2.ª série — N.º 245*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. *Diário da República, 2.ª série — N.º 77*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. *Diário da República, 2.ª série — N.º 155*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. *Diário da República, 2.ª série — N.º 242*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 868-B/2014, de 20 de janeiro. *Diário da República, 2.ª série — N.º 13*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

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

Lei nº 49/2005, de 30 de setembro. *Diário da República, 1ª série A – Nº 2166*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República – 1.ª Série, N.º 166*. Lisboa: Assembleia da República.

Portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º 155*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. *Diário da República, 1.ª série — N.º 70*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros

Apêndices

Apêndice A - Inquérito aos alunos das turmas 10ºD e 10º F da disciplina de Português

Inquérito – Perfil da 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? _____ Disciplina(s) _____ preferida(s): _____

Disciplina(s) que menos gostas: _____

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

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? _____

Apêndice B - Inquérito aos alunos da turma 7ºB da disciplina de Espanhol

Inquérito – Perfil da 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? _____

3. Deslocação para a escola:

A pé Transporte escolar Autocarro Carro Outro Qual? _____

4. 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

13. Gostas da escola? Sim Não

14. Frequentas esta escola pela primeira vez? Sim Não

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

16. Ficaste retido algum ano? Sim Não Qual/Quais? _____ Quantas vezes?

17. Tiveste negativas no ano anterior? Sim Não

Em que disciplinas? _____

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

Em que disciplinas? _____

19. Gostas de estudar? Sim Não Porquê?

20. Estudas todos os dias? Sim Não Porquê?

21. Estudas habitualmente em casa? Sim Não Quanto tempo?

22. Alguém te ajuda quando estudas? Sim Não Quem? _____

23. Além do estudo realizas outras tarefas? Sim Não

Qual/Quais? _____

24. Qual/Quais a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s)? _____

E a(s) que menos gostas? _____

Porquê? Disciplina(s) preferida(s): _____

Disciplina(s) que menos gostas: _____

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? _____

Relativamente à disciplina de Espanhol

1. Por que escolheste espanhol como língua estrangeira II? _____

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. 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 C - Planificação a Médio Prazo de Espanhol – unidade didática *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 MEDIO TÉRMINO

Asignatura: Español

Nivel: A1 **Año:** 7º **Clase:** B

Unidad Temática: Mis rutinas

Unidad Didáctica: Unidad 3

Estudiantes: Catarina Leão, Emanuel de Carvalho e Sílvia Coincas

Tiempo de clases: 9 (45 minutos)

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS / SOCIOCULTURALES	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>COMPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender globalmente los mensajes orales procedentes de diferentes fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • Profesor; • Colegas; • Medios de reproducción de lengua castellana (videos / canciones); - Identificar los elementos más importantes de mensajes previamente solicitados; - Reconocer las formas esenciales de la interacción social; - Utilizar estrategias personales de comprensión auditiva; - Inferir el contexto del mensaje a partir de la información dada; - Utilizar los conocimientos previos para completar información; - Utilizar marcas de cohesión textual en el discurso oral; - Identificar y reconocer a los diversos tipos de registro, en el discurso oral; - Reconocer el tono de voz y la entonación como elementos indicadores de la actitud del hablante; - Sistematizar reglas gramaticales a través de la observación directa; - Utilizar estrategias de inferencia para determinar el significado de términos desconocidos; - Identificar palabras parecidas, comparando la lengua materna y el español; - Contrastar la lengua materna con el español; 	<p>Unidad 3 – Mis rutinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rutinas diarias; - Hábitos y costumbres; - Las horas (repaso); - Partes del día (repaso); - Textos: <i>Los horarios de los españoles: Comer tarde y dormir poco; y Un día en la vida de... Selena Gómez;</i> - Video: <i>La rutina diaria.</i> - Canción: <i>El gran combo– Y no hago más na’.</i> 	<p>Presente de indicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos irregulares y reflexivos; - Irregularidades vocálicas. <p>Pronombres personales reflexivos: <i>me, te, se, nos, os, se.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y describe actividades y rutinas diarias; - Describe imágenes y expresa oralmente lo que se ha visto; - Utiliza verbos regulares, irregulares y reflexivos en presente de indicativo; - Contesta a las cuestiones planteadas; - Utiliza marcadores y expresiones de frecuencia en el discurso; - Indica la hora exacta y aproximada; - Interacciona en pareja; - Presenta su rutina diaria, después de preparar su discurso; - Incentiva a los alumnos a fin de que 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender y repetir, en alta voz, las expresiones de las rutinas diarias; - Reconocer y adquirir el vocabulario y las expresiones de la rutina diaria; - Contrastar el léxico español con el portugués; - Aplicar los pronombres reflexivos: <i>me, te, se, nos, os, se;</i> - Reflexionar y practicar el presente de indicativo de verbos referidos a acciones habituales; - Identificar y emplear las irregularidades en presente de indicativo; - Leer, en alta voz, y comprender aspectos de los textos: <i>Los</i> 	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa; - Comportamiento; - Participación; - Interés; - Motivación; - Interacción. <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la lectura. • Evaluación de la escritura. • Evaluación formativa a través de una ficha. • Autoevaluación. <p>Medios/ Instrumentos:</p>

<p>- Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse en español, como medio para satisfacer las necesidades de comunicación;</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>- Reconocer la utilidad de la transferencia, entre lenguas, de conceptos y procedimientos específicos de la comunicación oral;</p> <p>- Reconocer el error como parte integrante del proceso de aprendizaje y mostrar interés en superar dificultades;</p> <p>- Mostrar atención y respeto por los mensajes orales articulados en español por diferentes hablantes.</p> <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <p>- Participar en conversaciones sobre el cotidiano y en las varias actividades de aprendizaje;</p> <p>- Utilizar diversos tipos de estrategias para superar dificultades de expresión oral;</p> <p>- Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas;</p> <p>- Adecuar al discurso los elementos no lingüísticos que se usan en la comunicación, como: gestos; posturas, etc.;</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 más adecuada;</p> <p>- Utilizar frases gramaticalmente correctas;</p>			<p>mejoren su expresión oral;</p> <p>- Realiza ejercicios de verificación de conocimientos;</p> <p>- Escucha activamente textos, videos y canciones en lengua castellana;</p> <p>- Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido y resuelve dudas;</p> <p>- Escritura de un texto a través de un modelo.</p>	<p><i>horarios de los españoles: Comer tarde y dormir poco; y Un día en la vida de... Selena Gómez;</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> <p>- Ejecutar ejercicios de verificación de conocimientos del tema, lingüísticos, gramaticales y socioculturales;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno; • Fichas de trabajo / informativa; • Ficha de comprensión escrita; • Ficha de evaluación formativa; • Bingo; • Diapositivas; • Canción y video; • Pizarra y rotulador; • Ordenador; • Proyector de video.
---	--	--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Integrar, en el discurso oral, las observaciones que se han realizadas en la comprensión oral sobre aspectos sistemáticos de la lengua; - Utilizar vocabulario adecuado a cada tipo de discurso; - Recurrir a diferentes tipos de estrategias para solucionar problemas de insuficiencia lexical; - Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse en español, como medio para satisfacer las necesidades de comunicación; - Mostrar interés en comunicar oralmente; - Participar reflexiva y críticamente en diferentes situaciones comunicativas; - Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en el aula; - Reconocer la utilidad de la transferencia, entre lenguas, de conceptos y procedimientos específicos de la comunicación oral; - Mostrar atención y respeto por los mensajes orales articulados en español por diferentes interlocutores. <p>COMPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos relacionados con las actividades propuestas; - Comprender, globalmente, textos escritos; - Comprender las informaciones más relevantes de los textos presentados; - Interpretar textos con la finalidad de solucionar situaciones; - Utilizar varias estrategias de lectura; - Inferir el contexto del mensaje a partir de la información fornecida; - Extraer informaciones específicas; - Identificar la idea principal de un texto; - Distinguir la idea principal de las secundarias; - Extraer informaciones que no siempre aparecen, en los textos, de manera explícita; 				<ul style="list-style-type: none"> - Escribir, con autonomía, un texto a través de un modelo. 	
--	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Formular hipótesis sobre diversos significados del texto; - Identificar marcas de cohesión textual; - Reconocer aspectos formales del discurso; - Identificar regularidades/irregularidades del sistema lingüístico; - Identificar y contrastar la ortografía y palabras similares de la lengua materna y del español; - Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos; - Utilizar el diccionario de una forma selectiva; - Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse por escrito, en lengua castellana; - Revelar interés en comunicar por escrito; - Reconocer el error como parte integrante del proceso; - Ultrapasar las limitaciones propias, aprovechando al máximo los recursos lingüísticos y socioculturales disponibles; - Revelar interés por la lectura de textos escritos en castellano; - Reconocer la utilidad de transferencia, entre lenguas, de conceptos y procedimientos característicos de la lengua escrita. <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producir textos escritos con la finalidad de satisfacer necesidades personales de comunicación; - Producir textos escritos sencillos y cortos con una apropiada estructura lógica (introducción, desarrollo y conclusión), tomando en consideración las diversas intenciones comunicativas; - Utilizar elementos que confieren coherencia y cohesión al texto; - Activar conocimientos previos para completar información; 					
--	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Organizar, de manera coherente y cohesionada, las ideas expuestas; - Escribir textos gramaticalmente correctos; - Utilizar la ortografía elemental adecuada, incidiendo sobre todo en los términos cuyas grafías contrastan con las del portugués; - Utilizar vocabulario relativo al tema; - Recurrir a diversos tipos de estrategias para superar problemas de insuficiencia lexical; - Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse por escrito en español; - Reconocer el error como parte integrante del proceso; - Superar las limitaciones propias, aprovechando al máximo posible los recursos lingüísticos y socioculturales disponibles; - Reconocer la capacidad para comprender globalmente textos escritos, sin necesidad de comprender cada uno de los elementos; - Mostrar interés en leer textos escritos en español para acceder a información; - Reconocer la utilidad de transferencia, entre lenguas, de conceptos y procedimientos característicos de la lengua escrita. <p>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección, con la finalidad de mejorar la eficacia comunicativa; - Contrastar la lengua materna con la estudiada; - Identificar aspectos diferentes del portugués, a nivel de organización de la realidad; - Conocer el léxico utilizado en actividades de expresión oral, escrita y de lectura; 					
--	--	--	--	--	--

<p>- Conocer los procesos elementares de formación de palabras en español, con la finalidad de desarrollar la capacidad de entender nuevas palabras;</p> <p>- Utilizar diversas estrategias de comunicación;</p> <p>- Reflexionar sobre el proceso individual de aprendizaje de una lengua y valorar las estrategias más positivas;</p> <p>- Mostrar curiosidad en conocer el funcionamiento de la lengua extranjera y aprecio por su uso correcto, para garantizar una comunicación eficaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enterarse de la estructura básico del sistema y del funcionamiento de la lengua extranjera; <p>- Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo básico en la lengua extranjera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en actividades de interacción; • Desarrollar, creativamente, todo tipo de actividades; • Expresar opiniones y verbalizar sentimientos; • Comunicar conocimientos y experiencias individuales; • Evaluar el trabajo individual desarrollado; • Emitir juicios de valor sobre el proceso de aprendizaje; • Desarrollar procesos de organización y consolidación de aprendizaje; • Manifestar una actitud positiva frente a las actividades, para desarrollarla competencia comunicativa. <p>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</p> <p>- Analizarlos siguientes aspectos socioculturales de España: las costumbres y el cotidiano;</p>					
--	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar, de maneira contextualizada, las costumbres y reglas de conducta españoles, en situaciones de simulación y representación. - Comparar determinados aspectos de los modos de vida en España y en Portugal: horarios, costumbres y rutinas diarias; - Utilizar los conocimientos lingüísticos adquiridos para interpretar los mensajes; - Recurrir a determinados comportamientos sociolingüísticos facilitadores de relaciones de convivencia: fórmulas de cortesía, gestos, tono de voz; - Valorar el provecho que constituye conocer lenguas extranjeras, como forma de comunicación con personas de diferentes culturas; - Reconocer la capacidad personal para participar, utilizando la lengua extranjera; - Valorar los comportamientos sociolingüísticos que propician las relaciones de convivencia (uso de formas de cortesía, gestos, tono de voz); - Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otras culturas y otras formas de estar; - Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecéla; - Apreciar la empatía como elemento facilitador de adaptación, respeto y comprensión de nuevos fenómenos socioculturales; - Valorar la autonomía personal como fuente de enriquecimiento. 					
---	--	--	--	--	--

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Libro del alumno;
- Ficha de trabajo / informativa;
- Ficha de comprensión escrita;
- Ficha de evaluación formativa;
- Bingo;
- Diapositivas;
- Canción y video.

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

<https://www.youtube.com/watch?v=7BvP51cMfzs>

<http://www.youtube.com/watch?v=wR4700BgEyU>

Apêndice D – Planificação a Médio Prazo de Português – unidade didática *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

PRAZO PLANO A MÉDIO

Disciplina: Português **Ano:** 10º **Turma:**

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			
<p>Oralidade</p> <p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos orais, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas; • Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação; • Produzir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa; • Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial; • Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua; <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos escritos de diferentes géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades; • Ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses, de diferentes épocas e géneros literários; 	<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> <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>	Contextualização histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa de textos - Leitura em voz alta - Exercícios de escuta ativa - Atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura - Resolução de fichas de trabalho - Realização de trabalho individual - Exposição oral (apresentação de trabalho) - Realização de trabalho em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa - Observação direta - Avaliação da compreensão e da expressão oral - Avaliação da produção escrita - Avaliação de atitudes e valores

Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e outras manifestações culturais. 	<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"> Entre as diversas partes constitutivas de um texto; Entre características e pontos de vista das personagens. <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>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>Gramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua; • Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais. 	<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>Processos fonológicos</p>		
<p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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; • Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos escritos e outras manifestações culturais. 	<p>E – 10.2. Elaborar planos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Estabelecer objetivos; b) Pesquisar e seleccionar informação pertinente; c) Definir tópicos e organizá-los de acordo com o género de texto a produzir. <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</p>	<p>Exposição sobre um tema</p>		

		<p>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 E - Planificação a Curto Prazo de Espanhol – unidade didáctica *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

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

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar al alumnado; • Diálogo ocasional al respecto de aspectos del cotidiano, teniendo en cuenta lo que los alumnos puedan referir/sugerir; • Verificación de presencias/absentismos. 	
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Certificarse de que los alumnos estén listos para empezar la clase; • 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); • 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. 	
MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Se indicará que, en esta clase, empezaremos la nueva unidad: Mis rutinas – Unidad didáctica 3.
	Para la próxima clase	Se informará, a los estudiantes, de que en la próxima clase van a continuar el estudio sobre el tema de las rutinas diarias.
MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	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.
	Preparación Pedagógica	Visualización de láminas con vocabulario nuevo.

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

<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>- Recorrir 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>COMPRENSIÓN ESCRITA</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>- Inferir el contexto del mensaje a partir de la información fornecida;</p>				<p>- Identificar y emplear las irregularidades en presente de indicativo, en la primera conjugación;</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</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fichas de trabajo / informativa y de comprensión escrita; ● Bingo; ● Diapositivas; ● Pizarra y rotulador; ● Ordenador; ● Proyector de video.
---	--	--	--	---	---

<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>EXPRESIÓN ESCRITA</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>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</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>				<p>cuotidianas con imágenes para consolidar el vocabulario de las rutinas.</p>	
---	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Enterarse de la estructura básico del sistema y del funcionamiento de la lengua extranjera; • Verificar la comprensión de lo que se está aprendiendo; <p>- Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo básico en la lengua extranjera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en actividades de interacción; • Manifiestar una actitud positiva frente a las actividades más significativas de la clase, para desarrollar, en la mayor medida posible, la competencia comunicativa. <p>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</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 enriquecéla.</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.

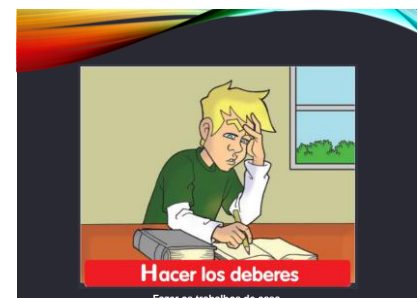
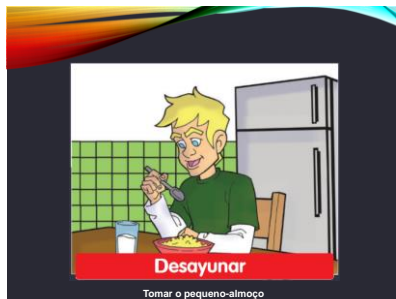
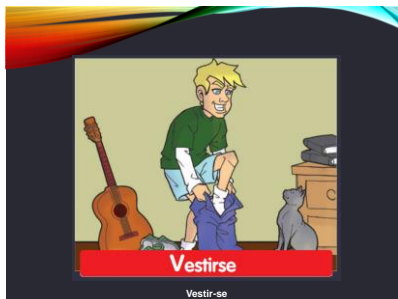
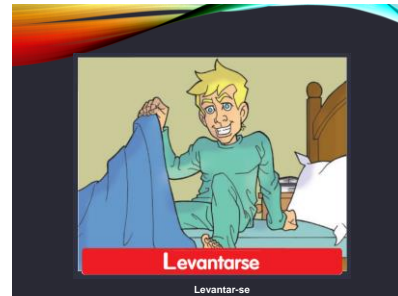
Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *en Gramática Ejercicios de Español, Teoría e ejercicios prácticos, nivel elemental A1-A2*. Grupo Anaya Ele. Porto: Porto Editora.

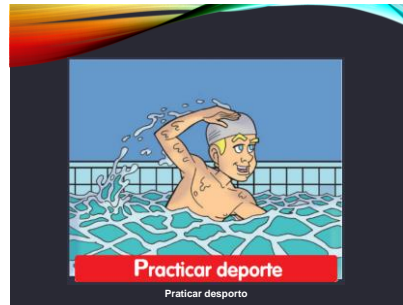
Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. P. (2012). *Pasapalabra 7. Nivel 1 – A1-A2*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA:

www.1800sucolchon.com/sleepwell/siesta.asp

Apêndice F – PowerPoint *Mis Rutinas*





Apêndice G - Ficha de trabalho/informativa de Espanhol

Escola Secundária Rainha Santa Isabel- Estremoz

Ano letivo 2015/2016 - janeiro

Ficha de trabajo/informativa de Español– 7º curso – Unidad 3



¡OJO!

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

	Levant <u>arse</u>	
Yo	me levanto <u>o</u>	
Tú	te levanta <u>s</u>	
Él, Ella, Usted	se levanta <u>a</u>	
Nosotros	nos levant <u>amos</u>	
Vosotros	os levant <u>áis</u>	
Ellos, Ellas, Ustedes	se levanta <u>n</u>	



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.

- Todos los sábados yo (merendar) _____ con mis abuelos por la tarde.
- Mi madre (empezar) _____ a trabajar a las nueve.
- En España, las tiendas (cerrar) _____ a la hora de la comida.
- Después de cenar, mi hermano mayor (fregar) _____ los platos.
- (nosotros, contar) _____ suelto para coger el autobús.
- ¿A qué hora (vosotros, almorzar) _____? A las dos.
- ¿(tú, despertarse) _____ más tarde los fines de semana? Por supuesto que sí.
- Ellos (pensar) _____ ir al cine mañana.
- Durante la semana (yo, acostarse) _____ muy temprano.
- A veces los niños (soñar) _____ con sus juguetes.
- (nosotros, acostarse) _____ a las 22:00.
- (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 H – Texto “Los horarios de los españoles – Comer tarde y dormir poco”



Escola Secundária /3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Ano letivo 2015/2016 – abril



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

Ficha de comprensión escrita de Español – 7º curso – Unidad 3

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

	V	F
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 I – Grelha de avaliação da Leitura (Espanhol)

Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz
Ano letivo 2015/2016 – janeiro - Español – 7º curso – Clase B

Pauta de evaluación de la lectura en alta voz

N.º	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

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

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 J – Jogo do Bingo



Apêndice K – Regras do jogo do Bingo



de las rutinas diarias



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



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



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



Apêndice L – Planificação a curto prazo da aula lecionada na unidade didática 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

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

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos aos alunos; • Abertura da lição; • Verificação da presença.
PRELIMINARES INICIAIS	Informam-se os alunos que precisarão do manual escolar, <i>Entre nós e as palavras 10</i> , e do caderno diário.

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	Diremos aos alunos que, nesta aula, iniciaremos a nova unidade sobre Gil Vicente.
	Para a próxima aula	Transmitiremos aos alunos que, na próxima aula, irão iniciar a análise da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Comunica-se que iremos fazer uma revisão de conhecimentos já adquiridos sobre Gil Vicente, a sua obra e o contexto histórico.
	Preparação Pedagógica	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			
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades; • Desenvolver a consciência linguística, metalinguística e o espírito crítico, no contacto com o texto oral; • Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial; • Produzir textos com a finalidade de completar documentos, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita; • Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação; • Recuperar informações que os alunos retiveram no estudo de Gil Vicente no 9º ano; • Rever as características do texto dramático; 	<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"> • Documentário sobre Gil Vicente e a sua obra. <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação crítica do documentário; • Organização e produção de textos orais tendo em conta o contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de imagens alusivas ao autor, obra e contexto histórico em estudo; • <i>Brainstorming</i> no sentido de recuperar informações que os alunos retiveram do estudo de Gil Vicente; • Visionamento e escuta ativa do documentário <i>Gil Vicente – Vida e Obra</i>; • Resolução de ficha de compreensão oral; • Correção da atividade; • 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; • Ativação dos conhecimentos dos alunos respeitantes às características do texto dramático, recorrendo ao PowerPoint; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta do interesse e empenho dos alunos; • Avaliação de atitudes e valores.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais temas da obra de Gil Vicente; • Relacionar os temas da época de Gil Vicente com a atualidade; 	<p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando;</p> <p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando;</p>			

<p>Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar marcas específicas da farsa e do auto; • Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais; • Inferir o sentido ao mote presente na abertura da obra. 	<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>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>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>Educação literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização histórica; • Sistematização das características da crónica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do texto de opinião <i>Se não estou em erro</i>, de Fernando Alvim; • Leitura de textos informativo-expositivos; • Preenchimento de um quadro, em grande grupo, tendo em vista a comparação dos temas da época de Gil Vicente e da atualidade; • Apresentação de marcas específicas da farsa e do auto; • Leitura da abertura da <i>Farsa de Inês Pereira</i>; • Identificação de provérbios com sentido equivalente ao mote presente na abertura da obra; • Exercício de escrita – produção de texto como atividade de pré-leitura. 	
<p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informação e conhecimentos relevantes e adequados; • Produzir um texto a partir do mote da obra. 	<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"> • Encadeamento lógico dos tópicos tratados no documentário. 		

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 verifiquem 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.
- 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:

- *Gil Vicente – Vida e obra*. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=xI5keH8rLkQ>
- Ceia, C. (2010). *Farsa*. E-dicionário de termos literários. Consultado em dezembro 17, 2015, em <http://www.edtl.com.pt>

Apêndice M – Imagens para mobilização de conhecimentos sobre Gil Vicente



Apêndice N - Ficha de compreensão oral – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*

**Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz
Ano letivo 2015/2016 - janeiro**

**Português 10º ano – Unidade 3 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*
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 O – O Texto dramático (apresentação no programa informático Prezi)



- 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:

Díálogo - 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 P – Ficha de informação complementar

Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz

Ano letivo 2015/2016 - janeiro

Português 10º ano – Unidade 3 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*

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. Um *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 ridiculariza. 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 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 Ahim
(Texto inédito, 2014)



Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz
Ano letivo 2015/2016 - janeiro

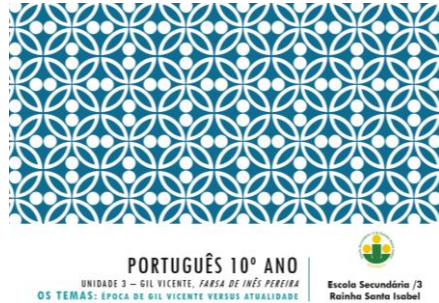
Português 10º ano – Unidade 3 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*

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 censura-lhe 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 Q – PowerPoint: Os temas: época de Gil Vicente versus atualidade



Época de Gil Vicente

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

- Procura os prazeres mundanos.

Atualidade

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



Época de Gil Vicente

- Escrava do lar;
- Sem vida social;
- Dependente do pai e, depois do casamento, do marido;
- As mulheres casadas não andavam na rua sem os maridos;
- As mulheres cujo noivo ou marido partia na expansão marítima comportavam-se como se fossem viúvas.

Atualidade

- Independente e escolarizada;
- Dedicada à vida profissional;
- Mudança de prioridades.
- Mesmos direitos e deveres do que o homem



Época de Gil Vicente

- 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.

Atualidade

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



Época de Gil Vicente

- 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.

Atualidade

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

Apêndice R – PowerPoint: A diferença entre Auto e Farsa



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 cómico baseado na vida de uma personagem;
- peças curtas e com poucas personagens.

Farsa – “É um género dramático que representa cenas da vida profana, simultaneamente agressivas, pela sátira contundente, e festivas, pelo cómico hilariante”.

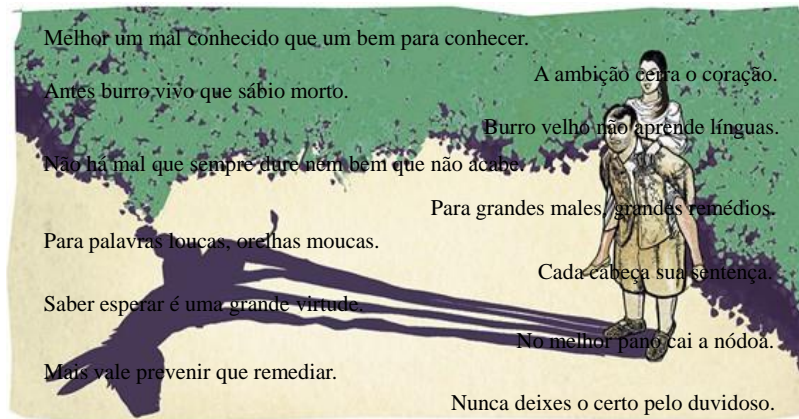
Fonte: E-dicionário de termos literários

Apêndice S – O mote da obra *Farsa de Inês Pereira*

Mote da obra:
“Mais quero asno que me leve
que cavalo que me derrube”



Mote da obra:
“Mais quero asno que me leve
que cavalo que me derrube”



Melhor um mal conhecido que um bem para conhecer.

Antes burro vivo que sábio morto.

Não há mal que sempre dure nem bem que não acabe.

Para palavras loucas, orelhas moucas.

Saber esperar é uma grande virtude.

Mais vale prevenir que remediar.

A ambição cega o coração.

Burro velho não aprende línguas.

Para grandes males, grandes remédios.

Cada cabeça sua sentença.

No melhor pano cai a nódoa.

Nunca deixes o certo pelo duvidoso.

Apêndice U – Planificação a curto prazo da unidade 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>Disciplina: Português Ano: 10º Turma: D / F</p> <p>Unidade Temática: Luís de Camões, <i>Rimas</i></p> <p>Unidade Didática: Unidade 4</p> <p>Estudantes: Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas</p> <p>Data:</p>

Tempo de duração: 90 + 45 minutos

ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> Saudação aos alunos; Abertura da lição; Verificação da presença.
PRELIMINARES INICIAIS	<p>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.</p>

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	<p>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>”.</p>
	Para a próxima aula	<p>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.</p>

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	<p>Reflexão sobre a poesia a partir da leitura de uma frase de Carlos Drummond de Andrade.</p>
	Preparação Pedagógica	<p>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.</p>

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais, de diferentes géneros; • Registrar e tratar a informação; • Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral; • Produzir textos orais com correção e pertinência; • Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial; 	<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"> • Visionamento de um <i>spot</i> publicitário da Portugal Telecom. <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação crítica da frase de um poema de Carlos Drummond de Andrade e de um <i>spot</i> publicitário; • Organização e produção de textos orais tendo em conta o contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de uma frase sobre poesia, de Carlos Drummond de Andrade; • Visionamento e escuta ativa de um <i>spot</i> publicitário da Portugal Telecom; • Leitura expressiva do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões; • Interpretação do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões (ficha de trabalho); • Resolução de exercícios gramaticais (ficha de trabalho); • Correção da ficha; • Exercício de escrita sobre o tema da mudança, a partir da leitura do 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta: pontualidade; assiduidade; interesse; empenho; e participação (espontânea e solicitada) dos alunos; • Avaliação de atitudes e valores; • Avaliação formativa de escrita: reescrita de textos.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade; 	<p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura expressiva do poema «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de escrita sobre o tema da mudança, a partir da leitura do 	

<p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação; • Ler para apreciar criticamente textos variados. • Planificar a escrita de textos; • Escrever textos de diferentes géneros e finalidades; • Redigir textos com coerência e correção linguística; • Rever os textos escritos. 	<p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando;</p> <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</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamento, organização e encadeamento lógico dos tópicos referidos na ficha. 	<p>texto <i>Quintas de cliques</i> e dos tópicos sugeridos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de revisão e melhoramento de textos, em grande grupo. 	
-----------------------	---	--	--	---	--

<p>Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos literários; • Apreciar textos literários; • Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais. 	<p>textual com marcação correta de 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>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação do poema «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões; • Características do texto poético (soneto): estrofe, métrica e rima; • Recursos expressivos (metáfora, aliteração e antítese). 		
----------------------------------	--	--	---	--	--

<p>Gramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar aspetos essenciais da sintaxe no português; • Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português; 	<p>EL – 14.9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos;</p> <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"> • Arcaísmos; • Funções sintáticas; • Orações subordinadas. 		
-------------------------	--	--	--	--	--

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 verificarem necessárias para as aprendizagens dos alunos. Ainda será indicado que todo o material extra será enviado para o e-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^a. C. A. (2014). Da comunicação à expressão – Gramática prática do Português, pp. 225-251. Lisboa: Raiz Editora.
- Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F. & Lopes, M^a. C. A. (2014). Exercícios – Gramática prática do Português – Da comunicação à expressão, pp. 82-84. 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 V – Ficha de Avaliação Formativa

Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Ano letivo 2015/2016 – maio

Nome: _____ Nº: ____ Turma: ____

Grupo I

Leitura:

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

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

10 Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
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. Proceda 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 W – Cotações e critérios de avaliação da ficha de avaliação formativa (compreensão e gramática)

Grupo I

1.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente o tema do poema.	2
Identifica, com pequenas imprecisões, o tema do poema.	1
Identifica incorretamente o tema do poema ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

O tema do poema é a mudança.

2.

Descritores de desempenho	Pontos
Divide corretamente o poema em três momentos – 1º momento: primeira quadra primeiras quadras; 2º momento: segunda quadra e primeiro terceto; e 3º momento: o último terceto; – explicitando, adequadamente, o assunto tratado em cada um deles. Ou Divide o poema em dois momentos – 1º momento: duas quadras e primeiro terceto; 2º momento: último terceto.	8
Divide o poema de outra forma, justificando a sua opção de forma correta e explicitando o assunto tratado em cada parte.	7
Divide corretamente o poema em dois / três momentos ou de outra forma não explicitando totalmente o assunto tratado em cada um deles ou com pequenas imprecisões.	6
Divide corretamente o poema em dois / três momentos ou de outra forma, com pequenas imprecisões, mas não explicita o assunto tratado em cada um deles.	4
Divide corretamente o poema em dois / três momentos ou de outra forma, mas não explicita o assunto tratado em cada um deles e com pequenas imprecisões	2
Divide incorretamente o poema ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

O poema pode ser dividido em três **momentos** sendo que: o **primeiro** corresponde à primeira quadra, onde o poeta constata a permanente mudança a que o mundo está sujeito; o **segundo**, que engloba as estrofes dois e três, integra a confirmação que a mudança se efetua tanto na natureza como no espírito do ser humano, referindo as consequências desse processo; no **terceiro** momento, o sujeito sintetiza as ideias precedentes e conclui que a mudança mais surpreendente ocorre na própria mudança, isto é, já não se muda como era costume.

Ou

O poema divide-se em duas partes: **1ª parte**, as duas quadras e o primeiro terceto, onde se faz referência à mudança no mundo, nos sentimentos, na natureza e no «eu»; na **2ª parte**, último terceto, faz-se a constatação do espanto que provoca o facto de a própria mudança já não se processar da mesma maneira.

3.

Descritores de desempenho	Pontos
Explicita adequadamente que a mudança na natureza se caracteriza pela renovação e rejuvenescimento, relacionando-se com as estações do ano e refere	8

que no ser humano o efeito da mudança é oposto à da natureza, que não é cíclica, encaminhando-se para o seu fim, exemplificando com expressões do poema.	
Explicita, não totalmente ou com algumas imprecisões, que a mudança na natureza se caracteriza pela renovação e rejuvenescimento, relacionando-se com as estações do ano e refere que no ser humano o efeito da mudança é oposto à da natureza, que não é cíclica, encaminhando-se para o seu fim, exemplificando com expressões do poema.	6
Explicita ambos os aspetos da mudança, no homem e na natureza, mas sem recorrer a exemplos retirados do texto.	4
Explicita apenas um dos aspetos da mudança, no homem ou na natureza, recorrendo a exemplos retirados do texto.	
Explicita apenas um dos aspetos da mudança, no homem ou na natureza, sem recorrer a exemplos retirados do texto.	2
Não explicita nenhum dos aspetos da mudança ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

As mudanças operadas na natureza caracterizam-se como sendo uma renovação e um rejuvenescimento, relacionando-se com o ciclo das estações do ano. O poeta menciona a passagem do inverno para a primavera, o que, mais especificamente, se verifica através dos versos (vv. 9-10): «O tempo cobre o chão de verde manto, / que já coberto foi de neve fria,», do primeiro terceto.

No ser humano e/ou sujeito poético, o efeito causado pela mudança perspectiva-se de forma contrária à da natureza, visto que o fluir do tempo no homem não é cíclico, pois este vai progressivamente caminhando para o seu fim. Por isso, o último verso do primeiro terceto: «e, em mim, converte em choro o doce canto.»; evidencia que esse «doce canto», isto é, o tempo de esperança do passado, transformou-se em algo negativo, ou seja, o «choro».

4.

Descritores de desempenho	Pontos
Explicita corretamente a antítese entre o bem e o mal, explicitando o seu valor melancólico e pessimista, destacando o tom pessimista do v.8 e recorre a expressões do poema.	5
Explicita não totalmente ou com algumas imprecisões a antítese entre o bem e o mal, explicitando o seu valor melancólico e pessimista, recorrendo a expressões do poema.	3
Explicita não totalmente ou com algumas imprecisões a antítese entre o bem e o mal, explicitando o seu valor melancólico e pessimista, mas não recorre a exemplos retirados do poema.	2
Explicita com imprecisão a antítese entre o bem e o mal, mas não explica o seu valor melancólico e pessimista.	1
Explicita incorretamente o valor da antítese ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

Estes versos concretizam uma antítese entre o bem e o mal. É uma antítese com visão pessimista e melancólica, pois menciona a «mágoa» que restou do que correu mal e as «saudades» do que correu bem. Contudo, o tom de pessimismo destaca-se quando o sujeito poético apresenta, no verso 8, a possibilidade de nada de bom ter havido na sua vida.

5.

Descritores de desempenho	Pontos
---------------------------	--------

Refere corretamente o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, justificando a sua resposta com o facto de a própria mudança estar sujeita a alterações e recorre a expressões do poema.	5
Refere com imprecisões o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, justificando a sua resposta com o facto de a própria mudança estar sujeita a alterações e recorre a expressões do poema.	4
Refere corretamente o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, justificando com algumas imprecisões a sua resposta, mas sem recorrer a exemplos do poema.	3
Refere com imprecisões o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, mas não justifica a sua resposta.	2
Refere incorretamente o sentimento expresso pelo poeta ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

O sujeito poético expressa o seu espanto relativamente à mudança que observa, porque, no momento presente, a própria mudança sofre alterações, pois já nada muda como era hábito mudar – ela tomou «novas qualidades» (v. 4).

6.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente os dois recursos expressivos e comenta adequadamente a sua expressividade associando-a à passagem do tempo e às estações do ano.	3
Identifica corretamente os dois recursos expressivos, mas comenta a expressividade de apenas um.	2.5
Identifica corretamente os dois recursos expressivos, mas não comenta a sua expressividade.	2
Identifica corretamente apenas um dos recursos expressivos e comenta a sua expressividade.	1
Identifica incorretamente ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

A aliteração do som consonântico “m” nos três primeiros versos da primeira quadra: “Mudam-se”; “muda-se”; “mundo”; e “mudança”.

A metáfora “O tempo cobre o chão de verde manto” refere-se à Primavera e “que já coberto foi de neve fria” aponta para o Inverno.

7.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente que o poema é um soneto, composto por duas quadras e dois tercetos, com o esquema rimático abba / abba / cdc / dcd, logo com rima interpolada e emparelhada nas quadras e cruzada nos tercetos; refere que os versos são decassilábicos ou decassílabos – medida nova – fazendo a escansão de um dos versos do poema, de forma correta.	10
Explicita corretamente 4 dos aspetos solicitados.	8
Explicita corretamente 3 dos aspetos solicitados.	6
Explicita corretamente 2 dos aspetos solicitados.	4
Explicita corretamente apenas 1 dos aspetos solicitados.	2
Explicita incorretamente todos os aspetos ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

Estrutura externa – O poema é soneto, o qual contém quatro estrofes, compostas de duas quadras e dois tercetos;

Esquema rimático – abba / abba / cdc / dcd

Rima – Interpolada e emparelhada nas quadras; Cruzada nos tercetos;

Medida nova – os versos são decassilábicos = decassílabos

Métrica (escanção) – Mu/dam/-se os / tem/pos, / mu/dam/-se as / von/ta/[des]

8.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente as 2 afirmações como verdadeiras e 1 falsa e corrige adequadamente a afirmação falsa.	4
Identifica corretamente 2 afirmações como verdadeiras e 1 falsa, mas não corrige adequadamente a afirmação falsa.	3
Identifica corretamente apenas 2 das afirmações ou uma e corrige adequadamente a falsa.	2
Identifica corretamente apenas 1 das afirmações ou corrige adequadamente, no caso de ser a afirmação falsa.	1
Corrige incorretamente todas as afirmações ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

- a) V
- b) F - O sujeito poético tem uma visão **negativa** da mudança
- c) V

Grupo II

1.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente o arcaísmo.	2
Identifica incorretamente ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta: «soía» (v. 14).

2.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente as 5 funções sintáticas.	12.5
Identifica corretamente 4 das funções sintáticas.	10
Identifica corretamente 3 das funções sintáticas.	7.5
Identifica corretamente 2 das funções sintáticas.	5
Identifica corretamente apenas 1 das funções sintáticas.	2.5
Identifica incorretamente todas as funções sintáticas ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

- a) sujeito;
- b) modificador da frase;
- c) complemento do nome/ sujeito;
- d) modificador apositivo do nome.

3.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente 4 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	4.5
Identifica corretamente 3 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	3

Identifica corretamente 2 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	2
Identifica corretamente 1 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	1
Não identifica nenhuma das ocorrências ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta: «os tempos»; «as vontades»; «o ser»; «a confiança».

4.

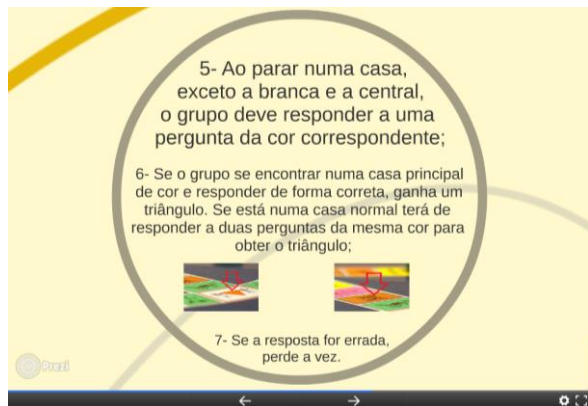
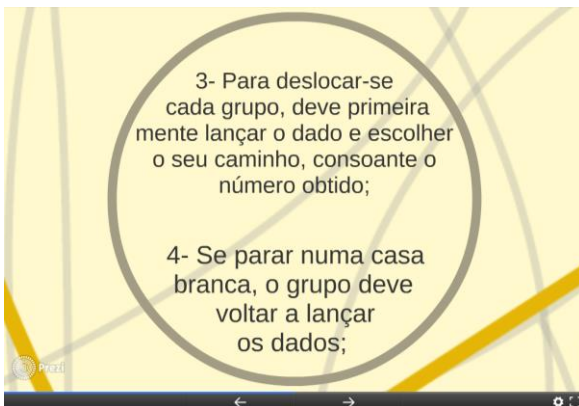
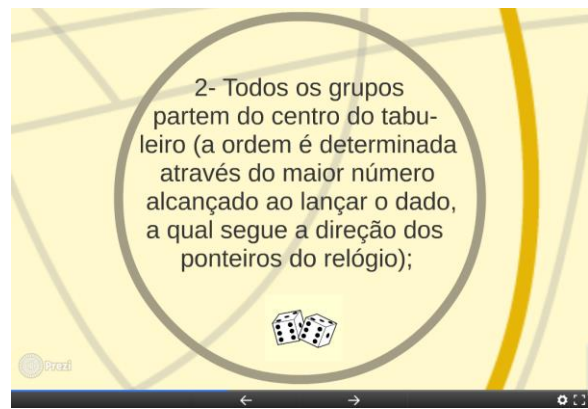
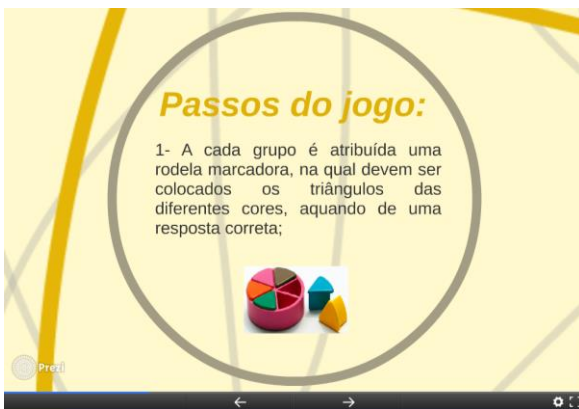
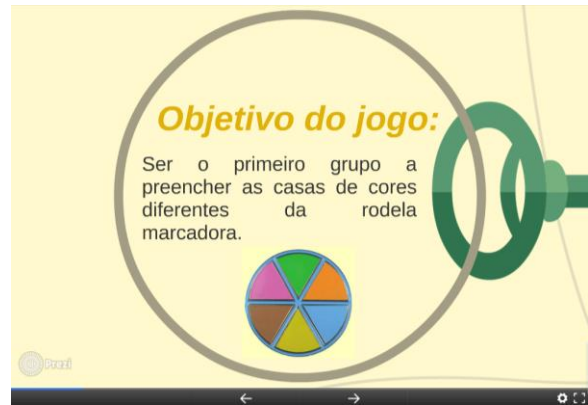
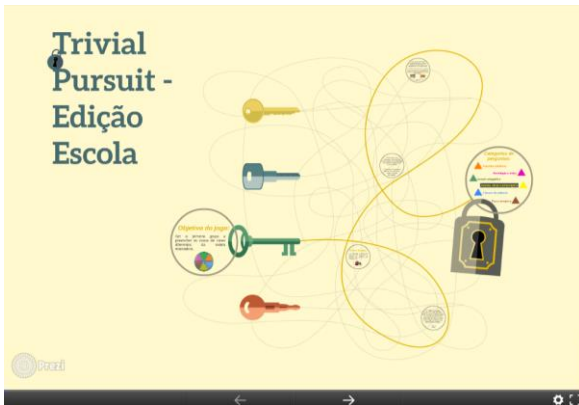
Descritores de desempenho	Pontos
Classifica corretamente as 2 orações subordinadas.	6
Classifica corretamente 1 oração subordinada.	3
Identifica incorretamente todas as orações ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

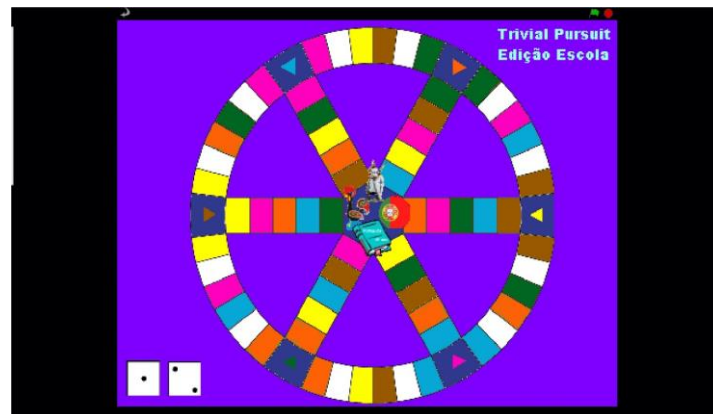
- a) oração subordinada adverbial condicional;
- b) oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

Nota: a ocorrência de erros ortográficos ou de translineação implica a desvalorização da resposta.

Apêndice X – *Jogo Trivial Pursuit: Edição Escola*



Apêndice Y – Tabuleiro e perguntas do jogo *Trivial Pursuit: Edição Escola*



Apêndice Z – 2ª parte do Inquérito – Perfil da turma

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?

Anexos

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

LISETE DE JESUS FRASCO RAMALHO



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"> ▪ Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender textos orais e escritos, de natureza verificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; ○ Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; ▪ 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; ▪ Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que o seu conhecimento proporciona; ▪ Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural; ▪ Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola; ▪ Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e da autonomia; ▪ 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. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Família: <ul style="list-style-type: none"> membros e laços de parentesco família típica espanhola festas familiares □ Casa: <ul style="list-style-type: none"> partes da casa móveis e objetos □ Rotinas: <ul style="list-style-type: none"> ações quotidianas horas (consolidação) hábitos e costumes 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivo <ul style="list-style-type: none"> □ numeral ordinal - Determinantes Possessivos - Pronomes pessoais <ul style="list-style-type: none"> □ complemento direto - Verbos <ul style="list-style-type: none"> presente do indicativo <ul style="list-style-type: none"> □ verbos regulares (consolidação) □ haber e estar □ irregulares da 1.ª pessoa □ verbos de irregularidade vocálica de maior ocorrência □ verbos pronominais (consolidação) - Preposições <ul style="list-style-type: none"> □ de uso frequente (consolidação) □ de lugar - Expressão: de gosto; de causa; de opinião; de frequência; de localização- 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de documentos - Descrição oral de imagens - Exposição oral com preparação prévia - Pré-leitura de documentos - Leitura de documentos para recolha de informação - Leitura expressiva - Leitura recreativa - Escuta ativa de textos e canções - Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita - Consulta de dicionário e glossário - Visionamento de episódios da série 'Así son' - Registo de vocabulário - Redação de frases simples (20-30 palavras) - Legendagem de imagens / fotografias - Exercícios de memorização - Atividades de simulação - Elaboração de cartazes informativos ou outros. 	Objetivos / conteúdos a ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ No domínio das competências e saberes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreensão oral e escrita ○ Produção / interação oral e escrita ▪ No domínio de atitudes e valores: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação ○ Responsabilidade ○ Comportamento II Tipos de avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstica ▪ Contínua e formativa ▪ Sumativa ▪ Autoavaliação ▪ Heteroavaliação III Instrumentos de avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta / indireta ▪ Exercícios e trabalhos de casa ▪ Trabalhos individuais, em pares e em grupos, em contexto de sala de aula ▪ Fichas de avaliação formativa ▪ Fichas de avaliação sumativa ▪ Grelhas de observação e avaliação ▪ Grelhas de autoavaliação 	31 [todas as turmas]
	MATERIAIS / RECURSOS Livro do aluno; Caderno de atividades; Flashcards; 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"> ▪ Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender textos orais e escritos, de natureza verificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; ○ Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; ▪ 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; ▪ Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que o seu conhecimento proporciona; ▪ Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural; ▪ Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola; ▪ Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e da autonomia; ▪ 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. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Tempos livres: passatempos, jogos e desportos □ Consumo: lojas e produtos, preços e formas de pagamento □ Cidade: espaços e serviços, meios de transporte 	- VERBOS gerúndio □ formas regulares □ perífrase estar + gerúndio imperativo □ verbos de uso frequente □ imperativo afirmativo pretérito perfecto e pretérito indefinido □ contraste □ marcadores temporais - Preposições □ de uso frequente (consolidação) □ de lugar (consolidação) □ com meios de transporte - Expressão □ de gosto □ de causa □ de opinião □ de tempo □ de localização	- Observação de documentos - Descrição oral de imagens - Exposição oral com preparação prévia - Pré-leitura de documentos - Leitura de documentos para recolha de informação - Leitura expressiva - Leitura recreativa - Escuta ativa de textos e canções - Exercícios de verificação da compreensão oral e escrita - Consulta de dicionário e glossário - Visionamento de episódios da série 'Así son!' - Registo de vocabulário - Redação de frases simples (30-40 palavras) - Legendagem de imagens / fotografias - Exercícios de memorização - Atividades de simulação - Elaboração de cartazes informativos ou outros	I Objetivos / conteúdos a ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ No domínio das competências e saberes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreensão oral e escrita ○ Produção / interação oral e escrita ▪ No domínio de atitudes e valores: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação ○ Responsabilidade ○ Comportamento II Tipos de avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstica ▪ Contínua e formativa ▪ Sumativa ▪ Autoavaliação ▪ Heteroavaliação III Instrumentos de avaliação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta / indireta ▪ Exercícios e trabalhos de casa ▪ Trabalhos individuais, em pares e em grupos, em contexto de sala de aula ▪ Fichas de avaliação formativa ▪ Fichas de avaliação sumativa ▪ Grelhas de observação e avaliação ▪ Grelhas de autoavaliação 	29 [Turma A e MAIS] 28 [Turma B]

Anexo B – Exercício do manual de Espanhol *Pasapalabra 7*



PasaPalabras



1 Vocabulario. Un día normal en la vida de Juan.



1.1. Escuchar. Completa los pies de foto con las expresiones dadas. Luego, escucha la grabación y comprueba tus respuestas.

acostarse • arreglar la cocina • asistir a clases
 cenar en familia • coger el autobús
 comer en el comedor • desayunar
 despertarse • ducharse • hacer los deberes
 levantarse • merendar y jugar videojuegos
 poner la mesa • practicar deporte
 salir de casa e ir al cole • ver la tele
 vestirse • volver a casa



Anexo C – Planificação Anual de Português – 10º ano

**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	Leitura L10 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 — crónica¹ «Quando Deus entrou no meu carro», Ricardo Araújo Pereira. • Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo: professor/aluno e aluno/aluno: normas de trabalho e critérios de avaliação. • Indicação do material necessário. • Apresentação do Programa. • Apresentação do Projeto de Leitura. • Resolução e correção do teste de avaliação diagnóstica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de Português de 10.º ano — <i>Entre Nós e as Palavras</i>, Santillana. • Livromédia. • Educateca. • Ficha de avaliação diagnóstica do manual (pp. 10-13). 	Formas de avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica. • Avaliação da expressão oral. • Avaliação da compreensão de texto argumentativo e narrativo. • Avaliação da escrita de texto de opinião.
	Gramática G10 18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português. 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.	<ul style="list-style-type: none"> • Funções sintáticas. • Classificação de orações. • Classes e subclasses de palavras. • Tempos e modos verbais. • Arcaísmos. 			
	Escrita E 10 10. Planificar a escrita de textos. 12. Redigir textos com coerência e correção linguística.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipologia textual. • Tema. • Plano de texto. • Processos de coesão textual. 			
	Oralidade O10 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.	<ul style="list-style-type: none"> • Tema, informação significativa, expressividade, correção linguística. 			
	Educação Literária EL10 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.			

¹ 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	Oralidade O10 Leitura L10 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.	Compreensão do oral • Reportagem. Expressão oral • 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.	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.
	Leitura L10 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)			
	Escrita E 10 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>Cantigas de amigo</p> <ul style="list-style-type: none"> • «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, mha filha velida», Pero Meogo. <p>Cantigas de amor</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Se eu pudesse desamar», Pero da Ponte. • «Proençaes soem mui bem trobar», D. Dinis. 			
--	--	--	--	--	--

Unidade 1 Poesia trovadoresca		<ul style="list-style-type: none"> • «A dona que eu am' e tenho por senhor», Bernal de Bonaval. <p>Cantigas de escárnio e de maldizer</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Ai, dona fea, fostes-vos queixar», Joam Garcia de Guilhade. • «Foi um dia Lopo jogar», Martim Soares. • «Roi Queimado morreu com amor», Pero Garcia Buralês. 			
	<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"> • Processos fonológicos. • Etimologia. • Palavras divergentes e palavras convergentes. • Funções sintáticas. • Orações. • Arcaísmos. • Campo lexical e campo semântico. 			

UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
Unidade 2 Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	Oralidade O10 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.	Compreensão do oral • Documentário sobre o Mosteiro da Batalha Expressão oral • Síntese de filme. • Apreciação crítica de filme. • Debate sobre a manipulação da informação pelos meios de comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Resolução de fichas de gramática. • Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão. • Produção de textos escritos. • Projeto de Leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa. • Avaliação sumativa. • Auto e heteroavaliação. • Avaliação da expressão oral. • Avaliação da compreensão do oral. • Avaliação da compreensão do texto. • Avaliação da escrita. • Avaliação das atitudes e valores.
	Leitura L10 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"> • 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. <p>(marcas de género comuns e específicas)</p>			
	Escrita E 10 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"> • Texto expositivo sobre a importância da cidadania. • Texto expositivo sobre o impacto que a guerra tem no mundo. 			
	Educação Literária EL10 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 alvorço que foi na cidade cuidando que matavam o Meestre, e como aló foi Alvoró Paez 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)			
	Gramática G10 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>	Oralidade O10 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.	Compreensão do oral • Reportagem sobre violência doméstica. Expressão oral • 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. • Trabalho 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.
	Leitura L10 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.		
	Escrita E 10 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.		
	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.	<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>Gramática G10 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"> • Processos fonológicos. • Etimologia. • Palavras divergentes e palavras convergentes. • Substrato e superstrato. • Funções sintáticas. • Orações. • Arcaísmos. • Campo lexical e campo semântico. • Empréstimo. • Formas de tratamento. • Pontuação. • Marcas do discurso oral. 			
--	--	---	--	--	--

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>	Oralidade O10 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.	Compreensão do oral • Reportagem «Imigrantes em Portugal, fronteiras na margem do sonho» (TSF). • Documentário sobre a vida de Camões. • Reportagem televisiva sobre as adversidades da existência humana. Expressão oral • 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.	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.	
	Leitura L10 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».				
	Escrita E 10 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, <i>Rimas</i>	e correção linguística. 13. Rever os textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto expositivo sobre a ideia de beleza. • Texto expositivo sobre a relação amor/sofrimento na lírica camoniana. • Texto expositivo sobre o tema do desconcerto na lírica camoniana. • Texto expositivo sobre o tema da mudança na lírica camoniana. 			
	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"> • Contextualização histórico-literária. • A representação da amada. • A representação da natureza. • A experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor. • A reflexão sobre a vida pessoal. • O tema do desconcerto. • O tema da mudança. • Linguagem, estilo e estrutura: <ul style="list-style-type: none"> — a lírica tradicional; — a inspiração clássica; — discurso pessoal e marcas de subjetividade; — soneto: características; — métrica (redondilha e decassílabo), rima e esquema rimático; — recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a antítese, a apóstrofe e a metáfora. • «Descalça vai para a fonte» • «Endechas a Bárbara escrava» • «Sete anos de pastor Jacob servia» • «Um mover d'olhos brando e piadoso» • «Alma minha gentil que te partiste» • «Amor é fogo que arde sem se ver» • «Esparsa sua ao desconcerto do mundo» • «Perdigão perdeu a pena» • «O dia em que eu nasci, moura e pereça» • «Erros meus, má fortuna, amor ardente» 			

Unidade 4 Luís de Camões, <i>Rimas</i>		<ul style="list-style-type: none"> • «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades» • «Eu cantei já, e agora vou chorando» 			
	Gramática G10 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.	<ul style="list-style-type: none"> • Processos fonológicos. • Etimologia. • Funções sintáticas. • Orações. • Arcaísmos. • Campo lexical e campo semântico. 			

UNIDADE	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
Unidade 5 Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i>	Oralidade O10 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.	Compreensão do oral • Documentário sobre Camões. • Documentário sobre <i>Os Lusíadas</i> . • Anúncio publicitário do Turismo de Portugal. Expressão oral • 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. • 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.	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.
	Leitura L10 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.			
	Escrita E 10 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'Os Lusíadas. • Texto expositivo sobre o carácter épico d'Os Lusíadas.			
	Educação Literária EL10 14. Ler e interpretar textos literários. 15. Apreciar textos literários. 16. Situar obras literárias em função de grandes marcos	Os Lusíadas • 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 ingratidão 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>	Oralidade O10 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.	Compreensão do oral • Reportagem «A Ilha da Esperança» (TSF). Expressão oral • Síntese do enredo de um filme cuja ação se passe no mar. • Apreciação crítica de um filme cuja ação se passe no mar.	• 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.	• 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.	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.
	Leitura L10 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.	• Textos expositivos sobre a coletânea <i>História Trágico-Marítima</i> . • Artigo de divulgação científica sobre Pedro Nunes.	• 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.	• Textos de apoio. • Fichas de consolidação de conteúdos gramaticais. • Dicionários. • Gramática. • Enciclopédias.	
	Escrita E 10 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 cuja ação se passe no mar. • Texto expositivo sobre o lado negativo da expansão portuguesa na História Trágico-marítima. • Texto expositivo sobre o impacto da ação humana nos oceanos.	• Debate. • Exposições orais. • Atividades de compreensão e interpretação de enunciados orais. • Resolução de fichas de gramática.		

	<p>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.</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"> • Atividades de escrita: planificação, textualização e revisão. • Produção de pequenos textos escritos. • Projeto de Leitura. 		
	<p>Gramática G10 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"> • Etimologia. • Palavras convergentes e divergentes. • Funções sintáticas. • Orações. • Campo lexical e campo semântico. • Empréstimos. 			

Anexo D – Critérios de Avaliação da disciplina de Português



ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL DE ESTREMOZ - 402643



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
 Departamento: Língua Materna – Ano Letivo 2015 / 2016
 Ensino Secundário Disciplina: PORTUGUÊS

	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos de Avaliação	Pesos
Competências e Saberes (90%)	<ul style="list-style-type: none"> • Domina os conceitos e conteúdos programáticos; • Domina a terminologia da disciplina; • Usa corretamente a Língua Portuguesa na expressão escrita e/ou oral; • Revela capacidade escrita e/ou oral; • Usa os saberes culturais, científicos e tecnológicos para interpretar a realidade; • Usa as metodologias adequadas para a pesquisa, seleção e organização da informação; • Manifesta capacidade de análise, de reflexão, de síntese e de crítica; • Sabe apresentar de forma metódica ideias próprias ou resultados de investigação; • Adota estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; • É capaz de refletir sobre a sua aprendizagem. 	<p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta textos/discursos orais, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem; <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressa-se oralmente com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação; - Utiliza métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escreve com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação; - Utiliza métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpreta textos/discursos escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem; - Desenvolve capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática; - Desenvolve o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo; <p>Funcionamento da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procede a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística; - Desenvolve os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita. 	<p>Testes;</p> <p>Avaliação da oralidade (observação na aula, momento formal de expressão oral – exposição, apresentação...);</p> <p>Outros trabalhos (fichas/trabalhos de pares, individuais, de grupo, portefólio,...).</p>	<p>65%</p> <p>25%</p> <p>---</p>



ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL DE ESTREMOZ - 402643



	Crítérios Gerais	Crítérios Específicos	Pesos	Instrumentos de Avaliação
Atitudes e valores (10%)	Adequação ao papel de aluno	<ul style="list-style-type: none"> • É assíduo e pontual; • Revela atenção e concentração; • Faz-se acompanhar do material; • Respeita os materiais, equipamentos e normas de segurança. 	3%	Grelhas de registo de observação; Relatório de auto-avaliação.
	Relação com os outros	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve atributos de tolerância e respeito pelos outros e por outras culturas. 	2%	
	Comportamentos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta empenho na realização das tarefas atribuídas; • Participa frequentemente com qualidade e oportunidade; • Exprime e fundamenta as suas opiniões, revelando espírito crítico; • Manifesta curiosidade e aceita desafios, partilhando riscos e dificuldades; • Manifesta atitudes de autonomia, responsabilidade, iniciativa e criatividade; • Cooperar em tarefas e projetos comuns. 	5%	

Modalidades de avaliação

	Instrumentos	Momentos de avaliação
Avaliação Diagnóstica	Pode ser formal ou informal. Informalmente, no caso das sequências pedagógicas. Formalmente, assume a forma de um teste escrito e abrange todos os domínios da disciplina: expressão oral / compreensão oral / leitura / escrita / funcionamento da língua	Início do primeiro período e sempre que se considere necessário
Avaliação Formativa	<p>“A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objetivos a classificação e a certificação e inclui:</p> <p>a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;</p> <p>b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais. ”</p> <p>- Fichas - Exercícios do manual e do livro de exercícios - Grelhas de observação direta</p>	Ao longo dos três períodos
Avaliação Sumativa	<p>- Provas escritas - Trabalhos de pares, de grupo ou individuais - Avaliação da oralidade</p>	Ao longo dos três períodos

Competências transversais

Os critérios gerais contemplam as três competências transversais: domínio da Língua Portuguesa, Educação para a Cidadania e Recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação.

O domínio da Língua Portuguesa será avaliado em trabalhos escritos e em intervenções orais.

A Educação para a Cidadania é avaliada nos diversos parâmetros contemplados nas Atitudes e Valores.

As Tecnologias de Informação e Comunicação são utilizadas e avaliadas em pesquisas, trabalhos, apresentações e outras atividades.

Autoavaliação

A autoavaliação é feita no final de cada período, oralmente ou por escrito (grelha ou relatório).

Anexo E – Critérios de Avaliação da disciplina 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
	Responsabilidade	- apresenta-se com os materiais necessários e organizados; - realiza os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos.	20 %	Momentos de auto e heteroavaliação
	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"> ▪ Domina os conceitos e conteúdos programáticos; ▪ Domina a terminologia da disciplina; ▪ Usa corretamente a Língua Estrangeira na expressão escrita e/ou oral; ▪ Revela capacidade escrita e/ou oral; ▪ Usa os saberes culturais, científicos e tecnológicos para interpretar a realidade; ▪ Usa as metodologias adequadas para a pesquisa, seleção e organização da informação; ▪ Manifesta capacidade de análise, de reflexão, de síntese e de crítica; ▪ Sabe apresentar de forma metódica ideias próprias ou resultados de investigação; ▪ Adota estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; ▪ É capaz de refletir sobre a sua aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência Escrita - Lê/interpreta um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e da atualidade. - Lê/interpreta acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos. - Escreve textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. 	Testes Escritos	50%
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competência Oral - 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. - Participa numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade. 	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 F – Critérios de avaliação para o grupo III (escrita) da ficha de avaliação formativa

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	15	12	9	6	3
A Tema e tipologia	<ul style="list-style-type: none"> – Trata, sem desvios, o tema proposto. – Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada: <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; • define com clareza o seu ponto de vista; • fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> – Trata o tema proposto, embora com alguns desvios. – Mobiliza informação suficiente, de acordo com a tipologia solicitada, mas nem sempre com eficácia argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades; • define o seu ponto de vista, eventualmente com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade; • fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, apresentando um único exemplo significativo (ou dois exemplos pouco adequados), ou fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos significativos. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> – Aborda lateralmente o tema proposto. – Mobiliza muito pouca informação e com eficácia argumentativa reduzida: <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível; • não define um ponto de vista concreto; • apresenta um texto em que traços do tipo solicitado se misturam, sem critério, com os de outros tipos textuais.

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	10	8	6	4	2
B Estrutura e coesão	<ul style="list-style-type: none"> – Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação adequada e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca corretamente os parágrafos; • utiliza, adequadamente, conectores diversificados para assegurar a articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> – Redige um texto satisfatoriamente estruturado, refletindo uma planificação com algumas insuficiências e evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), nem sempre devidamente articuladas entre si ou com desequilíbrios de proporção mais ou menos notórios; • marca parágrafos, mas com algumas falhas; • utiliza apenas os conectores mais comuns, embora sem incorreções graves; • mantém, com algumas descontinuidades, cadeias de referência; • estabelece, com algumas descontinuidades, conexões entre as coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> – Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto em que não se conseguem identificar claramente três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) ou em que estas estão insuficientemente articuladas; • raramente marca parágrafos de forma correta; • raramente utiliza conectores e mecanismos de coesão textual ou utiliza-os de forma inadequada.

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	5	4	3	2	1
C Léxico e adequação do discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza, com intencionalidade, recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, figuras de retórica e tropos, procedimentos de modalização, pontuação...). - Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e assinalados graficamente (com aspas ou sublinhados). 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado. - Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza vocabulário elementar e restrito (muitas vezes redundante) ou globalmente inadequado. - Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo inadequado.

in IAVE, *Exame de Português 12ºano*, 2015, 1ªfase

Cenário de resposta

Dada a natureza deste item, não é apresentado cenário de resposta.

Nota 1 – As respostas podem apresentar referências às três perspetivas explicitadas na introdução do item ou apenas a uma/duas delas.

Fatores de desvalorização

- Limites de extensão (resposta extensa)

- Sempre que não sejam respeitados os limites relativos ao número de palavras indicados na instrução do item, desconta-se um ponto;
- Caso a resposta apresente uma extensão inferior a oitenta palavras, é-lhe atribuída a classificação de zero pontos

