



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

**Sandra Marisa Santos de Melo**

Orientação: Professor Doutor Paulo Costa

**Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de  
Espanhol**

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

Relatório de Estágio

Évora, 2017



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

**Sandra Marisa Santos de Melo**

Orientação: Professor Doutor Paulo Costa

**Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de  
Espanhol**

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

Relatório de Estágio

Évora, 2017

## Agradecimentos

*“Pelo sonho é que vamos.”*  
(Sebastião da Gama, 1953)

Se é verdade que “pelo sonho é que vamos”, o meu sonho, este meu sonho, alcança-se agora, mas só é possível porque, ao longo deste percurso, pude contar com pessoas que, cada uma do seu modo e com o seu contributo, me enriqueceram e ajudaram, mesmo sem, muitas vezes, se aperceberem disso. A todos sou e serei sempre muito grata e, por isso mesmo, quero agradecer a cada um, porque a vida já me ensinou quão importante é fazê-lo.

Gostaria de começar por agradecer a todos os que, de forma mais direta, trabalharam comigo durante o estágio. É nesse sentido que agradeço às orientadoras cooperantes do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, Professora Elsa Martins e Professora Felicidade Catronga, pelo apoio, compreensão, incentivo e por tudo o que com elas aprendi, por vezes pequenos detalhes, mas que me enriqueceram e que fazem de mim hoje uma melhor profissional.

Agradeço de igual modo aos alunos das turmas em que lecionei. Nem sempre foi fácil disfarçar o cansaço de noites mal dormidas e de horas de viagem, mas consegui fazê-lo porque pude sempre contar com a extraordinária colaboração de todos, sem exceção.

Da mesma forma, gostaria de agradecer ao responsável pela unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, Professor Doutor Paulo Costa, por toda a disponibilidade para esclarecer as minhas inúmeras dúvidas, pelo apoio, compreensão, orientações e sugestões, bem como pela liberdade que me deu no processo de conceção e de concretização do presente relatório.

Não posso esquecer o fantástico companheirismo da minha colega de estágio Adriana Santos, que tantas vezes me encorajou a continuar, mesmo sem se ter apercebido disso. O seu apoio, as longas conversas que tivemos e a partilha de receios e de alegrias incentivaram-me todo o ano.

Gostaria, também, de agradecer a alguns dos professores da Universidade de Évora, quer da Licenciatura, quer do Mestrado, que tive o prazer de conhecer e que me ensinaram bastante. Gostaria, assim, de destacar e de agradecer profundamente aos professores António Sáez Delgado, cujas aulas de literatura alegraram sempre os meus dias mais sombrios, e Susana Llinás, que me ensinou a ser ainda mais rigorosa e cuidadosa com o uso da língua espanhola. Obrigada por tudo. Obrigada pelo que me ensinaram e obrigada pela compreensão, respeito, apoio e ajuda quando mais precisei e, sobretudo, obrigada pelo incentivo que sempre me deram para que eu continuasse. Foi também esse incentivo que me fez concluir mais esta etapa. Gostaria, igualmente, de destacar os professores António Cândido Franco, que me ensinou a olhar para a nossa história por outra perspetiva, António Neto, cujas palavras de reconhecimento pelo meu trabalho guardarei

eternamente, José Verdasca e António Borralho, que me mostraram que vale a pena continuar a acreditar na profissão docente e que, mesmo não podendo mudar a escola de uma vez, podemos trabalhar no que acreditamos e, com a nossa ação, ir mudando um bocadinho essa escola.

A nível pessoal, gostaria de agradecer à minha escola, Escola Profissional de Setúbal, na pessoa da Diretora Pedagógica, Dra. Virgínia Pereira, pela oportunidade que me deu de conciliar o estágio com as minhas aulas. Do mesmo modo agradeço à Florbela, à Marta, ao Marco e, sobretudo, à Ana Colaço, meus colegas e amigos, pelo grande apoio que me deram, em especial, neste último ano.

Agradeço também ao meu grupo de amigos – “Los Superamigos” (Ajú, Ana Mafalda, Mafalda, Palma, Pedro, Rita, Tânia e Xica), bem como ao Pedro, à Alda e à Ana Filipa por estarem sempre presentes e pelo apoio, compreensão e respeito pelas minhas constantes ausências nestes últimos anos. Sem eles, teria sido tudo mais difícil.

Agradeço, igualmente, à minha prima Béti, por tantas vezes me ter ouvido e outras tantas incentivado a prosseguir o caminho.

Deixei para o fim, propositadamente, o agradecimento à minha família. Em primeiro lugar, agradeço ao meu pai, pelo apoio incondicional neste percurso de quatro anos muito sinuoso. Agradeço por me ter ajudado a ganhar coragem e por, juntos, termos conseguido reconstruir-nos e reerguer-nos. Agradeço por nunca me ter deixado desistir, por me ter incentivado sempre e ter acreditado em mim e nas minhas capacidades. Agradeço a companhia nas viagens para Évora e para Reguengos de Monsaraz, às 5.00h da manhã, e a boa disposição nessas horas, o respeito pelas minhas decisões e a paciência para me ouvir tantas vezes, ouvir os meus anseios e frustrações e partilhar as minhas alegrias e conquistas. Fizemos e faremos sempre, sem dúvida, uma ótima equipa! Obrigada!

Por último, chegado a este ponto, não posso deixar de agradecer às duas pessoas que, mesmo não estando presentes, estarão sempre presentes: a minha mãe e o meu irmão.

O objetivo que agora cumpro foi um sonho partilhado e apoiado firmemente pela minha mãe, desde o primeiro dia. Por isso, agradeço-lhe, tal como agradeço o seu amor incondicional e a sua confiança desmedida em mim e na minha competência, mesmo quando eu tantas vezes duvidei. Tenho a certeza que hoje estaria muito orgulhosa do que eu sou, do que consegui e da pessoa mais forte em que me transformei. Foi por ela que nunca desisti, porque, como ela me ensinou, nunca se desiste de nada na vida, muito menos de um sonho!

Agradeço também ao meu irmão... ao meu super-herói, talvez a pessoa que mais cegamente acreditava que eu um dia, quando crescesse, seria capaz de tudo!

## Resumo

### **Relatório realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada**

O relatório que ora se apresenta foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol. Neste pretende dar-se conhecimento de como decorreu o trabalho realizado durante o ano letivo de 2016/2017, no Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz.

A Prática de Ensino Supervisionada habilita profissionalmente para a docência e para o desempenho de funções docentes. No entanto, um profissional é melhor quanto maior for a sua capacidade de refletir criticamente sobre o seu desempenho e sobre as suas ações. Neste sentido, foi elaborado o presente relatório que pretende constituir uma reflexão cuidada sobre as opções que tomámos e sobre as metodologias que adotámos durante o nosso percurso, na escola, em cada uma das disciplinas lecionadas. Estamos conscientes de que só refletindo sobre a nossa prática, só questionando os nossos métodos e só investido na nossa formação ao longo da vida, evoluiremos profissionalmente. A formação de um professor não se esgota na sua formação inicial. Pelo contrário: esta deve ser entendida como um ponto de partida para um trabalho contínuo e consciente, numa busca incessante pela melhoria da nossa prática letiva – a formação contínua.

Com base no “Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, definido por lei (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), elaborámos este relatório, estruturando-o de forma a abordar a preparação científica, pedagógica e didática, que remete para o conhecimento da legislação sobre o sistema de ensino e sobre o ensino das línguas materna e estrangeira, a planificação, condução das aulas, avaliação das aprendizagens e análise da nossa prática letiva em cada uma das disciplinas, tanto no Ensino Básico, como no Ensino Secundário. O professor que somos hoje é fruto do nosso investimento profissional e da tentativa de sermos cada vez melhores e mais competentes.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; formação inicial de professores; formação contínua; língua materna; língua estrangeira; desenvolvimento profissional.

## **Abstract**

### **Report carried out within the framework of the Supervised Teaching Practice**

The current report was carried out within the framework of the Supervised Teaching Practice course of the Master's Degree in Portuguese and Foreign Language Teaching in Middle and Secondary School in the Spanish specialization field. It intends to report how the work was carried out during the school year 2016/2017 in the Reguengos School Group of Monsaraz.

The Supervised Teaching Practice empowers us professionally to teach and perform teaching functions. However, the more the professional is able to reflect critically on his performance and his actions, the better he is. Bearing this in mind, we prepared this report, which intends to provide a careful reflection on the options we made and on the methodologies we adopted during our course at school in each of the subjects taught. We are aware that it is only by reflecting on our practice, by questioning our methods and by investing on our lifelong training, that we will evolve professionally. A teacher's training is not exhausted in his early teaching years. On the contrary, these should be understood as a starting point for a continuous and conscious work, in an incessant search for the improvement of our teaching practice – the continuous training.

Based on the "General Profile of Professional Performance of Early Childhood Educators and Primary and Secondary School Teachers", defined by law (Decree-Law no. 241/2001, of 30th August), we produced this report, structuring it in order to approach the scientific, pedagogical and didactic preparation, which refers to the knowledge of the legislation on the teaching system and the teaching of the mother tongue and foreign languages, lesson planning and conduction, learning assessment and analysis of our teaching practice in each of the subjects, both in Middle School and in Secondary School. The teacher we are today is the result of our professional investment and the attempt to be better and more competent.

**Key words:** Supervised Teaching Practice; initial teacher training; continuous training; mother tongue; foreign language; professional development.

## **Lista de acrónimos e siglas**

**ACND** – Áreas Curriculares Não Disciplinares

**AERM** – Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

**AFA** – Avaliação Formativa Alternativa

**ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

**ANESPO** – Associação Nacional de Escolas Profissionais

**CNEB** – *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*

**CNO** – Centro de Novas Oportunidades

**CRP** – Constituição da República Portuguesa

**DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

**DGFV** – Direção Geral de Formação Vocacional

**EFA** – Ensino e Formação de Adultos

**ESCM** – Escola Secundária Conde Monsaraz

**FLUL** – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

**IAVE** – Instituto de Avaliação Educativa

**IGEC** – Inspeção Geral da Educação e Ciência

**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**LE** – Língua Estrangeira

**LE I** – Língua Estrangeira I

**LE II** – Língua Estrangeira II

**MC** – Metas Curriculares

**MCP** - *Metas Curriculares de Português*

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PCA** – Percurso Curricular Alternativo

**PE** – Projeto Educativo

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação

**PIL** - Projeto Individual de Leitura

**PMCPBE** – *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*

**PMCPES** – *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**PPA** – Plano Plurianual de Atividades

**PPEB** – *Programa de Português do Ensino Básico*

**QECRL** – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

**QIM** – Quadros Interativos Multimédia

**RAE** – Real Academia Española

**RFE** – Ramo de Formação Educacional

**RI** – Regulamento Interno

**RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**TLEBS** – *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*

**TPC** – Trabalhos para casa

**UE** – Universidade de Évora



# Índice

Índice de Anexos .....	11
Índice de Apêndices .....	12
Introdução.....	14
Capítulo I – Preparação científica, pedagógica e didática.....	17
1. O ensino em Portugal: transformações ocorridas .....	17
1.1. A educação desde a Primeira República ao fim do Estado Novo .....	17
1.2. A educação na Terceira República.....	23
1.2.1. Da Constituição da República Portuguesa à Lei de Bases do Sistema Educativo.....	23
1.2.2. O <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> , os programas de Português e de Espanhol e o <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> .....	33
Capítulo II – A Educação Literária.....	53
1. Discussão em torno do conceito de educação literária .....	53
1.2. A educação literária no <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> ...	58
2. A leitura literária .....	65
2.1. A importância da leitura literária e a subjetividade do leitor .....	67
Capítulo III – Observação, planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens dos alunos	70
1. Contacto com a realidade do AERM.....	70
2. Conhecimento e adoção de procedimentos .....	71
3. Observação de aulas.....	73
3.1. Caracterização das turmas.....	78
3.1.1. As turmas de Português .....	79
3.1.1.1. A turma do Ensino Básico - o 8.º D.....	79
3.1.1.2. A turma do Ensino Vocacional (Nível Secundário) – o 11.º F.....	80
3.1.2. As turmas de Espanhol .....	81
3.1.2.1. A turma do Ensino Básico – o 9.º C .....	81
3.1.2.2. A turma do Ensino Secundário – o 11.º B/C.....	82
4. Planificação e condução das aulas .....	83
4.1. As aulas de Português.....	89
4.1.1. Ensino Básico – 8.º D .....	89
4.2. As aulas de Espanhol.....	100
4.2.1. Ensino Secundário – 11.º B/C.....	100
4.3. Avaliação das aprendizagens.....	113

4.3.1. A avaliação na disciplina de Português .....	115
4.3.2. A avaliação na disciplina de Espanhol .....	118
Capítulo IV – Análise da Prática de Ensino Supervisionada .....	123
1. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na PES .....	123
1.1. Na disciplina de Português .....	123
1.2. Na disciplina de Espanhol .....	126
Capítulo V - Participação na escola .....	128
1. O AERM: génese, caracterização e instrumentos de autonomia.....	128
2. PAA do AERM: contributos e atividades dinamizadas .....	132
3. Outras atividades do AERM.....	136
Capítulo VI – Desenvolvimento profissional .....	138
Conclusão .....	147
Bibliografia .....	149
Anexos.....	159
Apêndices .....	203

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Caracterização das turmas (Modelo).....	160
Anexo 2 – Planificação anual de Português – 8.º ano.....	162
Anexo 3 – Planificação anual de Espanhol – 9.º ano.....	173
Anexo 4 – Planificação anual de Espanhol – 11.º ano.....	181
Anexo 5 – Critérios específicos de avaliação – Português (3.º ciclo).....	191
Anexo 6 – Critérios específicos de avaliação – Línguas Estrangeiras (3.º ciclo).....	192
Anexo 7 – Critérios específicos de avaliação – Línguas Estrangeiras (Ensino Secundário).....	194
Anexo 8 – Critérios para a elaboração de testes escritos – Português (3.º ciclo).....	196
Anexo 9 – Critérios para a elaboração de testes escritos – Línguas Estrangeiras (3.º ciclo).....	198
Anexo 10 – Plano Anual de Atividades: Planificação de atividades do Grupo de Espanhol.....	201
Anexo 11 – Plano Anual de Atividades: Planificação de atividades do Grupo de Português.....	202

## Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Plano de aula de Português de 8.º ano (08/11/2016).....	204
Apêndice 2 – Grelha de registo da leitura expressiva (Português, 8.º ano).....	213
Apêndice 3 – Plano de aula de Português de 8.º ano (17/01/2017).....	214
Apêndice 4 – Plano de aula de Português de 8.º ano (24/01/2017).....	223
Apêndice 5 – Plano de aula de Português de 8.º ano (14/02/2017).....	232
Apêndice 6 – Plano de aula de Português de 8.º ano (21/03/2017).....	240
Apêndice 7 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (15/11/2016).....	247
Apêndice 8 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (22/11/2016).....	255
Apêndice 9 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (07/03/2017).....	264
Apêndice 10 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (09/03/2017).....	275
Apêndice 11 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (14/03/2017).....	284
Apêndice 12 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (16/03/2017).....	293
Apêndice 13 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (21/03/2017).....	303
Apêndice 14 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (23/03/2017).....	313
Apêndice 15 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (28/03/2017).....	322
Apêndice 16 – Ficha de verificação de leitura (Português, 8.º ano).....	331
Apêndice 17 – Critérios específicos de classificação da ficha de verificação de leitura (Português, 8.º ano).....	332
Apêndice 18 – Grelha de correção da ficha de verificação de leitura (Português, 8.º ano).....	333
Apêndice 19 – Ficha para a avaliação (Português, 8.º ano).....	334
Apêndice 20 – Matriz da ficha para a avaliação (Português, 8.º ano).....	340
Apêndice 21 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação (Português, 8.º ano).....	341
Apêndice 22 – Grelha de correção da ficha para a avaliação (Português, 8.º ano).....	347
Apêndice 23 – Ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano).....	348
Apêndice 24 – Matriz da ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano).....	349
Apêndice 25 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano).....	350
Apêndice 26 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano).....	351
Apêndice 27 – Ficha para a avaliação da gramática (Português, 8.º ano).....	352
Apêndice 28 – Matriz da ficha para a avaliação da gramática (Português, 8.º ano).....	356
Apêndice 29 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da gramática	357

(Português, 8.º ano).....	
Apêndice 30 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da gramática (Português, 8.º ano).	361
Apêndice 31 – Grelha de registo diário de observação direta (Português, 8.º ano).....	362
Apêndice 32 – Ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano).....	363
Apêndice 33 – Ficha para a avaliação da produção escrita (Espanhol, 11.º ano).....	365
Apêndice 34 – Matriz da Ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano).....	367
Apêndice 35 – Matriz da ficha para a avaliação da produção escrita (Espanhol, 11.º ano).....	368
Apêndice 36 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano).....	369
Apêndice 37 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da produção escrita (Espanhol, 11.º ano).....	370
Apêndice 38 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano).....	372
Apêndice 39 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da produção escrita (Espanhol, 11.º ano).....	373
Apêndice 40 – Grelha de avaliação da expressão oral (Espanhol, 11.º ano).....	374
Apêndice 41 – Grelha de avaliação da expressão oral (Espanhol, 9.º ano).....	376
Apêndice 42 – Ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano).....	377
Apêndice 43 – Matriz da ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano).....	384
Apêndice 44 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano).....	386
Apêndice 45 – Grelha de correção da ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano).....	392
Apêndice 46 – Correção da ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano).....	393
Apêndice 47 – Ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano).....	396
Apêndice 48 – Matriz da ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano).....	402
Apêndice 49 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano).....	404
Apêndice 50 – Grelha de correção da ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano).....	409
Apêndice 51 – Correção da ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano).....	410
Apêndice 52 – Grelha de registo diário de observação direta (Espanhol, 11.º ano).....	413
Apêndice 53 – Proposta de atividades de Espanhol a desenvolver pelo núcleo de PES.....	414
Apêndice 54 – Proposta de atividades de Português a desenvolver pelo núcleo de PES.....	416
Apêndice 55 – Proposta de atividades de Português a desenvolver pelo núcleo de PES.....	418
Apêndice 56 – Proposta de atividades de Português a desenvolver pelo núcleo de PES.....	419

## Introdução

*“Só a Arte é útil. [...] Só a arte fica, por isso só a arte vê-se, porque dura”.*

(Fernando Pessoa, 1914)

Ensinar é uma arte, uma arte que dura e que perdurará no tempo, pois envolve muito mais do que transmitir conhecimentos ou possuir habilitação para a docência. Envolve uma preparação científica e pedagógica bem cimentada, aliada a uma grande vontade de querer saber sempre mais e de se empenhar na sua profissão, talvez a única que contemple, na íntegra, a dimensão humana de um indivíduo, dos alunos. Ser professor é, portanto, contribuir para a formação de futuros cidadãos que, cada um da sua forma e cada um com a sua ação, mudarão a sociedade em que estão inseridos e da qual fazem parte. A responsabilidade que recai sobre o professor hoje é enorme, bem como, muitas vezes, a falta de reconhecimento pelo seu trabalho, por parte da sociedade civil, tantas vezes instrumentalizada pela comunicação social ou pelas redes sociais.

Face à responsabilidade que recai sobre o professor e sobre a sua ação, é preciso que reflitamos sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, que o compreendamos nas suas múltiplas dimensões e que adaptemos a nossa ação ao público-alvo do nosso trabalho, sem descuidar o objetivo último da profissão docente.

O presente relatório pretende ser o reflexo do trabalho realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz (AERM), no ano letivo de 2016/2017, mais precisamente entre outubro de 2016 e maio de 2017, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol.

A PES pretende dotar os futuros professores de competências na sua área de atuação, levando-os a criar uma identidade profissional. No entanto, tal só é possível se se estiver inserido numa instituição escolar e se compreender tudo o que envolve a lecionação e a reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos, o reconhecimento da influência dos antecedentes socioculturais, o conhecimento das orientações do currículo, os problemas que se colocam tanto na preparação e condução das aulas, como na avaliação das aprendizagens dos alunos.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, define o “Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário” e engloba quatro grandes dimensões, a saber: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Com vista a dar cumprimento ao definido, estruturámos o nosso relatório em seis capítulos. No primeiro capítulo (Capítulo I), abordaremos a questão da preparação científica, pedagógica e didática, ou seja, refletiremos sobre os documentos orientadores da nossa prática docente e que, como tal, orientam a nossa ação enquanto professores, devendo nós, sobre eles, adotar uma posição crítica. Para compreendermos o estado da nossa educação hoje, é fundamental que compreendamos as alterações a nível de políticas educativas ocorridas ao longo dos anos, sobretudo no final do século XX, detendo-nos na Constituição da República Portuguesa, de 1976, e na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, sem esquecer os diferentes documentos produzidos no âmbito do estudo das línguas materna e estrangeira (*Currículo Nacional do Ensino Básico*, *Programas de Português e de Espanhol* e *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*).

No segundo capítulo (Capítulo II), apresentaremos um trabalho de reflexão em torno da discussão do conceito de educação literária, procedendo à distinção entre leitura e leitura literária. Neste capítulo abordaremos a forma como a educação literária surge no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e referiremos também a importância da leitura e a subjetividade do leitor. Pretende-se que este capítulo se constitua como um artigo de revisão com autonomia própria, pelo que, nele, retomaremos algumas das questões programáticas abordadas no capítulo anterior.

No terceiro capítulo (Capítulo III), apresentaremos a nossa experiência ao longo da PES, refletindo sobre a observação, planificação e condução de aulas, bem como sobre a avaliação das aprendizagens que fizemos dos nossos alunos. Concentrar-nos-emos em todo o processo da PES, tentando demonstrar de forma detalhada as nossas opções metodológicas, complementando-as com informação teórica subjacente às nossas tomadas de decisão.

No quarto capítulo (Capítulo IV), procederemos à análise da PES, refletindo sobre o trabalho realizado em cada uma das disciplinas e o modo como o ajustámos ao nosso público e às suas necessidades, dificuldades e interesses.

No quinto capítulo (Capítulo V), apresentaremos o AERM, os seus órgãos de gestão e de gestão intermédia, e a nossa participação, tanto em reuniões, como em atividades que dinamizámos, enquanto núcleo de estágio, e outras, já definidas no Plano Anual de Atividades e aprovadas pela Direção, nas quais participámos.

No sexto capítulo (Capítulo VI), abordaremos o nosso percurso académico e profissional até à data e a forma como nos temos empenhado na nossa formação, acreditando que estaremos mais preparados para fazer face aos constantes desafios e que seremos cada dia que passa melhores, quanto maior for o investimento que fizermos na nossa profissão.

No final, apresentaremos, ainda, uma reflexão sobre todo o processo da PES e sobre as mais-valias do mesmo para a nossa formação, crescimento e enriquecimento pessoal e profissional.

Por último, serão apresentados alguns documentos em anexo: por um lado, os documentos oficiais do AERM que estiveram na base do nosso trabalho, e, por outro, os documentos que produzimos ao longo do período em que decorreu a nossa PES.

Nota: Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada está escrito de acordo com a nova grafia, alterada pelo Acordo Ortográfico de 1990 (Resolução da Assembleia da República n.º 26/91, de 23 de Agosto) e cuja implementação oficial data de 1 de janeiro de 2012, sendo que no sistema de ensino data do ano letivo de 2011/2012 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, de 25 de Janeiro). No entanto, salienta-se que se respeitará a grafia original de todas as fontes anteriores à implementação do acordo *supra* citado.



## Capítulo I – Preparação científica, pedagógica e didática

*“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”*

(Art. 74.º, n.º 1, CRP)

A escola é hoje, à semelhança do que sempre foi, de uma forma mais ou menos acentuada, um local privilegiado para a aquisição e construção de conhecimento e para o desenvolvimento de diferentes competências. No entanto, a escola vai mais além, é um meio que permite aos jovens a construção de um imaginário, de uma representação do que é a vida e do mundo que os rodeia. É um veículo de socialização que os leva a interagir com o mundo à sua volta e que lhes fornece estratégias para o exercício de uma cidadania ativa, consciente e autónoma, pautada pela capacidade de refletir sobre tudo de uma forma crítica. Nesse sentido, se à escola cabe toda esta dimensão abrangente, que cruza aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e construção de uma cidadania consciente, então, é necessário compreendermos de que forma a mesma está organizada e como a sua estrutura tem evoluído ao longo dos anos até se transformar na escola de hoje. Do mesmo modo, é também, necessário compreendermos de que forma nós, enquanto professores, desempenhamos efetivamente o nosso papel, sendo, para tal, necessário um conhecimento aprofundado das nossas áreas de especialização, naturalmente, mas também das políticas educativas seguidas em Portugal ao longo dos tempos e cujo reflexo se faz ainda sentir, sobretudo se atendermos aos resultados dos nossos alunos quando comparados com outros da Europa. Só compreendendo o que fomos e o que fomos conseguiremos fazer face ao futuro que se nos avizinha.

Neste capítulo, abordaremos, portanto, numa primeira fase, a evolução do conceito de escola e de escolaridade obrigatória desde a Primeira República ao fim do Estado Novo e, posteriormente, já na Terceira República, na democracia do pós 25 de abril, os documentos estruturantes do sistema educativo (Constituição da República Portuguesa [CRP] e Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE]) e os que regulam a nossa ação de professores de língua materna e de língua estrangeira (LE).

### **1. O ensino em Portugal: transformações ocorridas**

#### **1.1. A educação desde a Primeira República ao fim do Estado Novo**

Ao longo dos séculos, o país foi ultrapassando várias fases e diferentes períodos, o que acabou por levar à existência de diferentes conceções sobre a escola e sobre o ensino. Atendendo a que a escola não é, e dificilmente alguma vez será, neutra na adoção e veiculação de valores, nomeadamente morais, é nela que o currículo, enquanto artefacto social, se desenvolve. Este acaba por ser o reflexo dos valores dominantes numa determinada sociedade e em determinado

momento. Concentrar-nos-emos, essencialmente, no século XX, não esquecendo, contudo, que, no final do século XIX, apesar do atraso português quando comparado com outros países da Europa, se tinha generalizado a conceção de um ensino primário universal, garantido pelo Estado. No fundo, esta generalização teve como ponto de partida a situação vivida na Europa, com o advento da “escola obrigatória”, restringida ao ensino primário, sendo que, segundo Nóvoa (2009), por escola se entendia uma instituição central para a afirmação dos Estados Nação.

Posto isto, no início do século XX, em 1910, foi implantada a República em Portugal, a Primeira República. A tentativa de, pela primeira vez, estabelecer uma democracia parlamentar era um dos desígnios dos republicanos que, contudo, não o conseguiram concretizar em pleno, dada a instabilidade crescente. Não se pode negligenciar a ação da Primeira República e os valores que preconizava para tentar reformar o Estado, democratizá-lo e torná-lo socialmente mais justo. Na verdade, a ação dos republicanos visava colocar o país num patamar mais próximo dos outros países da Europa. Uma das áreas que necessitava de reforma, de equilíbrio e de valorização era a educação, já que Portugal era dos países mais pobres da Europa e cuja taxa de analfabetismo era maior, daí ter sido criado, em 1913, o Ministério da Instrução Pública. De acordo com diversos historiadores, os intentos dos republicanos não passaram disso mesmo, de meras tentativas de alterar o sistema vigente, já que as reformas levadas a cabo não alcançaram o sucesso desejado.

Não se deve, contudo, menosprezar a ação da Primeira República, nem que seja pela importância que teve na “fixação da ideia de que todas as pessoas, independentemente da origem social e da profissão, deviam ser alfabetizadas, instruídas ou educadas” (Candeias, 2006, p. 188), até porque, “educar uma sociedade é fazê-la progredir”<sup>1</sup>. Essa era a grande premissa dos republicanos que mantiveram a escolaridade obrigatória<sup>2</sup> (ensino elementar) em três anos<sup>3</sup>, para todas as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, mas alargaram-na, introduzindo o ensino infantil e os ensinos complementar e superior. A escolaridade obrigatória era

---

<sup>1</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei de 29 de Março de 1911. No mesmo Preâmbulo, refere-se que “Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias.” (disponível em <http://www.searanova.publ.pt/pt/1713/dossier/163>, acedido em 20 de julho de 2017).

<sup>2</sup> O direito à educação surgiu pela primeira vez com a Constituição de 1822. Mais tarde, em 1835, surgiu o conceito de gratuidade do ensino primário e responsabilização de pais e entidades locais pelo cumprimento do disposto (Decreto do Ministro e Secretário d’Estado dos Negócios do Reino, de 7 de Setembro de 1835). No entanto, só em 1844, através do Decreto de 20 de Setembro, assinado por Costa Cabral, é que a “obrigatoriedade de frequência da instrução primária passa [...] a abranger todas as crianças entre os 7 e os 15 anos, residentes num quarto de légua de distância de uma escola, sendo os pais sancionados pelo administrador do Concelho com uma pena que poderia ir a uma multa de 500 a 1\$000 réis” (Justino, s.d., p. 2). É a primeira vez que surge a ideia de penalização por incumprimento do direito à educação, algo que se manterá nos anos e regimes políticos seguintes. Apesar do aspeto normativo, estas disposições legais não impediram que Portugal se mantivesse no grupo de países mais atrasados, não passando, portanto, estas leis de mera “construção retórica” (Justino, s.d., p. 2), de uma “intenção longamente incumprida” (Nóvoa, 2005, p. 5).

<sup>3</sup> De referir que, no Decreto-Lei de 24 de Dezembro de 1901, o ensino primário era constituído por quatro classes, sendo que apenas as três primeiras eram obrigatórias e gratuitas, daí que tenhamos referido que a Primeira República manteve a escolaridade obrigatória em três anos.

gratuita<sup>4</sup> e preparava o futuro cidadão republicano, patriota e laico para a vida na sociedade, estando, portanto, ausente o ensino da doutrina cristã<sup>5</sup>. Alteraram-se, portanto, os conteúdos programáticos, passando a ensinar-se a moral prática, bem como as noções de educação social, económica e cívica, para além de se ter alterado os métodos pedagógicos e remodelado o ensino. Todas estas reformas vão ao encontro da conceção defendida pela Primeira República, de que “o homem vale, sobretudo, pela educação que possui” (Decreto n.º 9:223, de 29 de Março de 1911, p. 3) e Portugal precisava de, com essa educação, “fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias” (Decreto n.º 9:223, de 29 de Março de 1911, p. 3).

Neste contexto, percebemos que a Primeira República tenta legitimar a sua ação através do estabelecimento de uma nova relação entre a escola e a nação, o que transforma o Estado num educador e a escola no seu instrumento de educação, como referem Formosinho e Machado (2013). O mesmo ocorre quando, em 1926, é instaurado, em Portugal, um regime autoritário.

A Ditadura Militar e, depois, o Estado Novo e o Presidente do Conselho, António de Oliveira Salazar, seguem esta conceção de Estado como instrumento e veículo único de educação dos seus cidadãos, no entanto, fazem-no defendendo outros valores, outra ideologia. É ao Estado que compete organizar o sistema educativo, definir a sua estrutura curricular, a sua duração e os seus custos. Assim, se a escola é um instrumento de educação, cabe à escola doutrinar o futuro cidadão, contrariamente ao ocorrido na Primeira República. As reformas do Estado Novo, que começaram ainda durante a Ditadura Militar, disseram respeito à redução do ensino apenas à educação primária de quatro anos, à redução de conteúdos programáticos, valorizando-se os conceitos morais, e à centralização administrativa, favorável à inspeção de mecanismos e procedimentos a adotar nas escolas. A par disso, aos próprios professores é facilitada a integração na carreira, através da redução do grau de exigência nas escolas. Nesta época, para ensinar a ler e escrever bastava saber ler e escrever, nada mais era exigido. Com a implementação destas medidas, o Estado Novo tenta, de alguma forma, ludibriar a sociedade, criando a ilusão de que está a fazer reformas para a melhoria do ensino, e, para além disso, tenta contornar a verdadeira questão que é o grande atraso da educação em Portugal e o conseqüente analfabetismo, impossíveis de combater com a falta de qualidade de um ensino que se destina apenas a doutrinar<sup>6</sup>, a servir o Estado e a

---

<sup>4</sup> Na Constituição de 21 de Agosto de 1911, estabelece-se que “O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito” (Art. 3.º, al. 11.ª).

<sup>5</sup> No mesmo documento, Constituição de 21 de Agosto de 1911, estabelece-se que “O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa” (Art. 3.º, al. 10.ª).

<sup>6</sup> Com a Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936 (Lei de Bases da Educação), o Ministro Carneiro Pacheco conseguiu criar medidas para, ao centralizar a educação no Estado, acentuar a seu caráter ideológico e nacionalista. Nesta mesma lei foi alterada a denominação de Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional e determinou-se a criação da Mocidade Portuguesa, organização juvenil (inicialmente destinada aos rapazes e, só mais tarde, alargada às

criar cidadãos cristãos, respeitadores e conformados com tudo o que lhes é apresentado. Há, portanto, uma “educação para a passividade” (Formosinho, 1986, citado por Formosinho & Machado, 2013, p. 28). É neste contexto que se compreende a cada vez maior discrepância entre a taxa de analfabetismo em Portugal e nos países mais evoluídos da Europa. Havia cerca de 50% de analfabetos, em Portugal, dominando o sexo feminino esta lista, o que demonstra também o valor secundário que a mulher ocupava na sociedade. Para além disso, era fomentada pelo Estado a ideia de que a educação não estava ajustada ao trabalho profissional, daí a sua inutilidade.

Regressando à escolaridade obrigatória, há a referir que, depois do fim da Segunda Guerra Mundial, a população em idade escolar cresceu bastante, fruto também da estabilidade que se foi alcançando, tornando-se maior a procura do que a oferta, ou seja, o Estado não estava preparado para ter tantos alunos nas suas escolas, nem tinha sequer professores para os ensinar. A solução era repensar a educação e relançá-la, através de novas políticas e reformas. Nesse sentido, foi criado o Plano de Educação Popular<sup>7</sup>, em 1952, por Fernando Andrade Pires de Lima, Ministro da Educação Nacional. Este Plano de Educação Popular traduzia a situação de crise do ensino em Portugal, apresentando dados estatísticos sobre a evolução das taxas de analfabetismo, que em 1950 era ainda de 40%, e propunha alterações, nomeadamente a existência de três classes obrigatórias<sup>8</sup>, entre os sete e os onze anos e para os adultos entre os catorze e os trinta e cinco (os denominados cursos de educação de adultos, lançados ao abrigo de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos). Propõem-se também sanções para as famílias cujos filhos em idade escolar não compareçam nas escolas, decidindo-se que a forma sancionatória será através do não pagamento/suspensão do abono de família, então criado como forma de ajudar as famílias e suportar alguns encargos.

As alterações a nível da educação mantiveram-se e, em 1960<sup>9</sup>, pela mão do Ministro Leite Pinto, dá-se nova reforma educativa, que define como obrigatória a escolaridade de quatro anos para os dois sexos, concluída com a aprovação no exame da 4.ª classe, sendo que a idade de frequência estava compreendida entre os sete e os doze anos.

---

raparigas) que promovia a prática de atividades desportivas, ao mesmo tempo que era um importante veículo ideológico do regime, estimulando a defesa dos valores “Deus, Pátria, Família”.

<sup>7</sup> Decreto-Lei nº 38 968, de 27 de Outubro de 1952, do Ministério da Educação Nacional.

<sup>8</sup> Apesar da intenção deste Plano de Educação Popular, não é alargada a obrigatoriedade do ensino primário aos quatro anos, referindo-se, inclusivamente, a possibilidade de tal facto provocar estranheza e esclarecendo o seguinte: “Haverá porventura quem estranhe que não se tenha aproveitado esta ocasião para estender até à 4.ª classe a obrigatoriedade do ensino. O assunto foi objecto de estudo e reconheceu-se que, não se tendo conseguido até ao presente executar em toda a latitude o princípio da escolaridade obrigatória do ensino instrução elementar, não conviria por enquanto criar novas responsabilidades neste domínio” (Decreto-Lei nº 38 968, de 27 de Outubro de 1952, p. 1073).

<sup>9</sup> Decreto-Lei nº 42 994, de 28 de Maio de 1960, do Ministério da Educação Nacional.

Quatro anos mais tarde, em 1964, Inocêncio Galvão Teles, Ministro da Educação Nacional, procedeu a nova reforma, aumentando a escolaridade obrigatória para os seis anos e a idade de frequência para entre os sete e os catorze anos de idade. No Decreto-Lei promulgado nesse ano<sup>10</sup>, é apresentado um balanço do esforço desenvolvido pelo Estado na educação dos seus cidadãos e conseqüente aumento da escolaridade: “É sabido que se fizeram entre nós, nos últimos tempos, importantes progressos em matéria de escolaridade obrigatória, quer no sentido de a ampliar, [...], quer [...] de a tornar uma realidade efectiva. Sem embargo disso, presentemente aquela escolaridade mostra-se exígua, tidas em conta as exigências e anseios do mundo moderno. [...] Entende o Governo poder promover agora nova ampliação [...]” (Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964, p. 876). A ampliação referida é, portanto, de dois anos. Assim, o ensino primário passa a compreender dois ciclos: elementar, correspondente às já definidas quatro classes, e complementar, constituído por duas novas classes. Este ciclo complementar, de frequência obrigatória e gratuita, seria concluído com a “aprovação no exame da sexta classe, ou no de admissão ao segundo ciclo do ensino liceal ou a algum dos cursos de formação do ensino técnico profissional” (Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964, p. 877), o que permite compreender que estava prevista a articulação com ciclos de ensino seguintes.

Parece-nos relevante referir que, para além deste importante alargamento da escolaridade obrigatória, o ano de 1964 foi também importante pela criação da Telescola e do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) que contribuiriam para o acesso à educação de um público cada vez maior, aumentando, assim, o nível cultural da população portuguesa. Salientamos a importância da Telescola, com emissões regulares entre 1965 e 1987, por se constituir como uma forma de permitir a muitos jovens aceder à escola, sobretudo em zonas rurais isoladas.

Fazendo-se um balanço da reforma educativa levada a cabo por Galvão Teles, findos seis anos, em 1970, verifica-se que a taxa de escolarização é igualmente reduzida, sendo de apenas 22% (Justino, s.d.).

Chegamos, assim, à fase final do Estado Novo e das suas políticas educativas. Não podemos, contudo, deixar de mencionar a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973<sup>11</sup>, dado o seu carácter inovador e as alterações que pretendia realizar. Poderia ter sido, se se tivesse concretizado, uma verdadeira Lei de Bases do Sistema Educativo, iniciando um novo período na história da educação em Portugal. Na verdade, não houve regulamentação para esta lei, não se tendo, por isso, concretizado. Tal ficou a dever-se ao fim do Estado Novo e ao advento da democracia que trouxe consigo um período

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964, do Ministério da Educação Nacional.

<sup>11</sup> Na própria Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973, refere-se que “aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.” (p. 1315).

conturbado de instabilidade política e social, com reflexo na definição de políticas educativas a adotar e a seguir.

Em 1973, na *supra* citada lei, o Ministro da Educação Veiga Simão criou aquela que seria a última reforma educativa do Estado Novo. Nesta definia-se a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e estabelecia-se que o ensino básico (que integra ensino primário e ensino preparatório) era alargado, agora, para oito anos, sendo a sua frequência obrigatória e tendo início aos seis anos de idade. De acordo com a referida lei, era da responsabilidade do Estado “assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um [...]” (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, p. 1315) e “tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, pp. 1315-1316). Percebe-se, assim, que são introduzidas, nesta lei, novas concepções sobre o que era e quem devia ter acesso à educação, referindo-se que se tratava de um direito à educação por parte de todos os portugueses que a ela deviam aceder pelo seu mérito, independentemente do meio de onde provinham, e, em consonância com isso, uma educação obrigatória a que todos, de igual modo, tivessem acesso. Há ainda outro conceito novo introduzido por esta lei e que se prendia com a “educação integral da criança” (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, p. 1317), ou seja, com o tipo de formação a ministrar aos alunos nas escolas e que devia promover o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, através da exercitação oral e escrita da língua portuguesa e do aperfeiçoamento moral e físico. Outro aspeto a destacar é ainda a importância da formação de professores neste “processo global e permanente destinado a promover a formação dos Portugueses, facultando-lhes possibilidades múltiplas de realizarem as suas aspirações e tendências e de se integrarem no conjunto dos valores humanos e culturais comuns” (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, p. 1316). Esta lei prevê ainda a difusão em maior escala da Telescola, “enquanto não for possível assegurar a todos os alunos o ensino directo” (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, p. 1316), o que mostra ainda a incapacidade do Estado, nesta altura, para fazer face ao crescente número de alunos nas escolas e ao aumento da escolaridade obrigatória.

Na verdade e de acordo com Stoer (1983), esta reforma tem, em certa medida, um discurso populista, na forma como é apresentada, mas não se lhe pode negar o papel importante que teria na reestruturação do Estado, pelas reformas que propõe e pelos novos conceitos que introduz.

Findo o Estado Novo, é inegável que, apesar dos resultados menos favoráveis do que se pretendia, há, de facto, um aumento da frequência escolar em Portugal. Conclui-se este período já com uma

“escola de massa”, destinada não apenas a alguns, mas a todos. É, portanto, esta “escola de massa” que vigora no século XX e que transforma, no seu decurso, as sociedades (Nóvoa, 2009).

## **1.2. A educação na Terceira República**

### **1.2.1. Da Constituição da República Portuguesa à Lei de Bases do Sistema Educativo**

Debrucemo-nos, agora, sobre o período que se seguiu à “Revolução do Cravos”, ou seja, o “pós 25 de Abril de 1974” e consequente implantação da Terceira República em Portugal. Tal como referido, os anos que se seguiram ao estabelecimento da democracia foram conturbados política e socialmente e isso teve consequências em todos os domínios da sociedade. Era necessário definir uma nova ordem jurídica e foi isso que a Assembleia Constituinte, órgão que assumiu o governo do país depois da Revolução, tentou fazer.

Para conseguirmos compreender a evolução do sistema educativo português no plano político-jurídico nos anos que se seguiram à Revolução de 1974, há que começar pelos documentos reguladores. As leis de topo são normalmente pouco regulamentadas, são mais abrangentes, não estando descritas de modo operativo, mas de uma forma macroestrutural. Nesse sentido, começaremos por estudar a CRP, a lei suprema do país, e a LBSE.

A CRP data de 2 de abril de 1976 e nela são definidas as leis gerais do país. Com a criação da CRP pretendia-se garantir a

“decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno”.<sup>12</sup>

Na CRP, estão, portanto, consagrados os princípios do Estado, a sua organização, as suas orientações e os direitos dos cidadãos<sup>13</sup>. Sendo a lei suprema, todas as outras leis a devem respeitar, sob pena de serem consideradas inconstitucionais, por irem contra os seus princípios estruturantes. A CRP já sofreu diversas revisões (sete, no total), mas nenhuma provocou mudanças a nível das medidas da educação, daí dizer-se que a “Constituição da Educação”, expressão usada por Miranda e Medeiros (2010, citado por Abrantes, 2016, p. 24), se mantém inalterável desde a sua aprovação.

---

<sup>12</sup> Preâmbulo da Constituição da República Portuguesa, de 1976.

<sup>13</sup> A CRP organiza-se da seguinte forma: Preâmbulo; Princípios fundamentais; Parte I – Direitos e deveres fundamentais; Parte II – Organização económica; Parte III – Organização do poder político; Parte IV – Garantia e revisão da constituição; Disposições finais e transitórias.

É importante refletirmos sobre a CRP, porque, pela primeira vez, nela surge imputada ao Estado a responsabilidade pela escolarização e pelo ensino<sup>14</sup>. Na CRP, há artigos referentes à educação em que são identificadas medidas de política educativa em consonância com os princípios que subjazem a sua redação. Mencionaremos algumas dessas medidas, analisando-as e verificando de que modo se articulam e permitem definir o ideário constitucional no que respeita o sistema educativo português.

Começemos pelo primeiro artigo que alude à educação e cuja importância nos parece fulcral: “Artigo 43.º - Liberdade de aprender e ensinar”<sup>15</sup>. Neste artigo, constituído por quatro números, defende-se o princípio da não confessionalidade do ensino público (“O ensino público será não confessional”), salvaguardando-se uma liberdade individual que diz respeito à não interferência do Estado na confissão de cada um dos seus cidadãos. A definição deste direito pessoal é importante para romper com a política seguida até ao fim do Estado Novo, de educação como sinónimo de doutrinação, de instrução para as ideias políticas e religiosas do Estado. Portanto, a liberdade de confissão do ensino público é garantida pela CRP, garantindo-se também a liberdade de aprender e de ensinar (“É garantida a liberdade de aprender e ensinar”), não competindo ao Estado definir quaisquer programas a nível doutrinário ou religioso (“O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”), contrariamente ao que ocorreu no regime que findou com a Revolução<sup>16</sup>. Nesse mesmo artigo defende-se ainda a possibilidade de criação de escolas particulares e cooperativas (“É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”), sem que, contudo, para isso o Estado contribua. No fundo, o Estado não se responsabiliza pela criação destas escolas, definindo, desde logo, que as mesmas poderão ser criadas, mas recorrendo aos seus próprios meios. Se atendermos ao contexto em que a CRP foi redigida, compreendemos que esta referência pretende, em certa medida, evitar qualquer tipo de autoritarismo ou totalitarismo por parte do Estado. Este aspeto está intimamente relacionado com outro artigo da CRP: “Artigo 75.º - Ensino público, particular e cooperativo”<sup>17</sup>. Por um lado, o Estado garante que criará estabelecimentos públicos de ensino para garantir as necessidades do país (“O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”), por outro lado, mais uma vez, refere o

---

<sup>14</sup> Esta conceção é diametralmente oposta à preconizada pela Constituição de 1933, promulgada na sequência do Golpe de Estado de 28 de maio de 1926.

<sup>15</sup> O Artigo 43.º integra o Capítulo I – Direitos, liberdades e garantias pessoais, do Título II – Direitos, liberdades e garantias, da I Parte – Direitos e deveres fundamentais, da CRP.

<sup>16</sup> Parece-nos importante realçar que consideramos que há uma certa contradição entre este artigo (Artigo 43.º da CRP) e a Concordata assinada entre a Igreja Católica e o Estado, em 1940. Esta, embora tenha sido revista em 1975, não foi em nada alterada a nível da educação. Não obstante considerarmos que há uma certa contradição, não nos debruçaremos sobre ela, visto não ser esse o objetivo deste nosso estudo.

<sup>17</sup> O Artigo 75.º integra o Capítulo III – Direitos e deveres culturais, do Título II – Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da I Parte – Direitos e deveres fundamentais, da CRP.



ensino particular e cooperativo, garantindo o seu reconhecimento e fiscalização (“O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei”). Tanto o Artigo 75.º, como o Artigo 43.º, n.º 4, remetem para o princípio da diversidade tutelar das escolas e estabelecimentos de ensino. O Estado garante o direito de se criarem escolas particulares e cooperativas, reconhece-as e assume o direito e o dever de as fiscalizar, sem negligenciar a sua obrigação de proceder à criação de uma rede pública de estabelecimentos de ensino que efetivamente “cubra as necessidades de toda a população”, não se entendendo com esta expressão apenas as crianças e jovens em idade escolar e para quem a escolaridade é obrigatória. Estão também abrangidos jovens e adultos para quem a educação, neste caso de adultos, deve ser uma realidade.

Na CRP, há ainda outro artigo que define importantes medidas de política educativa: “Artigo 74.º - Ensino”<sup>18</sup>. Neste artigo é fundamental destacar, no n.º 1, o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar, uma vez que todos os cidadãos, independentemente da sua origem ou dos seus meios económicos, podem aceder da mesma forma à educação e, nela, ter êxito. Defende-se, portanto, a universalidade de acesso e, ao mesmo tempo, a universalidade de sucesso<sup>19</sup> (“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”). Este n.º vai ao encontro do seguinte, n.º2, constituído por dez alíneas que não são mais do que as orientações genéricas das competências do Estado e do que este deve defender e garantir, um Estado cujos cidadãos têm os mesmos direitos perante a lei e que, dessa forma, garante as liberdades fundamentais de cada indivíduo. Está, também, intimamente ligado à democratização que se pretende alcançar na educação. No Artigo 74.º destaca-se ainda o princípio da responsabilização do Estado em assegurar, entre outros aspetos, um ensino obrigatório e gratuito (“Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito”), através da criação de um sistema de ensino público que engloba a educação pré-escolar (“Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar”). A referência a este sistema de ensino público pré-escolar foi relevante, pois há uma indicação concreta de um ensino anterior à fase escolar, que compete ao Estado garantir. Verifica-se, assim, a importância atribuída a este nível de ensino para a educação do indivíduo.

Referimos ainda um outro aspeto que cabe ao Estado garantir e que se prende com o acesso ao ensino de pessoas com deficiência, apoiando-as, em caso de necessidade, através de um ensino

---

<sup>18</sup> O Artigo 74.º integra o Capítulo III – Direitos e deveres culturais, do Título II – Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da I Parte – Direitos e deveres fundamentais, da CRP.

<sup>19</sup> Não podemos deixar de mencionar que a questão da universalidade do sucesso é complexa, já que é necessário definir exatamente a que aspetos nos referimos para designar o “sucesso”, o “êxito”: se nos referimos aos resultados escolares, se à transição de ano, por exemplo. Fica esta observação que não desenvolveremos aqui, por não ser esse o objeto do nosso estudo.

especializado (“Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário”). Lançam-se, portanto, as bases da escola que temos hoje, uma escola que se pretende inclusiva.

É neste contexto de democratização do ensino que se deve entender o “Artigo 77.º - Participação democrática no ensino”<sup>20</sup>. Neste garante-se o direito à comunidade educativa de participar democraticamente na escola e de definir uma política de ensino a seguir (“Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei” e “A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”). No fundo, a escola, enquanto organização que conhecemos hoje, está fundada nesta base, já que tanto professores, como alunos, como a própria comunidade estão nela representados, em órgãos como o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, ou outros. Acrescenta-se ainda um aspeto que nos parece relevante: aos professores e aos alunos, ao consagrar-se a oportunidade de participarem na gestão da escola, está a dar-se, desde logo, a indicação de que são parte integrante da dinâmica da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

Na CRP está ainda consagrado o direito de acesso ao Ensino Superior: “Artigo 76.º - Universidade e acesso ao ensino superior”<sup>21</sup>. Este artigo remete para a educação, neste caso universitária, definindo-se que todos os cidadãos devem ter acesso ao Ensino Superior, à Universidade e/ou escolas superiores e salientando-se que estas devem preocupar-se em responder às necessidades da sociedade, ou seja, devem preocupar-se em criar cursos que, efetivamente, vão ao encontro da procura do mercado de trabalho, sem esquecer, contudo, que faz parte da sua função contribuir para o nível cultural e científico dos cidadãos (“O regime de acesso à Universidade e às demais instituições do ensino superior garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino, devendo ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país”).

Para concluirmos a nossa análise sobre a CRP, não podemos deixar de referir que o texto possui outras referências à educação que, embora não passem de meras referências, estão presentes e acabam por ser importantes para a definição das políticas educativas a seguir. Referimo-nos a artigos como o Artigo 64.º (“Artigo 64.º - Saúde”) e o 66.º (“Artigo 66.º - Ambiente e qualidade de vida”). Neles refere-se que deve haver uma “educação sanitária do povo e de práticas de vida

---

<sup>20</sup> O Artigo 77.º integra o Capítulo III – Direitos e deveres culturais, do Título II – Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da I Parte – Direitos e deveres fundamentais, da CRP.

<sup>21</sup> O Artigo 77.º integra o Capítulo III – Direitos e deveres culturais, do Título II – Direitos e deveres económicos, sociais e culturais, da I Parte – Direitos e deveres fundamentais, da CRP.

saudável” e uma “educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente”. Embora não haja menção clara a uma educação formal nestas áreas na escola, percebe-se que alguns programas escolares já integram estas referências, dada a sua transversalidade, e as próprias escolas, na autonomia que lhes é conferida, definem espaços dedicados ao trabalho destes temas. Refere-se, ainda, a nível de educação, o Artigo 70.º (“Artigo 70.º - Juventude”), defendendo-se uma “educação física e no desporto”.

Para concluir, referimos apenas que, na CRP, está ainda definida, no Artigo 164.º, a “Reserva absoluta de competência legislativa”<sup>22</sup>. Assim, é da competência exclusiva da Assembleia da República a legislação sobre as “bases do sistema de ensino”, algo que se encontra plasmado no documento legislador e normativo sobre o ensino em Portugal e onde são definidas as suas bases – a LBSE. Esta lei, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro<sup>23</sup>, foi promulgada a 14 de outubro de 1986, dez anos após a redação da CRP, pelo Presidente da República à data, Dr. Mário Soares. Estes dez anos que distam da CRP à LBSE permitiram alcançar consensos numa área fulcral da vida do país e que, tal como abordámos já longamente, carecia de uma definição clara, precisa e objetiva que permitisse a criação de princípios orientadores e desenvolvesse o sistema de ensino, democratizando-o e tornando-o acessível a todos. Se a CRP se revelou um progresso face às políticas educativas implementadas e seguidas em Portugal até à data, a LBSE reiterou esse progresso, essa evolução e contribuiu para fazer face às elevadas taxas de analfabetismo, à falta de escolarização e de qualificação dos portugueses. Um país sem uma verdadeira política educativa não consegue formar cidadãos conscientes, ativos, qualificados e capazes de enfrentar a sociedade que os rodeia.

A LBSE é, então, a lei que estabelece e regulamenta os princípios que definem o sistema educativo português, nomeadamente no que concerne à sua organização, aos apoios e complementos educativos, aos recursos humanos e materiais, à administração, ao desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, para além das diretrizes sobre o ensino particular e cooperativo<sup>24</sup>. A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro sofreu posteriores alterações, em 1997, pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, em 2005, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e em 2009, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. Enquanto as duas primeiras alterações ao documento legal visaram essencialmente o Ensino Superior (definição do regime de acesso, sistema de graus e instituições habilitadas a

---

<sup>22</sup> O Artigo 164.º integra o Capítulo II – Competência, do Título III – Assembleia da República, da III Parte – Organização do poder político, da CRP.

<sup>23</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República n.º 237, Série I, de 14 de outubro de 1986.

<sup>24</sup> A LBSE divide-se em nove capítulos, a saber: “Capítulo I – Âmbito e princípios”; “Capítulo II – Organização do sistema educativo”; “Capítulo III – Apoios e complementos educativos”; “Capítulo IV – Recursos humanos”; “Capítulo V – Recursos materiais”; “Capítulo VI – Administração do sistema educativo”; “Capítulo VII – Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo”; “Capítulo VIII – Ensino particular e cooperativo”; “Capítulo IX – Disposições finais e transitórias”.

proceder à formação aos professores, no caso da primeira alteração, e ajustamento ao Processo de Bolonha, no caso da segunda), a última alteração visou já o alargamento da escolaridade obrigatória e da educação pré-escolar, como veremos mais adiante, já que nos concentraremos no documento original e na sua última alteração para a nossa análise. Salienta-se, porém, que nenhuma destas alterações à LBSE provocou mudanças estruturais no documento, que se mantém atual e cujas orientações, acreditamos, nos permitem fazer face aos desafios da educação no momento atual e no futuro.

Debrucemo-nos, agora, sobre o sistema educativo (“conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, p. 3067) e os princípios preconizados pela LBSE e que visam a democratização do ensino, através da definição de diferentes direitos, como o direito à educação, obrigatória e gratuita, de todos os cidadãos em todo o território português (“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, p. 3068), suprimindo-se assimetrias e desigualdades territoriais no acesso de cada um. Este direito à educação e o seu caráter universal está, como vimos, de acordo com a CRP, tal como o direito da não confessionalidade do Estado, garantindo-se que a este não compete veicular qualquer doutrina ou filosofia e que há total abertura para o diálogo e para a troca de ideias, ao abrigo de uma conceção que pretende promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, p. 3068).

A LBSE, no Artigo 4.º (“Organização geral do sistema educativo”), do Capítulo II (“Organização do sistema educativo”), estabelece três níveis de educação, pré-escolar, escolar e extraescolar, definindo cada um<sup>25</sup>. Este artigo sofreu alteração em 2009, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, tendo, nesta alteração, ficado definido que a educação pré-escolar, com caráter universal, se destina a “todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade” (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, p. 5636), o que obriga o Estado a comprometer-se com a criação de estabelecimentos de ensino em número suficiente para garantir esse direito universal (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, p. 5636). Os objetivos da educação pré-escolar, bem detalhados na LBSE, de 1986, têm uma função essencialmente personalizadora ou estimuladora, se atendermos à sua formulação e aos princípios que definem.

A educação escolar é constituída pelo Ensino Básico, pelo Ensino Secundário e pelo Ensino Superior. Nesta nossa análise, não abordaremos o Ensino Superior, restringindo-nos, apenas, aos outros

---

<sup>25</sup> A educação pré-escolar é “complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”; a educação escolar “compreende os ensinamentos básico, secundário e superior”; e a educação extraescolar “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e de actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” (LBSE, p. 3069).

níveis de ensino, cujo caráter é universal e obrigatório para todos aqueles que se encontrem em idade escolar. Na última alteração à LBSE (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), a obrigatoriedade escolar pode ser distinguida em dois níveis: por um lado, a obrigatoriedade etária (entre os seis e os dezoito anos), e, por outro, a obrigatoriedade por via da escolaridade (doze anos)<sup>26</sup>. O ensino básico organiza-se em torno de três ciclos: o 1.º ciclo é constituído por quatro anos, tem um caráter mais geral e é ministrado em regime de monodocência, embora possa ser coadjuvado em áreas específicas, como o Inglês<sup>27</sup>; o 2.º ciclo é constituído por dois anos, em regime de polidocência, estando a cargo de cada professor uma área disciplinar específica e para a qual tem formação; e, por fim, o 3.º ciclo, constituído por três anos e com a mesma organização que o 2.º ciclo – áreas disciplinares e polidocência. Uma das áreas disciplinares previstas para o Ensino Básico, de acordo com o Artigo 7.º (“Objetivos”), é “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” (Art. 7.º, al. d). Nesse sentido, inicia-se, como primeira língua - Língua Estrangeira I (LE I) - o Inglês, de frequência obrigatória logo a partir do 3.º ano, e como segunda língua - Língua Estrangeira II (LE II) o Francês, o Alemão ou, mais recentemente, o Espanhol.

É também parte integrante da educação escolar o Ensino Secundário, de caráter igualmente obrigatório, constituído por três anos e com cursos direcionados para as áreas de interesse dos jovens, que podem ir desde o prosseguimento de estudos à integração na vida ativa, mas tendo todos uma formação técnica, tecnológica, profissionalizante e de língua e cultura portuguesas. Este ensino é, à semelhança dos anteriores, garantido por diferentes professores, cabendo-lhes uma área de especialização em concreto, ou mais, desde que para tal tenham habilitação.

A educação extraescolar integra-se numa “perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, p. 3074).

Parece-nos importante realçar que na LBSE estão já previstas modalidades especiais de educação, que têm regulamentação própria e integram diferentes tipos de ensino, nomeadamente a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino à distância e o ensino de português no estrangeiro. Neste aspeto em concreto, é interessante verificar que a LBSE

---

<sup>26</sup> Refere-se que na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, os pressupostos etários e de escolaridade eram outros: a escolaridade obrigatória era para todos os que tivessem entre seis e quinze anos ou o 9.º ano concluído.

<sup>27</sup> Em 2014, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, implementou-se o ensino da disciplina de Inglês no 1.º ciclo, lecionada por um professor com habilitação para a docência dessa área disciplinar (através do recém criado Grupo 120 – Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro). No Decreto-Lei define-se que a disciplina tem caráter obrigatório no 3.º e 4.º anos e que a sua implementação será feita de forma gradual (em 2015/2016, para o 3.º ano, e em 2016/2017, para o 4.º ano). Salienta-se ainda que uma das causas inerentes a esta decisão governativa prende-se com uma tentativa de adequar o conhecimento da língua inglesa ao que se preconiza no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Assim, iniciando-se mais cedo a aprendizagem formal da língua pretende-se que os alunos, chegados ao 9.º ano, tenham um “adequado nível de conhecimentos”, como referenciado no Decreto-Lei (p. 6064).

integra uma reflexão cuidada sobre as políticas educativas a adotar. Dizemo-lo porque nos parece que Assembleia da República, enquanto órgão legislador, soube identificar alguns dos problemas que grassavam na sociedade e que tinham acompanhado todo o percurso educativo desde a Primeira República e que têm a ver, por exemplo, com a não integração das pessoas com deficiência no ensino, vedando-lhes o acesso à educação, marginalizando-as perante a sociedade, ou a falta de formação para os adultos, para todos aqueles que, por diferentes motivos, não completaram a escolaridade ou nem sequer a ela tiveram acesso. A estes também estava vedada a educação. Outro exemplo é a aposta na formação profissional, como forma de integração no mundo do trabalho. Se em determinado momento da nossa história, nos anos 80 e 90 do século XX, sobretudo, o objetivo era promover e proporcionar o prosseguimento de estudos para aceder ao Ensino Superior, atualmente verifica-se que há, novamente, uma aposta nos cursos de caráter profissional, até para cobrir algumas necessidades de qualificação sentidas.

Ainda sobre a LBSE, gostaríamos de retroceder um pouco, até ao momento em que mencionámos que, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário, os professores tinham de ter habilitação para a docência. Ora, tal leva-nos aos princípios que regem a formação inicial e contínua de professores. Assim, têm qualificação para a docência todos aqueles que a adquiram através de cursos superiores, em instituições (Universidades ou Escolas Superiores) devidamente acreditadas, e que proporcionem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências no âmbito de determinada área disciplinar. Os perfis de competência e formação são definidos pelo Estado (“O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente”, Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, p. 5083 e Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, p. 5133) e, para além disso, devem ter “prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica” (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, p. 5083 e Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, p. 5133). Nesse capítulo, logo na primeira redação da LBSE, são evidenciados dois conceitos complementares e fundamentais: a formação inicial de professores de nível superior, que proporciona “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, p. 3075) e a formação contínua de professores, que visa complementar e atualizar a formação inicial, “numa perspectiva de educação permanente” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, p. 3075), de investimento na profissão, através de formação ou investigação, por exemplo.

Para concluir, gostaríamos apenas de mencionar que a LBSE visa ainda a responsabilização do Estado pela criação de estabelecimentos de ensino públicos adequados às necessidades do sistema educativo (“Capítulo V – Recursos materiais”). Neste capítulo, afirma-se que a educação deverá

passar a ser considerada na elaboração do “Plano e do Orçamento do Estado”, por se tratar de “uma das prioridades nacionais” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, p. 3077).

Compete também ao Estado proceder à avaliação do sistema educativo, organizado por uma sequencialidade vertical e horizontal entre anos e ciclos, pelo que, nesse sentido, destacamos o que se refere sobre a língua materna: “O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, p. 3078). É aqui identificada a língua materna, o Português, como área fundamental, como a base para a formação de cada um, dado ser uma disciplina transversal aos vários saberes e cujo domínio é fundamental para a compreensão das outras áreas do conhecimento. Neste ponto, parece-nos pertinente tecer alguns comentários. Na verdade, estamos em total acordo com o *supra* citado, pois consideramos a dimensão estruturante da língua portuguesa na formação integral de qualquer criança ou jovem. No entanto, esta referência na LBSE tem legitimado e, em nossa opinião, de forma excessiva, a sua valorização na escola. Não nos referimos a uma valorização da disciplina e da sua importância e influência no processo de aprendizagem dos alunos, mas a uma valorização das aprendizagens em termos de resultados quantitativos nela obtidos. A avaliação externa da disciplina é disso exemplo. Desde 2012 e até ao ano letivo transato, com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, havia a obrigatoriedade de realização de exames nacionais a Português no final de cada ciclo do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º anos. Não podemos esquecer que esta implementação vai ao encontro de toda a ideologia patente no próprio documento e que remete para uma “cultura de rigor”<sup>28</sup>, só possível através da quantificação dos resultados dos alunos. Não nos compete fazer uma análise ideológica dos documentos, mas compete-nos refletir sobre eles e, dessa forma, a nosso ver, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que constitui a terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, está mais de acordo com a LBSE e com os princípios do que é e do que deve ser o ensino. O referido Decreto-Lei reformula a aplicação de exames nacionais no 1.º e no 2.º ciclo, abolindo-os nesses níveis de ensino, embora mantendo os de 3.º ciclo. Nos outros níveis de ensino serão realizadas provas de aferição (2.º, 5.º e 8.º anos) em diferentes disciplinas e de forma rotativa. Estas alterações vão ao encontro da “dimensão eminentemente formativa da avaliação”, tal como é referido no diploma (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p.

---

<sup>28</sup> No Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, refere-se, logo nas disposições iniciais o seguinte: “Tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário” (p. 3476).

1123), uma avaliação contínua e que dê *feedback* de qualidade aos alunos, permitindo-lhes compreender a evolução das suas aprendizagens, até porque

“um modelo de avaliação é tanto mais exigente quanto contemple mecanismos de introdução de uma maior qualidade no ensino e na aprendizagem, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p. 1123).

Acreditamos que esta alteração está mais em conformidade com a LBSE que visa garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Tal como já referimos, a definição de sucesso pode levantar algumas questões, sendo necessário definir bem o seu âmbito. O que nos parece evidente é que esta conceção está alicerçada no que a CRP e a LBSE preconizam: uma educação democrática. Segundo Santos (2016), a implementação de exames nacionais em todos os ciclos visa “o retorno à seleção precoce dos alunos [...] numa lógica de seleção social” (p. 8).

Segundo o mesmo autor (Santos, 2006), os últimos anos, caracterizados por uma crise económica profunda que levou ao pedido de ajuda financeiro à União Europeia, provocaram um “*tsunami* educacional” (p. 6) que se traduziu num desinvestimento na educação, pilar essencial da formação de um estado democrático e de direito. Para além de, nos diferentes Orçamentos de Estado, ser destinada uma quantia menor à educação, do que outrora, foram tomadas outras medidas pouco consensuais se, repetimos, tivermos a LBSE como centro do nosso trabalho. Mencionaremos duas das que consideramos mais relevantes: a redução do número de professores nas escolas, em virtude do aumento do número de alunos por turma; e a valorização das instituições privadas como alternativa (e não como complemento) a uma escola pública sem meios, humanos e, muitas vezes materiais, para dar resposta aos desafios próprios da educação. Atualmente, tem-se tentado inverter a situação e criar um novo caminho, tomando novas medidas educativas. Valorizar e investir no ensino público, num ensino de qualidade, deve ser apanágio de qualquer democracia que pretenda reduzir as suas assimetrias, as suas desigualdades socioeconómicas, algo que, acreditamos, só é possível através de uma educação de qualidade. Se as medidas tomadas terão efeitos só saberemos quando as mesmas forem avaliadas e quando se perceber o seu verdadeiro impacto na construção democrática dos cidadãos.

Em guisa de conclusão, gostaríamos de mencionar que, tal como fomos observando neste capítulo, a educação tem sido e continua a ser pautada pela ideologia de quem governa, através da adoção de diferentes medidas que vão ao encontro das suas conceções de educação. Consideramos, contudo, que, nos últimos dois anos, tem havido, por parte da tutela, uma tentativa de acalmia e de definição de um caminho a seguir. Não sabemos qual será o caminho, mas, apesar de utópico,



acreditamos em Furter (1970, citado por Nóvoa, 2009): é fundamental desenvolver a capacidade de pensar não apenas o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira a atuar sobre esse futuro.

### **1.2.2. O Currículo Nacional do Ensino Básico, os programas de Português e de Espanhol e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

Iniciámos este capítulo referindo alguns dos documentos que devemos conhecer, enquanto professores, já que regulam a educação em Portugal. Assim, tendo já analisado e refletido sobre os documentos macroestruturais, a CRP e a LBSE, cumpre-nos, agora, refletir sobre outros documentos. Começemos por refletir sobre um documento que até há pouco tempo devia orientar a nossa prática docente - o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB), promulgado pela Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. Os motivos que estão na base da revogação do documento serão abordados posteriormente. Nesta fase, o que nos move é a reflexão que consideramos pertinente sobre o CNEB e sobre a introdução de medidas de política educativa, numa tentativa de, em 2001, se proceder a uma “reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos [...], quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem [...] uma maior qualidade das aprendizagens” (Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, p. 258). Esta reorganização do currículo foi levada a cabo depois de um trabalho de diagnóstico, feito em colaboração com escolas e comunidades educativas e concluído com um projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, no ano letivo de 1997/1998<sup>29</sup>. Durante dez anos foi este documento que produziu efeitos na educação e, de um modo mais restrito, nas escolas, propondo orientações curriculares específicas. Na verdade, nele são definidos

“os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a

---

<sup>29</sup> Estiveram vários profissionais de diferentes áreas envolvidos na elaboração do documento, tendo a versão final contado com inúmeros contributos dados sobre as propostas apresentadas: “O documento foi desenvolvido ao longo de mais de dois anos, envolvendo cerca de 60 autores organizados em equipas de especialistas em desenvolvimento curricular e professores experientes do ensino superior e do ensino básico. Foram produzidas, desde 1999, versões para discussão e o texto final beneficiou de centenas de pareceres - de universidades, escolas superiores de educação e do ensino básico e investigadores e professores a título individual” (*Público*, de 31/10/2001, disponível em <https://www.publico.pt/espaco-publico/jornal/significado-e-alcance-do-curriculo-nacional-do-ensino-basico-163607>, consultado a 24/07/2017).

existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar” (Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, p. 259)<sup>30</sup>.

Pretendia-se, então, que o CNEB constituísse um “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação” (Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, p. 259).

É neste contexto que surge aquele que consideramos ser o conceito fundamental deste documento e que vai orientar toda a prática: o conceito de competência. Até à data, a educação regia-se por objetivos, sendo que havia a ideia generalizada de que só havia progresso efetivo dos alunos se estes cumprissem determinados objetivos, se perante um problema ou um desafio fossem capazes de responder de forma acertada, ativando os conhecimentos adquiridos previamente. Apesar da desconfiança inicial, esta nova conceção veio revolucionar todo o processo de ensino-aprendizagem e a forma como o mesmo era concebido e materializado. Esclareçamos, em primeiro lugar, o conceito de competência. Por ele entende-se os “saberes em uso”, todos aqueles que são essenciais “à vida pessoal e social dos cidadãos” (Ministério da Educação, 2001, p. 9), ou seja, competência corresponde ao desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes, numa lógica não de mera aquisição de conhecimentos memorizados, mas do seu desenvolvimento e aplicação em contexto específico. Ora, desta forma pretende-se que os alunos sejam capazes de, utilizando ferramentas<sup>31</sup>, ou ativando conhecimentos e estratégias, dar resposta às situações com as quais se deparam, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua autonomia.

O CNEB está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se as competências gerais, que constituem um “perfil” (Ministério da Educação, 2001, p. 10) dos alunos a desenvolver neste

---

<sup>30</sup> Sem querermos retomar a LBSE, acreditamos que este documento segue os princípios nela definidos. Conceitos como a “formação integral dos alunos” e “articulação e contextualização de saberes” são alguns dos princípios defendidos pela LBSE. Outro dos aspetos que nos parece pertinente referir a este propósito prende-se com a integração de áreas curriculares não disciplinares (ACND): Área de Projeto, que visava a “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares” (Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, p. 260), Estudo Acompanhado, que visava a aquisição de competências com vista à “apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia” (Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, p. 260); e Formação Cívica, que visava promover a educação para a cidadania, através do “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes” (Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, p. 260). Acrescentamos ainda que nos parece que esta última ACND, Formação Cívica, poderia constituir o espaço privilegiado para o desenvolvimento, por exemplo, da educação para a saúde e da educação ambiental, referidos na CRP.

<sup>31</sup> No CNEB menciona-se a palavra “recurso”, como sinónimo de conhecimentos, capacidades e estratégias (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

ciclo de ensino e, de seguida, as competências específicas a desenvolver nas diferentes áreas disciplinares ou disciplinas<sup>32</sup>, nomeadamente nas línguas estrangeiras e na língua portuguesa, respetivamente. Para cada uma, são apresentadas as suas finalidades, bem como formas de operacionalização, ou seja, formas, estratégias e experiências que podem ser proporcionadas aos alunos e às quais os professores podem recorrer para estabelecer a articulação e o desenvolvimento das competências preconizado no documento. No mesmo sentido, estão os temas transversais apresentados e que devem ser trabalhados com os alunos.

Centremos, agora, a nossa abordagem na disciplina de Língua Portuguesa e na área disciplinar de Línguas Estrangeiras, dado serem estes os domínios da nossa formação, na PES. Começemos, então, pela Língua Portuguesa que é um “importante factor de identidade nacional e cultural” (Ministério da Educação, 2001, p. 31), sendo o seu domínio decisivo para o “desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Ministério da Educação, 2001, p. 31). O domínio da língua materna é, neste contexto, um domínio transversal que permite o desenvolvimento das competências gerais e das competências específicas de cada disciplina e/ou área disciplinar. No âmbito das competências específicas, prevê-se, no CNEB, o desenvolvimento do domínio oral (compreensão e expressão oral<sup>33</sup>), escrito (leitura e expressão escrita<sup>34</sup>) e de conhecimento explícito da língua<sup>35</sup>. O desenvolvimento destas competências é apresentado por domínios e por ciclo, numa complexificação gradual, ou seja, o CNEB prevê, como já referido, o trabalho por ciclos e não por anos letivos. Para além disso, são apresentadas estratégias a desenvolver com os alunos, “experiências” a ser proporcionadas e que englobam cada um dos domínios.

---

<sup>32</sup> Para o efeito, relembra-se que houve uma tentativa de organizar as competências específicas a desenvolver não por disciplina, mas por área disciplinar, englobando nesse conceito mais do que uma disciplina e promovendo uma maior articulação entre várias áreas do saber. Encontram-se nessa situação, por exemplo, as Ciências Físicas e Naturais, que englobam as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas, e as Línguas Estrangeiras, que englobam o Inglês, o Francês, o Alemão e o Espanhol.

<sup>33</sup> Compreensão oral diz respeito à “capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português [...], envolve a receção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória [...]” (Ministério da Educação, 2001, p. 32) e expressão oral diz respeito à “capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua, [...] implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e [...] o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

<sup>34</sup> Leitura é “o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo [...], implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento” (Ministério da Educação, 2001, p. 32). Expressão escrita é o “produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado [...], implica processos cognitivos e linguísticos complexos” (Ministério da Educação, 2001, p. 32)

<sup>35</sup> Conhecimento Explícito da Língua é o “conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua [...], implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação” (Ministério da Educação, 2001, p. 32).

No que concerne às línguas estrangeiras, o CNEB assume-se como um “instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, [que] visa fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras” (Ministério da Educação, 2001, p. 39), apenas possível através de uma visão integradora dos programas das diferentes línguas. É importante realçar que na análise do que é e do que se quer que seja o ensino das línguas estrangeiras não se pode refletir sobre o CNEB sem referir outro documento essencial e que o complementa – o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECRL), elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”, em 2001, e cuja análise mais detalhada será feita aquando da abordagem dos programas da disciplina de Espanhol. De qualquer modo, é importante esclarecer desde já que CNEB e QECRL datam do mesmo ano e adotam uma visão complementar das línguas estrangeiras e das metodologias a seguir no processo de ensino-aprendizagem. Realçar este dado é relevante, pois, no CNEB, são utilizados conceitos veiculados no QECRL, nomeadamente “competência plurilingue” e “competência pluricultural” (Ministério da Educação, 2001, p. 39). Competência plurilingue e pluricultural eram, naturalmente, à época, conceitos novos, pois é importante não esquecer que apenas em 1986, quinze anos antes, Portugal tinha entrado para a então Comunidade Económica Europeia, agora União Europeia. Foi essa adesão que permitiu a livre circulação de pessoas e bens e que favoreceu a mobilidade no espaço da União Europeia e no espaço *Schengen*. Era necessário dar resposta a esta situação e, nesse sentido, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras afigurava-se fundamental, sobretudo na preparação para o futuro que se avizinhava. Assim, a definição de estratégias, metodologias e níveis de desempenho linguístico expectáveis e a atingir era premente para facilitar a mobilidade de todos, de profissionais ou mesmo de estudantes.

Regressemos, agora, ao conceito de “competência plurilingue” e tentemos clarificar plurilinguismo presente no QECRL e reproduzido no CNEB. Trata-se da construção de uma “competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 23). O plurilinguismo, conceito-chave na atual sociedade, vai além do conhecimento de muitas línguas e da aquisição de um nível de proficiência linguística de um nativo. Diz respeito à capacidade que temos de não compartimentar os conhecimentos de uma língua e de os utilizarmos em contexto, recorrendo às nossas capacidades linguísticas. Frequentemente, utilizam-se os conceitos de plurilinguismo e de multilinguismo como sinónimos, embora não o sejam, já que este último está mais relacionado com a aprendizagem de diversas línguas estrangeiras ou com a atenuação do

domínio da língua inglesa<sup>36</sup>. Deve, portanto, privilegiar-se o plurilinguismo. É com base nesta visão macroestrutural de língua como instrumento de comunicação, através do qual se desenvolve a competência comunicativa do falante, capaz de, em contexto e mesmo que sem um domínio completo da língua, estabelecer comunicação, que se organiza o QECRL e que está plasmado no CNEB. Neste defende-se o desenvolvimento, no Ensino Básico, dessa competência comunicativa, plurilinguística, tal como o de uma competência cultural. São estas competências que permitem a qualquer pessoa “comunicar pela linguagem e [...] interagir culturalmente [...] em graus diversos, [através do] domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas” (Ministério da Educação, 2001, p. 39).

Só será possível desenvolver a competência comunicativa se houver um trabalho de articulação entre os programas das diferentes línguas que visem o uso e a aprendizagem das línguas, os perfis de saída do Ensino Básico, ou seja, os desempenhos esperados e os processos, e, finalmente, os percursos de aprendizagem. No CNEB, são definidas como competências gerais de uso da língua, em consonância com o QECRL, as que integram o conhecimento declarativo<sup>37</sup>, a competência de realização<sup>38</sup>, a competência existencial<sup>39</sup> e a competência de aprendizagem<sup>40</sup>. De outra forma, podemos afirmar que as competências gerais em línguas estrangeiras englobam o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar e o saber-aprender. Para estas competências gerais são apresentadas formas de operacionalização. São também definidas as competências específicas em línguas estrangeiras. No caso do 1.º ciclo, como, à data, não havia obrigatoriedade de frequência, as competências são apresentadas separadamente. Para os dois ciclos seguintes (2.º e 3.º ciclos) são apresentadas as competências de forma conjunta e articulada. Com efeito, nestes dois ciclos é apresentada a competência comunicativa sob diversas vertentes: compreender (ouvir/ver e ler), interagir (ouvir/falar e ler/escrever), produzir (falar/produzir e escrever/produzir) e saber aprender. Estas devem ser desenvolvidas recorrendo a diferentes documentos e metodologias, nomeadamente através do contraste e da analogia com o Português e, caso haja, com a outra

---

<sup>36</sup> A esse respeito, deve consultar-se o QECRL e a definição de multilinguismo que deve ser “entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional” (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

<sup>37</sup> Conhecimento declarativo é o que “ resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico)” (Conselho da Europa, 2001, p. 31).

<sup>38</sup> Competência de realização é a “capacidade para pôr em prática procedimentos” dos quais já se tem conhecimento (Conselho da Europa, 2001, p. 31).

<sup>39</sup> Competência existencial é a “soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (Conselho da Europa, 2001, p. 32).

<sup>40</sup> Competência de aprendizagem “mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, e apoia-se em competências de diferentes tipos” (Conselho da Europa, 2001, p. 33).

Língua Estrangeira, promovendo-se uma reflexão e um trabalho autónomo, motivador e que permita ao aluno estabelecer “interacções significativas” (Ministério da Educação, 2001, p. 42), já que só assim constrói aprendizagem também significativa. Acresce a isto o facto de caber ao professor, salientando-se, aqui o trabalho colaborativo entre pares, tantas vezes esquecido nas escolas, refletir, definir e criar, com base nos conteúdos a trabalhar para promover o desenvolvimento das competências específicas dos alunos, sequências de aprendizagem e unidades didáticas. Este aspeto no ensino das línguas estrangeiras é, parece-nos, relevante, até porque legitima a liberdade do professor de criar os seus próprios materiais, sem estar dependente exclusivamente do manual do aluno adotado pela escola. Aliás, todo o CNEB está fundamentado nessa base, na adequação dos materiais, daí que cumprir o programa das disciplinas não pode corresponder a dar a matéria do manual de forma exclusiva, seja em que disciplina for, até porque não nos podemos esquecer que qualquer manual é uma interpretação que os seus autores fazem do programa das disciplinas. Ora, consideramos que o que o CNEB pretendia veicular era um trabalho integrado, proporcionando aos alunos experiências, através do contacto com realidades/situações que lhes permitissem desenvolver as suas competências. Não se pretendia uma standardização do trabalho proposto pelo professor. Pretendia-se que o professor, perante um programa com determinadas diretrizes, encontrasse formas de o trabalhar com os alunos de um modo integrado. Era um trabalho exigente e que, naturalmente, exigia muito ao professor, mas, acima de tudo, era um trabalho desafiante e motivador, já que promover as aprendizagens dos alunos através do contacto com diferentes experiências deve ser o caminho que orienta qualquer professor.

A nível do sistema de avaliação, o CNEB defendia a criação de instrumentos adequados ao processo que se pretendia desenvolver com os alunos, ou seja, atendendo às diferentes competências gerais e específicas a desenvolver, caberia ao professor criar diferentes instrumentos de avaliação adequados a cada uma (“instrumentos diversificados de avaliação, adequados à flexibilização e diferenciação que a gestão curricular exige”, Ministério da Educação, 2001, p. 42).

O CNEB foi, como referimos logo no início deste subcapítulo, revogado em 2011. Na base da sua revogação estiveram duas razões essenciais<sup>41</sup>: por não ser claro e por definir “recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, p. 50080), menorizando o papel do conhecimento em favor da competência, desprezando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de automatismos inerentes à aquisição desses conhecimentos e substituindo objetivos claros e mensuráveis por outros vagos e impossíveis de

---

<sup>41</sup> Consulte-se, para o efeito, a legislação - Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, do Ministério da Educação e Ciência (2011).

aferir. A estes argumentos invocados, acrescentou a tutela que a revogação do CNEB visava dar uma maior liberdade aos professores e reduzir a burocracia, através da redução do controlo central do sistema educativo. Para além disso, deviam ser definidos conhecimentos e capacidades essenciais e que todos os alunos devessem adquirir, permitindo igualmente ao professor decidir como ensinar de forma mais eficaz, avaliando-se de “forma rigorosa [...] o resultado do seu trabalho e [...] da escola” (Ministério da Educação, 2001, p. 42). Face aos argumentos apresentados, somos levados a questioná-los. Argumentar que a abolição do CNEB favoreceria o professor, dando-lhe maior liberdade na sua prática letiva é, parece-nos, questionável. Acreditamos realmente que o objetivo não era este, mas sim o de, com estas práticas, promover uma avaliação “rigorosa” dos conhecimentos. Não acreditamos na aprendizagem como uma *check list* em que o professor vai eliminando os conhecimentos que os alunos adquirem. Esta não é, reiteramos, a nossa conceção de avaliação e que abordaremos de modo mais pormenorizado posteriormente<sup>42</sup>. No entanto, gostaríamos apenas de salientar que esta conceção vai ao encontro da “cultura de rigor” à qual aludimos anteriormente e que está presente no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho<sup>43</sup>. Uma vez mais, neste Decreto-Lei, salienta-se que só é possível alcançar o rigor através da quantificação da avaliação, sendo para tal necessário que as práticas letivas para isso contribuam. Mesmo não partilhando esta visão, é inegável que se verifica a existência de uma linha orientadora, formulada nos mesmos termos e que visa alcançar o mesmo objetivo final. Por outro lado, questionamos a revogação do CNEB sem que dele se fizesse uma avaliação cuidada e sem se conhecerem estudos que demonstrassem a sua ineficácia. Aliás, o despacho que o revoga apenas refere que “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (Ministério da Educação, 2001, p. 50080). É necessário haver estabilidade educativa para que se possa colocar em prática uma reestruturação e avaliá-la para, assim, se conhecer o seu impacto e os seus reais efeitos.

Regressando ao despacho revogatório, verificamos que a tutela decidiu abolir o CNEB, mas manter os programas e os seus materiais de apoio, comprometendo-se, contudo, a elaborar outros documentos que clarificassem as prioridades a nível de conteúdos fundamentais dos programas - as designadas metas curriculares (MC), que, só depois de discutidas publicamente pela comunidade educativa, seriam aprovadas.

---

<sup>42</sup> As questões relativas à avaliação serão abordadas no Capítulo III.

<sup>43</sup> *vide* nota 28.

Parece-nos importante lembrar que, em março de 2009, tinha já sido homologado o *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB)<sup>44</sup> e a sua implementação definida para o ano letivo de 2010/2011, sendo posteriormente alterada para o ano de 2011/2012<sup>45</sup>. O que se verificou, então, é que com a revogação do CNEB, o PPEB, cuja base de trabalho assentava precisamente no documento ora extinto, não estava em conformidade com as novas diretrizes ministeriais. Na disciplina de Português começou a reinar a indefinição<sup>46</sup>. Na verdade, havia um novo Programa, elaborado a partir de pareceres e relatórios fidedignos<sup>47</sup>, mas cuja base de sustentação tinha sido revogada, remetendo-se para a elaboração de um novo documento complementar. Este documento - as MC<sup>48</sup> - foi criado em 2012 e acabou por não assumir um carácter complementar, nem constituir apenas uma orientação de trabalho<sup>49</sup>. Tornou-se vinculativo e, portanto, de uso obrigatório<sup>50</sup>. Como tal, concluiu-se que o PPEB, implementado em 2011/2012, deveria ser substituído por outro documento<sup>51</sup> para, assim, “harmonizar completamente o conteúdo do Programa com o das Metas Curriculares, a fim de corrigir alguns desfasamentos que prejudicam uma aplicação plena dos princípios [...], bem como as orientações ditadas pela experiência e pelo conhecimento científico” (Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, p. 5140)<sup>52</sup>. Esta situação parece-nos confusa. Mais, inadmissível, geradora de instabilidade, perturbação e falta de clareza. As políticas educativas e as orientações programáticas devem estar bem alicerçadas, fundadas e fundamentadas e ir ao encontro dos diversos estudos na área das ciências da educação e dos estudos sobre a realidade portuguesa, nomeadamente sobre o seu nível de literacia. Não se pode

---

<sup>44</sup> Em 2009, regista-se a uniformização do nome da disciplina para Português aplicável a todos os ciclos de escolaridade.

<sup>45</sup> A Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril, tinha definido que, até janeiro de 2009, se faria uma revisão dos programas de Português e que os mesmos entrariam em vigor no ano letivo de 2010/2011. Em 2010, essa deliberação é suspensa (Portaria n.º 114/2010 de 25 de Fevereiro) e, só no ano seguinte, em 2011 (Portaria n.º 266/2011 de 14 de Setembro), se toma a decisão de implementar o PPEB, no ano letivo de 2011/2012.

<sup>46</sup> Parece-nos relevante referir que essa indefinição e instabilidade já reinavam na disciplina, tendo-se agudizado ainda mais, porquanto não havia uma decisão clara e concreta sobre a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS). A Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril suspendeu a “experiência pedagógica” da TLEBS, em vigor desde 2004/2005 e que passaria por um período experimental para verificação da sua adequação terminológica durante três anos, findos os quais se integraria de forma progressiva no ensino da disciplina. Estava suspensa a “experiência pedagógica”, mas não a TLEBS.

<sup>47</sup> Os pareceres e relatórios estão disponíveis *online*, em <http://www.dge.mec.pt/estudos-preparatorios-para-revisao-dos-programas> (consultados a 25/07/2017).

<sup>48</sup> Designa-se assim o documento, porque Metas Curriculares “identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. São meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem -se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais” (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, p. 39853).

<sup>49</sup> De acordo com o Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Para além da disciplina de Português, foram também definidas MC para as disciplinas de Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica, sendo para qualquer uma das disciplinas apenas orientações recomendadas, com aplicação no ano letivo de 2012/2013.

<sup>50</sup> O Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, preconizava já a obrigatoriedade de cumprimento das MC e definia um calendário de aplicação das mesmas.

<sup>51</sup> De acordo com o Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência.

<sup>52</sup> Salientamos apenas que, à data da revogação do PPEB, não havia ainda qualquer documento que o substituisse.



considerar que a revogação do programa de Português tenha consistido na simples revogação de um documento e substituição por outro. Foi uma alteração estrutural que se produziu. Uma alteração do paradigma do processo de ensino-aprendizagem da língua materna que, a nosso ver, não beneficiou grandemente os alunos.

Cumpre-nos analisar, então, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB). Foi criado um subgrupo de trabalho, o mesmo que definiu as MC de Português, para elaborar um novo programa para a disciplina no Ensino Básico. Este integraria os contributos apresentados pela comunidade educativa que se poderia sobre ele pronunciar durante o mês de março de 2015. A redação final do documento integraria os contributos apresentados, desde que os mesmos não colocassem em causa o preconizado pelas MC, tal como referido no Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro. Apesar de inúmeras críticas<sup>53</sup> feitas, em maio do mesmo ano, o PMCPEB foi homologado e entrou em vigor no ano seguinte<sup>54</sup>. Refere-se no despacho que o documento integra os contributos apresentados e faz algumas correções formais e explicitações, para além de se introduzirem alterações respeitantes à exequibilidade do programa, reduzindo textos, em alguns domínios e, noutros, assinalando os essenciais e os opcionais. No programa, são apresentados os domínios e os conteúdos a trabalhar em cada um desses domínios por ano de escolaridade (do 1.º ao 9.º ano) e de uma forma sequencial, articulando-os com as MC, obrigatórias para cada ano e cuja formulação surge no final do programa. A organização do PMCPEB pretende ser coerente e permitir “delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 3). A nível de organização, destacam-se ainda os domínios em que o PMCPEB está organizado: no 1.º e 2.º ciclos, organiza-se em quatro domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) e, no 3.º ciclo, em cinco domínios (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária, Gramática). Em cada um destes domínios, para cada conteúdo são apresentados objetivos e os correspondentes descritores de desempenho “avaliáveis” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 3) presentes nas MC. Tal formulação permitirá uma “maior eficácia do ensino do Português em Portugal” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 3). Realça-se ainda que cada ciclo de ensino é caracterizado antes de se proceder à explicitação dos conteúdos a trabalhar por domínio, o que permite compreender alguns dos princípios que nortearam a elaboração do PMCPEB.

---

<sup>53</sup> Realçamos aquela que consideramos ser uma das mais violentas, a da Associação de Professores de Português (APP), disponível *online* em <https://www.app.pt/6547/17-de-abril-de-2015-parecer-sobre-metas-e-programa-do-ensino-basico/>.

<sup>54</sup> A título de curiosidade, salientamos que o Ministério da Educação e Ciência tentou salvaguardar a questão dos manuais escolares, cuja adoção no 5.º e 7.º anos decorreu no ano letivo de implementação do PPEB (2012/2013) e, para os outros níveis de ensino, nos anos letivos seguintes. Assim, apesar da entrada em vigor do PMCPEB, não haveria lugar a nova adoção de manuais, tendo as editoras apenas levado a cabo algumas alterações nos manuais já editados.

Relativamente à metodologia a adotar, é atribuída a cada docente autonomia para o exercício do seu trabalho, reconhecendo-lhe, de acordo com o PMCPEB

“conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, [para] adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 38).

Todo este processo deverá ser avaliado de forma “diversificada, em termos de estratégias e de recursos, que permitam aos alunos uma maior consciência dos desempenhos esperados e dos progressos obtidos” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 38).

Estes dois últimos aspetos mencionados no PMCPEB provocam-nos alguma estranheza, uma vez mais. Vejamos o seguinte: no documento, não é esclarecida de forma inequívoca a questão da metodologia de trabalho, ficando todas as decisões a cargo do professor, a quem se reconhece competência e a quem é conferida autonomia. No entanto, a gestão dessa autonomia não é possível se tivermos em consideração que o mesmo Ministério da Educação e Ciência que dá autonomia e liberdade ao professor para escolher a sua metodologia, o “obriga” a trabalhar em cada ano todas as MC apresentadas no documento, sem possibilidade de ser ele a fazer a gestão das mesmas. Para além disso, parece-nos demasiado vaga a noção de que cabe ao professor fazer uma “avaliação [...] diversificada” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 38). Paralelamente, parece-nos pouco exequível conseguir cumprir as MC no número de tempos letivos previstos para a disciplina, promovendo, como se pretende, uma “sólida aprendizagem” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 3), baseada na observação de determinada ocorrência, na sua problematização e consequente exercitação. Todos estes aspetos levam-nos a colocar em causa o PMCPEB. Acreditamos que a capacidade de questionar o programa e, mesmo, o facto de com ele não estarmos de acordo, não faz de nós piores profissionais. Pelo contrário, faz de nós professores reflexivos, capazes de, face às diretrizes, promovermos um trabalho articulado e consciente que realmente contribua para as aprendizagens dos alunos.

Sem querermos ser exaustivos numa análise comparativa, salientamos apenas alguns dos inúmeros aspetos que distanciam o PMCPEB do PPEB. A primeira diferença que salientamos diz respeito à forma como está estruturado: enquanto o primeiro está dividido em domínios, o segundo trabalha com competências, “conhecimentos e capacidades que permitem realizar ações” (Ministério da

Educação, 2009, p. 15), nomeadamente a competência linguístico-comunicativa<sup>55</sup>. Acresce a isto os descritores de desempenho que, no PPEB, surgem como enunciados que cruzam diferentes competências, como o saber-ser ou o saber-fazer, agrupados por organizadores de descritores, enquanto no PMCPEB há uma listagem de instruções simples de se alcançar e que envolvem apenas o saber, o conhecimento. Mencionamos outra diferença evidente que diz respeito à denominação de Conhecimento Explícito da Língua (PPEB) em contraste com Gramática (PMCPEB), o que demonstra, desde logo, uma alteração de paradigma, pois no PPEB há um trabalho de explicitação progressiva das ocorrências da língua, partindo do conhecimento implícito de qualquer falante de português, enquanto no PMCPEB, a Gramática visa aspetos taxionómicos, de identificação e classificação das ocorrências, sem preocupações com a compreensão do seu aparecimento. No PMCPEB, é criado um domínio destinado exclusivamente ao trabalho com o texto literário (a educação literária), não se restringindo às obras constantes às do Plano Nacional de Leitura (PNL)<sup>56</sup> e prevendo um trabalho integrado em volta do texto literário. Mas não “destruirá” esse trabalho o texto literário? Contrariamente, o PPEB apresentava inúmeros textos do domínio transaccional e sobre os quais se devia trabalhar, a par dos textos literários seleccionados e destinados essencialmente à fruição. A nível da leitura, também se registam diferenças, já que no PMCPEB se pretende desenvolver hábitos de leitura, sendo que o objetivo é, no 1.º e 2.º ciclos, “aprender a ler” e, no 3.º ciclo, “ler para aprender” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 27). No PPEB, a leitura é encarada como ler para aprender, para recolher informação e, por outro lado, ler para apreciar. Por último, talvez a grande diferença entre os dois programas resida na forma como foram pensados, concebidos e concretizados e nos pressupostos que estiveram na sua base: o PPEB incorpora “não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (Ministério da Educação, 2009, p. 3), ao contrário do PMCPEB que teve como objetivo “harmonizar o presente programa com as Metas Curriculares de Português” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 3).

Apresentados alguns dos aspetos que distinguem o PPEB e o PMCPEB, parece-nos que devemos abordar, embora sucintamente, o *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário* (PMCPES), que surgiu na sequência da revisão curricular (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril),

---

<sup>55</sup> Competências linguístico-comunicativas “são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de receção ou de produção. No caso do Português são: Compreensão do oral (CO); Expressão Oral (EO); Leitura (L); Escrita (E); Conhecimento Explícito da Língua (CEL)” (Ministério da Educação, 2009, p. 15).

<sup>56</sup> O PNL foi lançado em 2006 e constitui uma resposta aos baixos níveis de literacia verificados em Portugal, sobretudo nos jovens, daí que a sua ação se tenha baseado no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, desenvolvendo hábitos de leitura, sobretudo na população em idade escolar.

que definiu a possibilidade de alteração parcial de alguns programas, nomeadamente o de Português para se adequar às MC, que passavam a ser “uma referência fundamental no ensino” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, p. 13952). O programa, homologado em 2014, entrou em vigor no ano letivo de 2015/2016. Apresenta uma estrutura semelhante à do Ensino Básico, com a divisão em cinco domínios (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática) e descritores de desempenho correspondentes a Metas Curriculares específicas. É apresentada, igualmente, uma proposta de gestão do programa, atribuindo-se tempos letivos a cada domínio, bem como a cada género textual a trabalhar em cada ano, por domínio. A nível de metodologia a adotar e de avaliação, as indicações dadas são em tudo semelhantes às do PMCPEB. Talvez a grande alteração preconizada esteja relacionada com o conceito de texto complexo<sup>57</sup>, que surge logo na apresentação do PMCPES.

Relativamente ao Ensino Secundário, há a salientar que o PMCPES se destina apenas ao ensino regular, embora haja outras alternativas de ensino para completar a escolaridade obrigatória, como o Ensino Profissional ou o Ensino Vocacional, definidos na revisão curricular, através do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Sobre o programa de Português do Ensino Vocacional com o qual trabalhamos, este correspondia ao programa do Ensino Profissional até ao ano letivo transato, não tendo qualquer relação com o PMCPES. O programa do Ensino Vocacional é a adaptação do programa do Ensino Profissional, datado de 2005<sup>58</sup>: em vez dos doze módulos previstos para os três anos, são lecionados apenas nove, em dois anos<sup>59</sup>.

Depois de refletirmos sobre a língua materna e os documentos que orientam o seu ensino, compete-nos refletir sobre o ensino das Línguas Estrangeiras. Já começámos a nossa abordagem, quando, a propósito do CNEB, referimos a existência do QECRL e do conceito de “competência plurilingue” ou “plurilinguismo”. Retomá-la-emos agora. O mesmo diploma que procedeu à homologação das MC de diferentes disciplinas (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro), refere que “em 2013 serão homologadas as Metas Curriculares para outras disciplinas do ensino básico e do ensino secundário” (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, p. 39854), estando nesta situação as Línguas Estrangeiras. No entanto, os avanços e recuos da tutela levaram a que não se consumasse qualquer alteração, nem se criasse um documento para substituir os programas das disciplinas em vigor. No entanto, chama-se a atenção para o facto de o sítio da Direção-Geral

---

<sup>57</sup> Por texto complexo entende-se todos aqueles que se baseiam no “desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 6).

<sup>58</sup> O antigo programa do Ensino Profissional, em vigor até ao final do ano letivo de 2017/2018, está disponível para consulta *online* em: [http://www.catalogo.anqep.gov.pt/programascp/CP\\_FSC\\_Portugues.pdf](http://www.catalogo.anqep.gov.pt/programascp/CP_FSC_Portugues.pdf).

<sup>59</sup> No Capítulo III, abordaremos, de forma mais detalhada, as características desta modalidade de ensino.

de Educação ser falacioso<sup>60</sup> e conduzir ao engano, já que sob a designação de “Programas e Metas Curriculares de Espanhol” são apresentados os programas antigos do Ensino Básico, aliás, os que estão em vigor (de 1997 e de 2009), como se estes constituíssem uma novidade.

Nesse sentido, estão em vigor diferentes programas para a disciplina de Espanhol, como LE II. Recorde-se que é obrigatório o estudo do Inglês, como LE I, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a partir do 3.º ano e até ao 9º ano. Neste quadro, verifica-se que apenas há opção de escolha de uma língua estrangeira no 7.º ano, sendo que a escolha para LE II pode variar entre o Francês, o Alemão e o Espanhol. No caso desta última, há a referir os diferentes programas da disciplina. Realizámos a nossa PES no Ensino Básico e no Ensino Secundário, pelo que abordaremos de forma mais detalhada apenas os programas com os quais trabalhámos, reconhecendo, porém, existência de outros<sup>61</sup>. Assim, iremos centrar-nos nos seguintes documentos: *Programa de Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3.º Ciclo*, de 1997, e *Programa de Espanhol. Nível de continuação. 11.º ano*, de 2002, destinado aos Cursos de Formação Geral - Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos e de Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.

O programa de Espanhol de nível iniciação para o Ensino Básico data de 1997 e decorreu da reflexão sobre as opções pedagógicas a adotar, tendo como referencial o Decreto-Lei n.º286/89, de 29 de Agosto, que determina a aprovação dos princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do Artigo 59.º da LBSE. Tendo decorrido da reflexão sobre as opções pedagógicas a adotar, o programa prevê o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores, propondo-se, para tal, práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas, valorizando-se os processos e procedendo a negociações de processos e de produtos, à reflexão sobre os mesmos e conseqüente tomada de decisão. É veiculada uma metodologia assente na competência comunicativa, uma macro competência que integra outras, designadamente, linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Esta metodologia respeita o princípio fundamental veiculado pelo programa: a língua como “instrumento privilegiado de comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p. 5). Este instrumento deve ser praticado, colocado em ação pelo aluno que é o centro da aprendizagem. Paralelamente, ao professor compete criar as condições adequadas a essa aprendizagem. O programa de Espanhol

---

<sup>60</sup> Para o efeito, consultar o sítio *online* <http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares-0>.

<sup>61</sup> Referimos a existência de outros programas, mas é importante realçar que para o Ensino Básico (iniciação) apenas há aquele com o qual trabalhámos, enquanto para o Ensino Secundário há outros para além daquele com o qual trabalhámos: iniciação - *Programa de Espanhol 10.º ano (nível de iniciação)*, de 2001; *Programa de Espanhol 11.º ano (nível de iniciação)*, de 2002; e *Programa de Espanhol 12.º ano (nível de iniciação)*, de 2004; e continuação - *Programa de Espanhol 10.º ano (nível de continuação)*, de 2002; e *Programa de Espanhol 12.º ano (nível de continuação)*, de 2004.

reforça ainda que pretende ser um instrumento regulador, mas com flexibilidade e abertura necessárias para que o professor, em aula, possa fazer a sua gestão, de modo a corresponder às necessidades e interesses dos alunos.

Para além de objetivos e finalidades explicitadas, o programa apresenta, por domínio (compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem; e aspetos socioculturais), os conteúdos a trabalhar, os procedimentos a adotar e as atitudes a desenvolver, no ciclo de ensino. A indicação dos conteúdos a trabalhar por ano de escolaridade só é apresentada em anexo: Anexo I - Atos de fala e Anexo II - Conteúdos gramaticais. De seguida, são apresentadas as orientações metodológicas, reforçando-se o enfoque comunicativo, pois só se atinge a competência comunicativa se os conteúdos forem trabalhados em situação de comunicação, oral ou escrita, privilegiando-se situações autênticas, por propiciarem aos alunos o contacto com aspetos socioculturais inerentes à aprendizagem de uma língua. Apesar de se privilegiar situações de comunicação autênticas, o próprio programa não descarta a necessidade de se recorrer a situações criadas em aula e que propiciem o desenvolvimento da competência comunicativa, como, por exemplo, as simulações ou as dramatizações. O domínio da leitura e da escrita também são abordados, recordando-se que podem ocorrer em diferentes momentos e legitimando a formulação de hipóteses de sentido por parte do aluno face aos textos, de diferentes tipologias, e com base nos seus conhecimentos prévios.

Para conseguir desenvolver o preconizado, propõe-se uma metodologia por tarefas, ou seja, propiciar, aos alunos, em aula, a manipulação, a produção e a interação em língua estrangeira, centrada mais no conteúdo do que na forma. No fundo, o objetivo desta metodologia é criar uma tarefa a desenvolver pelos alunos e partir dela para abordar os conteúdos. Para que esta conceção metodológica ganhe forma e se efetive, é necessário entendermos a avaliação com um carácter formativo, adaptado a cada aluno. Uma avaliação tendo em consideração a individualidade de cada aluno permite a recolha de informações e a formulação de decisões adaptadas às necessidades e capacidades de cada um. Nesse sentido, são apresentadas algumas propostas de instrumentos de avaliação que permitirão aos professores diversificar as suas práticas avaliativas e adaptá-las ao pretendido.

Sobre a conceção de avaliação, no programa salienta-se o seguinte: “a escola deve adequar a actividade pedagógica às necessidades de cada aluno, compensando as desigualdades e não acentuando” (Ministério da Educação, 1997, p. 33). Salientamos esta visão do que deve ser a prática avaliativa para a colocarmos em contraste com o que não deve acontecer: uma avaliação “de carácter eminentemente selectivo, normativa e estandardizada, em que os alunos são, por

sistema, comparados com parâmetros gerais de rendimento correspondentes a grupos de idade” (Ministério da Educação, 1997, p. 33). A este propósito, podemos referir que há uma total adequação entre a conceção de avaliação veiculada neste programa e a LBSE, cujo princípio é promover a igualdade de todos de acesso e de sucesso. Sabemos que não é fácil promover um ensino individualizado em turmas com um número cada vez maior de alunos e com uma grande heterogeneidade. No entanto, não podem ser esses elementos dissuasores da ação do professor que tem à sua disposição mecanismos para proceder a um trabalho mais individualizado, como a definição de planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma, no seu conjunto, ou individualmente para um determinado aluno.

Abordemos agora o *Programa de Espanhol. Nível de continuação. 11.º ano*, homologado em 2002. Na apresentação deste documento, damos-nos conta que ele resulta, à semelhança do anterior, da reflexão sobre as opções pedagógicas decorrentes da Revisão Curricular do Ensino Secundário e do documento *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, do Comité de Educação do Conselho da Europa, de 1996. O programa destina-se à Formação Geral, dos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, e à Formação específica, dos Cursos Geral de Línguas e Literaturas, e tem uma carga horária de três horas semanais. Este programa apresenta algumas semelhanças com o programa de Espanhol do Ensino Básico, desde logo a nível da perspetiva de língua que adota (língua como “instrumento privilegiado de comunicação”, Ministério da Educação, 2002, p. 3) e do paradigma metodológico escolhido – o comunicativo. Logo, também neste programa, a competência comunicativa integra outras competências, como a linguística, a discursiva, a estratégica, a sociocultural e a sociolinguística, cada uma bem definida no programa<sup>62</sup> e cujo modo de aquisição e desenvolvimento é favorecido pela realização de tarefas significativas que propiciem aprendizagens também significativas. Realça-se que os alunos que vêm do 3.º ciclo já adquiriram competências comunicativas em Espanhol, pelo que, neste ciclo, se pretende que as desenvolvam, sobretudo a nível da compreensão e da expressão oral e escrita, e que aumentem a sua autonomia. O trabalho com a língua em situações autênticas de comunicação deve ser privilegiado, não só pela aquisição de conhecimentos socioculturais, mas também porque se pretende evitar o conhecimento “laboratorial” (Ministério da Educação, 2002, p. 3) da língua. À semelhança também do programa do Ensino Básico, defende-se a negociação de processos, a reflexão sobre os mesmos e tomada de decisão tanto sobre processos como produtos, para que o aluno evolua no conhecimento da língua. Um aspeto que gostaríamos de salientar neste programa de Espanhol diz respeito ao conhecimento empírico que um falante português possui do idioma, devido às suas visíveis semelhanças. Alerta-se para esse facto que, embora facilitador, por um lado,

---

<sup>62</sup> Remete-se para a consulta das pp. 21 e 22 do *Programa de Espanhol. Nível de continuação. 11.º ano*.

pode, por outro, constituir uma dificuldade acrescida, se os alunos não forem capazes de refletir sobre os fenômenos linguísticos que aproximam e distanciam as duas línguas. Este aspecto parece-nos relevante, até porque é a aparente facilidade de domínio do idioma Espanhol que leva a que os alunos portugueses considerem que o dominam realmente e, por isso, não investem tanto no seu estudo.

No programa são apresentados ainda os conteúdos, divididos em quatro áreas: competências comunicativas orais e escritas, subdivididas em compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita; autonomia na aprendizagem; aspetos socioculturais; e conteúdos linguísticos – divididos em morfossintaxe, discurso, léxico, fonética e pragmática. As competências comunicativas estão diretamente relacionadas com os conteúdos linguísticos, servindo-se deles. A metodologia a adotar deve preocupar-se em colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, sendo ele o protagonista e criando o professor condições e desenvolvendo estratégias orientadas para a ação, tanto a nível da compreensão e interação, expondo os alunos a situações de comunicação autênticas, o mais próximas possível da realidade, como a nível da escrita e da leitura. Uma das estratégias que o professor deve desenvolver com os alunos é a metodologia por tarefas ou a realização de projetos<sup>63</sup>. Aliás, o programa, para cada domínio de referência<sup>64</sup> a trabalhar, sugere uma tarefa, ou um projeto a desenvolver, estabelecendo a carga horária destinada a cada um. No mesmo sentido, concorre a avaliação, que deve ser formativa e contínua, visando integrar todas as tarefas realizadas pelos alunos e que podem e devem ter diferentes tipologias. A par da avaliação formativa, deve apostar-se na autoavaliação e na coavaliação (“capacidade de avaliar os próprios processos”, Ministério da Educação, 2002, p. 31), sendo estas duas formas de avaliação que melhor potenciam o desempenho das estratégias de aprender a aprender.

Gostaríamos de tecer ainda algumas considerações sobre o programa, referindo que este segue, *grosso modo*, as orientações do QECRL, nomeadamente na defesa do desenvolvimento de uma competência comunicativa e na definição de estratégias para, em contexto, os alunos utilizarem a língua. Segue também as suas orientações por estabelecer níveis de domínio das línguas. A este propósito refere-se que o programa remete para os níveis de proficiência, de desempenho linguístico dos falantes definido no QECRL: A - Utilizador elementar (A1 iniciação, A2 elementar); B – Utilizador independente (B1 limiar, B2 vantagem), C – Utilizador proficiente (C1 Autonomia, C2 Mestria). O programa procede a outra divisão - A1, A2.1, A2.2; B1.1, B1.2, B2.1, B2.2; C1 e C2,

---

<sup>63</sup> A distinção entre tarefa e projeto diz respeito à dimensão. Aconselha-se, no programa, a que se inicie o trabalho com os alunos por tarefas e se vá complexificando e atribuindo-lhes maior dimensão e amplitude. Caberá ao professor fazer a gestão do tempo, face a esta distinção.

<sup>64</sup> Os domínios de referência mencionados no programa são: Aprendizagem; Juventude; Cidadania; Trabalho; Língua; Cultura; Viagens; Lazer; Saúde.



sendo que, no 10.º ano, se prevê que os alunos atinjam um nível B1.1 e B1.2 e, no final do ciclo, o nível B2.2. Esta alteração apresentada no programa está de acordo com o próprio QECRL que prevê sempre que se verifique necessário para ir mais ao encontro de cada contexto/realidade específica de uso da língua.

Relativamente ao trabalho por tarefas, salientamos que o programa segue a orientação do QECRL. De acordo com este documento, a metodologia por tarefas está “orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Ministério da Educação, 2002, p. 29). O trabalho por tarefas é muito relevante para promover as aprendizagens dos alunos, uma vez que permite interligar conhecimentos, estratégias e atitudes. Com efeito, esta metodologia abrange o desenvolvimento de competências gerais e específicas da língua, como a comunicativa, conseguido através das estratégias que se criam, com base em conhecimentos e processos que se foram desenvolvendo, e que permitem que, perante novas situações, se aja. Este paradigma de utilização da língua em contexto é fundamental, não para criar falantes nativos, mas para desenvolver competências de comunicação fundamentais na atual sociedade. Reforça-se que é importante não confundir competência comunicativa e competência linguística ou gramatical. A competência comunicativa é um conceito muito mais lato e abrangente que, segundo Girón e Vallejo

“comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón & Vallejo, 1992, p. 14, citados por Castellanos, s.d., para. 3).

Simultaneamente, o programa de Espanhol remete-nos para o QECRL e para as suas orientações quando trata o conceito de avaliação. No QECRL, verifica-se que a avaliação é um “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). Ora, o objetivo da avaliação mencionada no programa é exatamente o de dar *feedback* frequente aos alunos, acreditando-se que este proporciona ganhos substanciais. Segundo Ames (1992, citado por Black & Wiliam, 1998), o *feedback* deve estar relacionado com uma visão de melhoria e com a ideia de que o erro faz parte da aprendizagem. Ao professor compete, neste âmbito, proceder à escolha de uma

tarefa, definindo claramente o que pretende alcançar, como, quando e por que motivo pretende fazê-lo e qual o seu objetivo. Só assim conseguirá o professor dar o *feedback* desejável.

Não obstante a valorização que o QECRL faz da avaliação formativa, alerta, por outro lado, para um aspeto que poderá colocar em causa este processo avaliativo e que diz respeito ao facto de os alunos poderem não estar preparados para receber esse *feedback* e com ele aprenderem e progredirem na utilização da língua. Como tal, salvaguarda o QECRL, é necessário que haja um treino inerente a todo o processo e que leve a uma tomada de consciência por parte dos alunos. Este aspeto menos positivo da avaliação formativa não é mencionado no programa de Espanhol, mas é necessário que nós, enquanto professores de língua estrangeira, estejamos dele conscientes e ajudemos os nossos alunos a desenvolver e a treinar a sua “évaluation formatrice” (Conselho da Europa, 2001, p. 255).

Outro tipo de avaliação também defendida no programa e que vai ao encontro do QECRL é a autoavaliação, cujo potencial é bastante elevado. Autoavaliar diz respeito às considerações, aos juízos que o aluno tem sobre a sua própria proficiência linguística. A autoavaliação pode constituir uma motivação para os alunos, ajudando-os a “apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia” (Conselho da Europa, 2001, p. 263). É esta avaliação formativa e o recurso à autoavaliação como formas de promover a reflexão dos alunos e a tomada de consciência da evolução das suas aprendizagens, traduzidas em proficiência linguística, que faz com que o aluno evolua. Estes conceitos são importantes, tal como é importante promover a alteração de paradigmas nas escolas, ainda muito centradas numa avaliação orientada para classificar, certificar ou seleccionar e não numa avaliação orientada para melhorar (Fernandes, 2005). Isto significa que o que é preconizado no QECRL e reproduzido nos programas de Espanhol uma avaliação formativa assente na melhoria das aprendizagens dos alunos, exige mudanças profundas na sociedade, nos professores, na comunidade educativa e nos próprios decisores políticos (Fernandes, 2005), a quem se exige que defina uma política educativa, um rumo a seguir no que se refere à avaliação, sem mudanças constantes, consoante a entrada ou saída de governantes. Exige-se também tempo para se proceder a esta mudança e, acima de tudo, exige-se uma reflexão informada. A avaliação formativa não será uma panaceia para os males dos sistemas educativos, mas é um processo pedagógico essencial para apoiar jovens que todos os anos se confrontam com o abandono e a exclusão social (Fernandes, 2006). Uma vez mais relembramos que para dar cumprimento ao acesso de todos à educação e ao êxito, nada mais importante do que promover a avaliação formativa nas nossas escolas.

A propósito de políticas educativas e do rumo a seguir na educação, gostaríamos de salientar, a título de curiosidade, que ao professor compete refletir sobre os documentos orientadores da sua prática, como temos vindo a fazer até aqui, mas compete também estar informado. Nesse sentido, aquando da elaboração deste relatório de PES, tomámos conhecimento da homologação de um novo documento<sup>65</sup> que doravante constituirá uma referência do trabalho docente – *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Este documento, colocado à discussão pública, pretende ser uma referência de um perfil que os alunos devem ter quando concluem a escolaridade obrigatória. Com efeito, é uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória. No entanto, salienta-se que não tem por base uniformizar um perfil, mas considerar cada aluno individualmente, porque “sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” (Ministério da Educação, 2017, p. 1). No mesmo documento, alude-se a Edgar Morin e aos sete pilares em que deve assentar uma cultura de autonomia e responsabilidade. Realça-se a importância das humanidades na sociedade atual e, como consequência, a definição de um perfil de aluno com base humanista, centrado precisamente no aluno, na pessoa e na sua dignidade. Trata-se de um documento de referência para a organização do sistema educativo. Sendo abrangente e transversal, respeita o caráter inclusivo da escola. Está organizado por princípios, que norteiam a sua criação (nomeadamente, base humanista e inclusão, entre outros), por visão, que remete para o que se pretende alcançar com os jovens, por valores, ou seja, orientações segundo as quais determinado comportamento ou ação é adequada e desejável (responsabilidade e integridade; cidadania e participação; experiência e exigência; e liberdade), e por áreas de competência. Estas agregam diferentes competências a nível da linguagem e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal, desenvolvimento e autonomia pessoal, bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo. Estas competências estão organizadas por objetivos e por descritores operativos. No final do documento, são apresentadas as implicações práticas da sua aplicação, exemplificando-se algumas situações que podem ser promovidas pelo professor, em aula. A nível de avaliação, este documento tem como base a avaliação formativa, que visa a adoção de estratégias pedagógicas e didáticas que permitam a concretização das aprendizagens dos alunos.

É demasiado cedo para sabermos como irá decorrer a aplicação do documento e se efetivamente se vai ou não manter como referente e se será por ele que, enquanto professores nos devemos

---

<sup>65</sup> Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Ministério da Educação.

reger. O que sabemos e reiteramos, é que temos uma LBSE que é consensual e estável, mas uma política educativa menos estável do que seria expectável e, sobretudo, desejável. Há que promover uma acalmia, uma estabilização de políticas para que todos consigamos realizar o nosso trabalho. No âmbito das políticas educativas assumidas, o que deve estar no nosso foco é o que se ganha com a aprendizagem. Estamos certos que conseguimos demonstrar que há bons documentos orientadores. Compete ao professor, perante o conhecimento que deles possui, desenvolver estratégias, criar situações para promover as aprendizagens dos alunos. Segundo Alarcão (1996), a maior qualidade de um professor é a sabedoria, feita de flexibilidade e de bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar.

## Capítulo II – A Educação Literária

*“[...] educación literaria, entendida [...] como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del reconocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura”.*

(Teresa Colomer, 1991)

O termo “educação literária” tem adquirido grande destaque, em Portugal, nos últimos anos, sobretudo desde 2012, data em que foram homologadas, de acordo com o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, as *Metas Curriculares de Português* do Ensino Básico e, mais tarde, o programa de Português que integrava as já existentes Metas Curriculares. Tratando-se de um domínio do atual programa de Português, refletir sobre o conceito educação literária parece-nos, neste contexto, premente.

### 1. Discussão em torno do conceito de educação literária

Para abordarmos o termo educação literária, é necessário que reflitamos, em primeiro lugar, sobre o conceito de literatura, “tarefa previsivelmente complexa” (Costa, 2013, p. 31). Para além de complexo, acrescenta Ferraz (1997), é um conceito impossível de definir “[...] tão clara é a dificuldade em delimitar o que é e o que não é Literatura” (p. 122), até porque “a própria noção de literatura implica a [sua] não definição” (Ferraz, 1997, p. 122).

Atentemos nas palavras de Mendoza (2004) a este propósito: “Los intentos o aproximaciones para concretar la definición de la literatura, además de problemáticos, suelen dar como resultado propuestas restrictivas y empobrecedoras del hecho literario” (p. 27). Trata-se, portanto, como referem os diferentes autores, de um termo complexo e, conseqüentemente, difícil de definir, correndo nós o risco de, ao fazê-lo, estarmos a restringir o seu domínio e a empobrecer o seu âmbito.

Não nos cumpre, neste artigo, nem definir os limites de literatura, nem o que devemos considerar como literatura. No entanto, interessa-nos referir alguns aspetos que nos parecem relevantes para a compreensão dos múltiplos domínios que integra. Nesse sentido, se observarmos a origem do lexema *literatura*, percebemos que deriva de *littera* (letra, caráter alfabético) que remete para “saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução e erudição” (Aguiar e Silva, 1988, p. 2). Contudo, o lexema foi sofrendo diversas transformações semânticas até adquirir os significados que atualmente lhe atribuímos: “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora” (Aguiar e Silva, 1988, p. 10). O que nos parece fundamental é a conceção de literatura como uma arte, de acordo com o próprio

lexema, uma arte que se afirmou, ao longo dos séculos, de forma autónoma e independente. É a “arte del lenguaje”, como refere Mendoza (2004, p. 27). Se tentarmos, no dicionário<sup>66</sup>, encontrar uma definição genérica do termo, esta vai no mesmo sentido, acrescentando-se que literatura é “a arte que consiste no uso estético da linguagem” (Academia das Ciências de Lisboa, p. 2283).

Começemos por assumir, aqui, literatura como “uso estético da linguagem”. Com efeito, é a linguagem que nos distingue enquanto seres humanos de outros animais e é através dessa mesma linguagem que atribuímos sentido e significado à realidade que nos envolve e com a qual nos relacionamos. A literatura explora as inúmeras possibilidades da linguagem, potencia-a e enriquece-a, enriquecendo, também, quem a usa. Na verdade, o uso que fazemos da linguagem é bastante pobre e limitado a nível de vocabulário e de construções sintáticas, por exemplo. Esta questão ganha particular relevância se tivermos em consideração que quanto mais limitados são os horizontes linguísticos do indivíduo, mais limitado é, também, o seu conhecimento do mundo que o rodeia. No entanto, a literatura não é nem pode ser vista apenas como tendo como única função o alargamento linguístico de cada indivíduo. É muito mais do que isso, porque permite a cada indivíduo a criação de uma nova realidade, de um imaginário próprio, baseado numa experiência individual e única. A literatura possui, portanto, um “papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum” (Balça & Azevedo, 2016, p. 2). Colomer (2011) acrescenta que a literatura

“ofrece, pues, unas cualidades formativas – estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc – que permiten afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana” (p. 73).

É neste sentido que surge o conceito de educação literária, assumindo-se como vetor determinante para contribuir para a formação de cada indivíduo. Debruçar-nos-emos sobre ele mais adiante pois, antes de abordarmos este conceito, iremos refletir sobre a forma como a literatura e a competência literária têm evoluído ao longo dos tempos.

Teresa Colomer (2010b), no seu texto dedicado ao ensino da literatura – *La evolución de la enseñanza literaria* -, apresenta algumas das alterações mais significativas a nível da forma como a literatura foi sendo encarada e o reflexo dessas alterações em épocas distintas, com a adoção de diferentes perspetivas sobre o seu ensino e a definição de estratégias para a concretização desse

---

<sup>66</sup> Consulte-se o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa (2001).

ensino. É importante não esquecer que a literatura sempre foi sensível às alterações que ocorrem na própria sociedade, quer fossem culturais, sociais ou políticas, uma vez que se posiciona no domínio da representação social, veiculando, como tal, valores e uma ideologia de uma época concreta. Assim, realça-se, portanto, que as estratégias adotadas no ensino da literatura, em diferentes momentos, tiveram consequências no desenvolvimento da competência literária dos cidadãos.

Durante séculos, a literatura serviu simplesmente de modelo a seguir para a construção de discursos orais e escritos. O aparecimento da imprensa, no século XV, provocou algumas alterações no trabalho com a literatura. Se até então, a literatura era trabalhada nas escolas eclesiásticas e integrava a aprendizagem da escrita e da sua relação com a oralidade, depois dessa data, acabou por se tornar um veículo para a produção e difusão de livros específicos a utilizar em contexto escolar. É de salientar, neste sentido, a importância da oralidade, como forma de, até à criação de Gutenberg, se aceder a um património literário, uma vez que a escrita constituía “um arquipélago na imensidade oceânica da oralidade humana” (Steiner, 2007, p. 8). A leitura dos textos literários, nomeadamente dos clássicos, pelos modelos que preconizavam, tinha como finalidade específica formar os cidadãos na arte da retórica, dotando-os de capacidade para falar e escrever de forma elegante e com correção linguística, explorando as múltiplas possibilidades expressivas da linguagem a partir dos textos lidos. É importante salientar que para tal prática contribuiu a forma como os próprios livros estavam concebidos: o lado direito destinava-se à cópia do texto latino e o lado esquerdo às anotações, quer de vocabulário, quer de comentário de texto. Registaram-se, contudo, ao longo dos tempos, algumas alterações a nível do estudo da retórica tendo por base a literatura, procedendo-se à valorização da *elocutio*, como forma de treinar os alunos em diferentes tipos de discurso (narrativo, dramático, didático, entre outros). Esta conceção foi bastante criticada a partir do século XIX. Já anteriormente, a partir do século XVI, se tinham registado algumas mudanças, passando-se a assumir a literatura como uma atividade centrada na leitura das sagradas escrituras, cujo objetivo era o de aprender uma moral e de memorizar os seus conteúdos. Aliás, a memorização era bem mais importante do que a compreensão e a capacidade de crítica. Desta forma, reproduzia-se o texto das sagradas escrituras que seria depois reproduzido em sermões eclesiásticos, por exemplo.

O século XIX trouxe inúmeras alterações políticas, sociais e culturais, nomeadamente o advento da escola de massas e, em consequência, a alfabetização que se pretendia de toda a população. Estas alterações levaram a repensar o modelo de ensino e o enfoque retórico atribuído ao estudo da literatura. Passou, então, o ensino da literatura a ter como objetivos “la creación de una consciencia nacional y la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia” (Colomer,

2010b, para. 12). Começou a dar-se importância à história da literatura e a própria historiografia literária apoiou-se em autores e obras fulcrais para a criação de uma ideia coletiva de uma nação com um passado, um património histórico e cultural comum. Com efeito, “la enseñanza de la literatura pasó a cumplir una función estable de identificación con la cultura nacional a través del traspaso ordenado del patrimonio literario” (Colomer, 2010b, para. 17), ou seja, passou a ser a literatura o garante de uma identidade nacional própria a cada país/Estado. Assim, o ensino relegou para um plano secundário a memorização e a retórica, por um lado, e, por outro, o estudo dos textos dos autores da Antiguidade Clássica, centrando-se em atividades de leitura aprofundada de obras da literatura nacional, acompanhados de textos de história literária.

É importante salientar, neste contexto, dois aspetos: em primeiro lugar, a formação dos professores, cujos estudos tiveram de integrar técnicas de leitura e de interpretação de textos; em segundo lugar, o papel importante das bibliotecas públicas. Fomentou-se a criação destas como espaços ideais para se cultivar o gosto pela leitura e o acesso a autores e a obras completas de diferentes géneros, destinadas a públicos distintos e com idades, interesses e motivações também distintos, mas sempre com um elevado grau de qualidade. O acesso a obras completas foi importante, pois tratava-se de algo que não estava previsto no ensino, na escola, onde foram criadas antologias de textos, muitos fragmentados, para regular o acesso a um referencial comum a todos. A par do acesso a obras completas, as bibliotecas públicas contribuíam também para a alfabetização da população.

Contrariamente, na primeira metade do século XX, as mudanças no ensino da literatura levaram à leitura de obras completas, seleccionadas com diferentes propósitos, e à realização de exercícios para explicação oral de textos literários, agrupados, por critérios de interesse ou cronológicos, em antologias. Os exercícios de língua baseados nos textos literários começaram a ser uma prática comum, já que “la lengua literaria aparecía como la lengua «modelo»” (Colomer, 2010b, para. 22).

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, sobretudo a partir dos anos 70, a linguística começou a ganhar destaque. Em consequência, a literatura passou a ser entendida como desvio da norma vigente e a leitura deixou de ser considerada como sinónimo de cultura, até porque o aparecimento de uma sociedade de consumo e a proliferação dos meios de comunicação social levaram a alterações no livre acesso a uma cultura apenas possível, anteriormente, através da literatura. Neste contexto, houve “necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura y, por lo tanto, el fin de la enseñanza literaria como eje de configuración de los aprendizajes” (Colomer, 2010a, para. 8). Aliás, “la literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca [...] se trataba ya de un instrumento de uso y no de una



finalidad formativa en sí misma” (Colomer, 2010b, para. 27). Assim, a literatura passou a ser englobada na aprendizagem funcional da leitura e a leitura literária começou a ser encarada como uma “actividad libre, individual, silenciosa y diversificada” (Colomer, 2010b, para. 27), daí o aumento do número de bibliotecas, não só públicas, mas, nesta fase, sobretudo escolares, mais adequadas a esta nova visão do ensino da literatura.

Todas estas alterações provocaram uma nova conceção e novas práticas educativas, que voltaram a valorizar o valor epistemológico da literatura e a sua capacidade de interpretação da realidade: “bajo las nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo” (Colomer, 2010a, para. 24). É neste sentido, que se substitui o termo “ensino da literatura” por “educação literária”, dada a mudança na perspetiva do ensino da literatura, agora mais centrada no leitor e nos seus processos de compreensão e de construção cultural do mundo, porque esta “sustitución del término [...] se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente” (Colomer, 2010a, para. 24), contando, para tal, com práticas pedagógicas distintas das anteriores e *corpora* definidos em função dos interesses de cada um e adequados às diferentes idades.

Complementamos a apreciação de Colomer sobre a evolução do ensino da literatura, com uma reflexão de Steiner (2007), presente na obra *O silêncio dos livros*. Nesta, o autor aborda a questão da evolução da literatura e dos livros, ao longo dos tempos, refletindo sobre a fragilidade da escrita, sinónimo de “autoridade” (p. 8) e, ao mesmo tempo, contributo para “debilitar a memória” (p. 8), de acordo com Platão, em *Fedro*. Steiner reflete ainda sobre as transformações introduzidas pela imprensa de Gutenberg, nomeadamente a criação de bibliotecas e o desenvolvimento de uma nova classe social, a burguesia, que tinha acesso e lia os clássicos nesses espaços públicos, repletos de obras de referência e dicionários, fazendo-o em silêncio. Paralelamente, diz-nos o autor, a imprensa levou à ação da censura e à destruição física de livros, em diferentes momentos da nossa história. Atualmente, a ameaça aos livros e à leitura é outra: realça Steiner (2007) que se os livros têm estado sempre ameaçados, dado o seu carácter e a sua importância, como Platão fizera notar, agora, com a revolução eletrónica, os “bancos de dados [...] hão de substituir os labirintos incontáveis das nossas bibliotecas por um punhado de circuitos” (p. 39). Saber, então, qual(quais) a(s) consequência(s) disso para os leitores e para a sua formação é a questão que se impõe. Muitas discussões têm sido levadas a cabo, mas há poucas certezas do rumo que a leitura de livros vá tomar. Não é certo que a leitura em formato digital “destrua” os livros físicos, nem que a “leitura tradicional se torne obsoleta” (Steiner, 2007, p. 41). Na verdade, conclui Steiner (2007),

“é possível [...] que o tipo de leitura que tentei definir e a que chamei “clássica” venha a ser de novo uma espécie de paixão particular, ensinada em “casas de leitura” [...]. Uma forma de leitura que culmina precisamente com o exercício de acção de graças e aquela música do espírito que é o saber de cor [...]” (p. 42).

Acrescenta, portanto, Steiner, que os novos tempos trarão, também eles, transformações no acesso às obras literárias e na(s) forma(s) de leitura.

Regressando ao início da nossa reflexão, por educação literária deve, então, entender-se uma “competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del reconocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22). Esta competência leitora promovida pela educação literária é fundamental para criar no leitor aprendizagens significativas, baseadas nas experiências individuais de leitura dos diferentes textos literários. Para concluir, uma boa educação literária é a melhor forma de ajudar a criar, por um lado, uma sólida formação leitora e, por outro, hábitos de leitura bem enraizados e duradouros (Rechou, 2012).

## **1.2. A educação literária no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico***

Tal como referimos no início da nossa reflexão, a educação literária, enquanto domínio programático, surgiu em 2012, no documento *Metas Curriculares de Português* (MCP), homologado pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, como orientação recomendada a seguir na leção da disciplina de Português. O Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, definiu o calendário de aplicação do referido documento, salientando que “as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, p. 39853). Assim, as MCP<sup>67</sup> continuavam como orientações a seguir, mantendo-se o PPEB, homologado em 2009, e elaborado com base no CNEB, já anteriormente revogado, em 2011, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro.

Em 2015, porém, através do Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho, foi homologado o PMCPEB, depois de um período de discussão pública, integrando a redação final já “numerosos contributos [...] [e] não contrariando o constante nas metas curriculares em vigor” (Despacho n.º 7442-D/2015,

---

<sup>67</sup> Refere-se que as MC organizam e facilitam o ensino, já que fornecem “uma visão o mais objetiva possível daquilo eu se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 4).

de 6 de julho, p. 18086-6). Trata-se, assim, de “um documento único, que sistematiza as matérias, articula conteúdos programáticos com as metas curriculares, conferindo desta forma uma maior coerência ao ensino desta disciplina” (Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho, p. 18086-6). No fundo, pretende-se que este documento seja coerente e coeso e, essencialmente, que regule e regulamentamente o ensino da disciplina de Português nas nossas escolas, até porque, na base da criação de um novo programa e da revogação do anterior está o facto de se ter revelado necessário

“harmonizar completamente o conteúdo do Programa com o das Metas Curriculares, a fim de corrigir alguns desfasamentos que prejudicam uma aplicação plena dos princípios antes determinados, designadamente a autonomia pedagógica dos professores, dos autores de manuais e das escolas, bem como as orientações ditadas pela experiência e pelo conhecimento científico” (Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, p. 5140).

Não nos cumpre, neste momento, tecer comentários a este programa que, desde 2015, orienta o ensino da disciplina de Português, mas é inevitável refletir sobre a confusão eventualmente provocada pelo mesmo e sobre alguma incoerência por ele gerada, até porque as MCP que agora integram este novo programa foram criadas com base num outro documento extinto, organizado por competências a atingir e com descritores de desempenho para cada uma dessas competências. Ora, nesse sentido, atente-se no seguinte: o PPEB, de 2009, não consagrava o domínio da educação literária, mas as MCP consagram-no, tal como o programa criado posteriormente, em 2015. Então, é legítimo questionarmo-nos sobre a forma como surgiu este domínio. O documento MCP, publicado em 2012, apressa-se a responder a essa questão, realçando que o domínio da educação literária “congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 5)<sup>68</sup>, o que não deixa de ser curioso, já que há uma concreta migração de conteúdos de outros domínios, como a oralidade, a leitura e a escrita, para a criação de um domínio tão específico como a educação literária. Esta evidência terá, naturalmente, consequências a nível da sua aplicação nas aulas. Se há um decalque de objetivos, nada se altera, nem as próprias práticas. No fundo, acaba por ser questionável a criação deste domínio nestes moldes, em particular, e mais, falaciosa a ideia de que se pretende promover uma verdadeira educação literária em sala de aula.

As mesmas MCP acrescentam que a criação do domínio da educação literária

“corresponde a uma opção de política de língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições

---

<sup>68</sup> Alerta-se para o facto de a denominação ser de iniciação à educação literária no 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, alterando-se para educação literária nos anos e ciclos seguintes.

e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, pp. 5-6)<sup>69</sup>.

A este propósito, Costa (2015) considera tratar-se de uma visão conservadora, que, enquanto política de língua encara a literatura como um simples repositório de uma história e cultura comuns, fundamentais para a veiculação de tradições e valores, e, enquanto política de ensino, encara a literatura como fundamental para a formação completa do indivíduo e do cidadão.

Parece-nos significativo referir os *corpora* de educação literária selecionados para os nove anos do Ensino Básico. Concentremo-nos, agora, no PMCPEB, de 2015. Não nos parece muito coerente que a justificação para a seleção dos *corpora* seja apresentada apenas na “Caracterização” referente ao 1.º ciclo (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 7)<sup>70</sup>. De qualquer modo, aí, refere-se que “foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 8). Surge, no final do documento prescritivo, como anexo, a lista de obras e textos únicos e obrigatórios a seguir em cada ano de escolaridade: no 1.º ciclo, devem ser lidos sete títulos por ano; no 2.º ciclo, oito; e, no 3.º ciclo, não é apresentado um número exato, mas são apresentados para as diferentes tipologias textuais (narrativa, texto dramático, conto, crónica e poesia) autores e/ou obras obrigatórias a trabalhar, para além de “textos” de outros autores. Realça-se que por “textos” se deve entender “excertos das obras que tenham unidade, algum tipo de autonomia temática e uma extensão de, pelo menos, duas páginas” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, pp. 96, 98 e 100).

Face ao exposto, surgem-nos, imediatamente, algumas questões:

- em primeiro lugar, não compreendemos o motivo pelo qual se refere que a seleção dos *corpora* pretende “não reproduzir diferenças socioculturais exteriores”. Pretender-se-á remeter para os anteriores programas a responsabilidade pela promoção dessas diferenças socioculturais? Ou dever-se-á inferir que, se aos professores fosse dada maior liberdade e autonomia de escolha, as suas opções recairiam sobre obras que agudizassem essas ditas diferenças socioculturais? Na verdade, o PMCPEB assume-se como defensor de uma “cultura de rigor e de excelência” (Ministério de Educação e Ciência, 2015, p. 3). Mas será que para a alcançar se deve retirar

---

<sup>69</sup> Salienta-se que estas considerações sobre o aparecimento deste domínio apenas são apresentadas no documento de 2012 – MCP -, não tendo sido replicada, em 2015, no PMCPEB.

<sup>70</sup> Na verdade, no documento MCP, de 2012, a justificação da seleção dos *corpora* já estava presente, sendo a mesma que surge no atual programa. No entanto, apenas no 1.º ciclo é referida, algo que nos surpreende pela incoerência.

autonomia aos professores na seleção dos seus *corpora*? Não seria essa cultura de rigor mantida se ao professor fossem apresentadas listas abrangentes de autores e obras, podendo ser o próprio a fazer as suas escolhas com base nos interesses e motivações dos alunos com quem trabalha diariamente?

- em segundo lugar e se pensarmos no Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, apercebemo-nos que as MCP dão destaque a um “contacto continuado com a melhor literatura portuguesa” (Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, p. 5140). Salientamos e questionamos a utilização de “melhor” pela tutela. Por que motivo o *corpus* selecionado é “melhor” do que outros? E sendo “melhor”, é-o para quem? Para professores ou para alunos? É “melhor” porque promove a competência leitora dos alunos? É melhor porque permite que os alunos estabeleçam uma relação e tenham uma experiência individual com eles? Não compreendemos esta consideração da tutela, tal como não compreendemos como se promove a leitura de “excertos” de obras. Pretende-se que os alunos estabeleçam uma relação com “partes” de obras e que construam as suas aprendizagens com base em “vários bocadinhos” de diferentes obras?

Há ainda outro aspeto que nos parece relevante salientar e que se prende com o papel que as obras do PNL adquirem neste programa, pretendendo-se que as mesmas complementem o trabalho da educação literária em aula e que promovam uma leitura autónoma, baseada numa escolha individual de cada aluno. No 1.º ciclo, refere-se, ainda, a presença fundamental das bibliotecas escolares e a mediação do professor ou do professor bibliotecário para auxiliar nas escolhas e nas experiências pessoais.

Partilhamos a conceção de Azevedo e Balça (2016) sobre o conceito de educação literária que

“ultrapassa [...] o nível do ensino-aprendizagem da literatura - aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura -, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (p. 3).

Parece-nos, por isso, importante verificar até que ponto se promove uma efetiva educação literária no domínio homónimo do programa de Português. Até agora e de acordo com os aspetos já mencionados, tal não nos parece que ocorra efetivamente, mas analisaremos com mais algum detalhe o proposto para cada ciclo de escolaridade:

- no 1.º ciclo, é apresentado um conjunto de cinco objetivos, que se repetem em cada um dos quatro anos de escolaridade: “ouvir ler e ler textos literários” (1.º e 2.º anos) e “ler e ouvir ler textos literários” (3.º e 4.º anos); “compreender o essencial dos textos escutados e lidos”; “ler para

apreciar textos literários”; “ler em termos pessoais”; “dizer e contar em termos pessoais e criativos” (1.º e 2.º anos) e “dizer e escrever em termos pessoais e criativos” (3.º e 4.º anos).

- no 2.º ciclo, é apresentado um conjunto de três objetivos, iguais nos dois anos de escolaridade: “ler e interpretar textos literários”; “tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários”; “ler e escrever para fruição estética”.

- no 3.º ciclo, é apresentado um conjunto de três objetivos no 7.º e 8.º anos, os mesmos que se repetem no 9.º ano, juntando-se a estes um quarto objetivo: “ler e interpretar textos literários”; “apreciar textos literários”; “ler e escrever para fruição estética”; “situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais” (apenas no 9.º ano).

De um modo geral, “os objetivos formulados destacam categorias que nos parecem relevantes na promoção da educação literária” (Costa, 2015, p. 27). Destaca-se a compreensão leitora, a apreciação e a fruição estética dos textos, a assunção de valores de um património literário e cultural, a relação pessoal estabelecida com os textos, a relação entre leitura/escrita e a criatividade. No entanto, alguns dos descritores de desempenho destes objetivos causam-nos estranheza.

Tomemos como exemplo apenas o 3.º ciclo e reflitamos sobre alguns dos descritores de desempenho apresentados. Relativamente a “ler e interpretar textos literários”, há dois descritores de desempenho comuns aos três anos, “ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos” e “identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando”, e que nos parecem coerentes com o domínio da educação literária. Contudo, há outros cuja coerência colocamos em causa, nomeadamente os que dizem respeito aos recursos expressivos, que surgem explicitados nos três anos como “identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados [...]”, contrariamente ao que surge no 2.º ciclo, em que se pretende apenas que os alunos se apercebam desses recursos (“aperceber-se de recursos expressivos [...]"). Acreditamos que o reconhecimento dos recursos expressivos poderia estar inserido noutros domínios, nomeadamente, na leitura ou na escrita e não na educação literária. Os recursos expressivos são relevantes em qualquer desses domínios, sobretudo numa sociedade em que o acesso aos meios de comunicação social é uma constante, sendo a linguagem aí utilizada pautada por este tipo de recursos. Uma vez mais, nesta situação, há uma tendência para usar a literatura como objeto de um estudo estilístico abandonado há muito.

No 7.º e 8.º anos, pretende-se “sistematizar elementos constitutivos”, da poesia lírica e do texto dramático, respetivamente, sendo que, no 9.º ano, já não se sistematiza, mas pretende-se “reconhecer e caracterizar elementos constitutivos”, neste caso, da narrativa. Para além disso,

pretende-se “detetar/reconhecer a forma como o texto está estruturado” (7.º a 9.º anos). Não nos parece que estes descritores vão ao encontro do preconizado na educação literária e não compreendemos a mais-valia de se detetar a forma como um texto está estruturado e, no final do ciclo, reconhecer essa forma. O mesmo acontece com “reconhecer o uso de sinais de pontuação para veicular valores discursivos” (7.º ano). Contudo, no 8.º ano, há um descritor que surge pela primeira vez e que é prontamente abandonado: “estabelecer relações de intertextualidade”. Se a educação literária pretende que os alunos criem as suas próprias aprendizagens e tenham as suas experiências individuais de leitura, estabelecendo relações entre diferentes textos e construindo o seu próprio património cultural, este descritor deveria ser dos mais recorrentes e dos principais objetivos a alcançar neste domínio.

Ações como “identificar”, “distinguir”, “analisar” e “dividir” estão presentes de forma constante neste objetivo, o que nos leva a pensar que poderão ser transversais e não específicas da educação literária, pelo que poderiam inclusivamente integrar outros domínios, como a leitura, algo que, contudo, não ocorre quando analisamos esse domínio do PMCPEB.

No que diz respeito ao objetivo “apreciar textos literários”, os descritores de desempenho comuns aos três anos são “ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos” e “reconhecer valores culturais presentes nos textos”. No entanto, destacamos que, no 8.º ano, este último descritor é reformulado para “reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos”, tal como no 9.º ano, “reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos”. Concordamos com os descritores e com a sua importância na educação literária, mas estranhámos a grande complexificação existente de um ano para o outro e, sobretudo, o facto de, no 7.º ano, estarem vedadas outras formas de apreciar os textos. Os alunos serão muito jovens, mas acreditamos que são já capazes de reconhecer outros valores para além dos culturais nas obras lidas. Outro descritor comum é “escrever um pequeno comentário/comentário crítico [...] a um texto lido”. Difere, aqui a extensão e a tipologia: comentário apenas, no 7.º ano, e comentário crítico, no 8.º e 9.º anos.

Do mesmo modo, estranhámos a formulação dos descritores que visam a apresentação de uma opinião pessoal sobre os textos lidos. No 7.º ano, pretende-se “expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos”, no 8.º ano, “expressar opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou de uma obra” e, no 9.º ano, “expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos”. Os descritores do 7.º e 8.º anos parecem-nos muito semelhantes, não compreendendo nós o motivo pelo qual os alunos, no 7.º ano, não

poderão problematizar sentidos, se são capazes de exprimir as suas ideias e de expressar as suas opiniões, tal como não compreendemos por que motivo apenas no 9.º ano se solicita uma fundamentação das opiniões relativamente aos textos lidos, se essa fundamentação leva os alunos a tomarem uma posição, a apropriarem-se de um texto, a problematizá-lo e a questioná-lo, podendo, por isso, ser iniciada numa fase anterior da sua formação como leitores competentes.

No que diz respeito a “ler e escrever para fruição estética”, surge como descritor comum aos três anos “ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos selecionados”, tal como se espera que ocorra com os alunos, que vão, à medida que se tornam leitores mais competentes, complexificando as suas leituras, fazendo-o por sua iniciativa e gosto pessoal.

O descritor que nos provoca mais estranheza é o referente à leitura dos textos. Enquanto no 7.º ano se prevê “uma leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos”, no 8.º ano prevê-se “uma leitura em voz alta (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos” e, no 9.º ano, essa leitura deixa de existir por completo. A leitura silenciosa, aquela através da qual os textos ganham sentido e são apropriados pelos alunos, é completamente esquecida neste ciclo de ensino. Mais, há uma leitura oral que passa a leitura em voz alta e que no último ano do ciclo, incompreensivelmente, desaparece também. Não se prevê, portanto, que haja uma leitura dos textos literários no 9.º ano, algo difícil de acreditar, num domínio em que se pressupõe que haja leitura de textos. Alertamos para o facto de, no domínio da leitura, também não estar referida a leitura silenciosa.

Há ainda um descritor destinado à escrita: “escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos”, no caso do 7.º e 8.º anos, e “mobilizar a reflexão sobre textos literários e sobre as suas especificidades, para escrever textos variados, por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente”, no 9.º ano. A escrita de textos variados parece-nos que poderia perfeitamente integrar o domínio da escrita. Nesse domínio, também podem os alunos escrever “por iniciativa e gosto pessoal”. Pelo contrário, a formulação do descritor de desempenho do 9.º ano já nos parece mais conforme o que se pretende e a complexificação do processo de educação literária, mobilizar uma reflexão pessoal sobre os textos para a escrita. Destacamos a “forma autónoma e fluente” que surge nesse descritor, até porque nos parece que essa forma autónoma e fluente deveria estar presente em todo o ciclo e não apenas no último ano. Se nos anos anteriores não se previa uma relação “autónoma e fluente” da escrita relativamente aos textos lidos, que relação se previa?

Por último, referimos o único objetivo da educação literária exclusivo do 9.º ano: “situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais”. Parece-nos que a intertextualidade a



que os descritores de desempenho aludem no 8.º ano aparece materializada, no 9.º, num conjunto de três objetivos em que se pretende que se estabeleçam relações entre as obras e os contextos/épocas de escrita e que se identifiquem os valores comuns de um património cultural e de um imaginário individual e coletivo. Embora, globalmente, nos pareçam ajustados os descritores ao conteúdo de educação literária, reiteramos a estranheza que nos causa estar presente apenas no ano final de ciclo. A construção de um imaginário individual e coletivo, através da leitura e das relações com os diferentes textos, deveria ser apanágio do domínio da educação literária, algo que aparece de forma muito difusa no 8.º ano e materializada apenas no 9.º ano.

Em suma, embora o domínio da educação literária tenha uma existência autónoma no PMCPEB, visando “dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade” (Azevedo & Balça, 2016, p. 2), não o consegue na íntegra, dado que os objetivos a que alude, em alguns casos, não correspondem aos descritores de desempenho que os integram e, acresce a isso, o facto de se sentir alguma falta de coerência na tentativa de os complexificar ao longo do ciclo.

Acreditamos que formar leitores competentes passa por, em certa medida, libertá-los de alguns dos constrangimentos que subsistem no programa da disciplina. Referimo-nos ao trabalho formal com a literatura que se continua a verificar no programa de Português.

## **2. A leitura literária**

A educação literária, como temos vindo a verificar, exige, do leitor, a apropriação de um texto, através de uma experiência de leitura pessoal. Ler um texto literário não corresponde a ler literariamente um texto. A leitura e a leitura literária são, portanto, conceitos distintos. Nesse sentido, parece-nos relevante refletir sobre o conceito de leitura literária, até porque é essa leitura que se pretende alcançar num domínio como o da educação literária, que visa a formação de leitores competentes.

O termo leitura literária surgiu, oficialmente, em 1984, por Michel Picard, num colóquio que teve lugar em Reims, tendo sido, depois, retomado em inúmeras revistas de didática e por diferentes didáticos. No entanto, é um termo que ainda não está completamente definido, por se tratar de uma “*notion problématique*” (Rouxel, 2002, p. 3) e servir ainda “*largement de mot-valise pour designer toute espèce de «lecture de la littérature», à l’exclusion de tout contenu spécifique*” (Dufays, 2007, p. 10). Esta dificuldade de definição não nos pode, porém, impedir de o tentar fazer, sendo que, aqui, seguimos a definição apresentada por Rouxel (2002) que designa leitura literária

como “le fait de lire littérairement un texte littéraire” (p. 3), remetendo o adjetivo literário para duas realidades, para o objeto que é o texto literário e para o modo, para a forma de leitura que se faz desse objeto (Rouxel, 2002). Esta autora apresenta uma justificação para a sua teoria, abordando, primeiramente, o texto literário como objeto. Assim, a leitura literária deve contar com “textes légitimés - historiquement et socialement valorisés - mais non réductible au panthéon classique” (Rouxel, 2002, p. 3), com determinadas características que permitam criar o que designa por “polysémie du texte littéraire” (p. 4), um texto aberto a “mille lectures possibles procurant toutes une jouissance infinie” (Umberto Eco, citado por Rouxel, 2002, p. 4). Por textos legitimados histórica e socialmente refere-se a autora a textos que apresentem as seguintes características: o estabelecimento de uma forma de comunicação particular; a criação de um referente próprio que leva os textos a influenciar os leitores e a criar uma ilusão entre o mundo real e o dos livros; e a inscrição num vasto conjunto de produção literária que permite daí criar relações de intertextualidade com outros textos.

Seguidamente, a autora aborda o modo como se deve proceder à leitura literária do texto, leitura que deve ser alvo de aprendizagem e, por isso, guiada/acompanhada. Com efeito, a autora apresenta as características da leitura literária: uma leitura que integra o leitor na própria interpretação do texto; uma leitura sensível à forma, capaz de reconhecer a dimensão estética do texto; uma leitura naturalmente lenta, demorada, que permite ler e reler o texto para o apreciar devidamente; uma leitura distanciada no sentido de permitir ao leitor criar laços afetivos com o texto e, ao mesmo tempo, analisar a sua experiência de leitura de forma reflexiva e crítica; uma leitura que permita o prazer estético, relacionado com a própria atividade do leitor e com o prazer do texto.

Dufays (2007) apresenta a sua visão sobre a leitura literária, partindo de estudos levados a cabo em países francófonos sobre a forma como a literatura é encarada por professores e alunos e sobre as práticas estabelecidas em sala de aula e suas respetivas consequências para a competência leitora. As conclusões a que chega nos seus estudos são relevantes e evidenciam alguns aspetos com os quais podemos estabelecer um paralelismo a nível do sistema de ensino português. Uma das evidências dos estudos de Dufays prende-se com o facto de a progressão dos alunos na sua escolarização se refletir na redução do número de leituras espontâneas e pessoais que fazem. Tal está relacionado, como refere, por um lado, com a falta de adequação das práticas de leitura em sala de aula para a criação de leitores competentes e motivados para a leitura, e, por outro, com os *corpora* de textos propostos pouco motivadores e pouco adequados aos diferentes públicos.

Face aos seus estudos, Dufays (2007) considera que se deve promover uma leitura literária, reconhecendo-se “la complémentarité entre la lecture comme construction et la littérature comme objet à connaître et à interroger” (p. 10). A leitura literária que propõe baseia-se em cinco aspetos concretos: a familiarização dos alunos com a literatura; a prática da literatura pela leitura, escrita e oralidade; a reflexão pessoal meta literária; o reconhecimento de referências culturais necessárias à descodificação de alusões e à partilha de uma cultura de valores comuns; o desenvolvimento de um saber ler adaptado à literatura, através de dispositivos para uma descoberta progressiva.

Concluímos, então, fazendo nossas as palavras de Rouxel (2002), referindo-se à leitura literária:

“La lecture littéraire est en effet un objet à la fois banal et complexe – banal car il appartient à l'expérience de chacun, complexe car il se dérobe aux définitions et qu'il est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques” (p. 1).

No fundo, o que pretendemos, aqui, foi “descomplexificar” um termo “banal”, apresentando pistas sobre a sua verdadeira dimensão.

## **2.1. A importância da leitura literária e a subjetividade do leitor**

Acreditamos que já evidenciámos largamente a importância da leitura literária para a formação de uma verdadeira competência leitora. Ora, neste contexto, cumpre-nos, agora, refletir sobre a escola e sobre o seu papel, enquanto espaço privilegiado de encontro dos alunos com a literatura. Não é o único espaço de encontro, nem esse encontro se dá exclusivamente na escola, mas é, sem dúvida, um dos espaços que mais relevância acaba por adquirir na formação de leitores competentes. Deve caber, portanto, à escola promover práticas de leitura literária, o que implica “uma atividade devidamente planificada e formadores conscientes do seu papel e do que lhes é exigido” (Azevedo & Balça, 2016, p. 4). Só assim é possível levar os alunos a familiarizarem-se com os textos, dotando-os de ferramentas para se apropriarem dos diferentes universos com os quais se deparam.

No entanto, o que nos parece evidente que a escola continua a fazer, e que os estudos de Dufays (2007) e de Rouxel (2007) comprovam, é promover práticas de leitura que se afastam da leitura literária, mesmo que o objetivo inicial não fosse esse. A maior parte das práticas adotadas nas escolas visam a leitura analítica. Estas práticas “tendent à faire du texte le prétexte à l'acquisition de savoirs et confondent ainsi outils et finalités”, segundo Rouxel (2007, p. 66), apropriando-se de T. Todorov, na sua obra *La Littérature en péril*. A leitura analítica é, portanto, um exercício formal, que não exige envolvimento pessoal do leitor, algo que contraria os pressupostos da leitura literária. Aliás, as inúmeras críticas feitas a este tipo de leitura apontam precisamente no sentido da

ausência de um investimento subjetivo, intelectual e emotivo dos alunos, com consequências na formação do leitor, tornando-se este simplesmente hábil a responder a questões sobre o texto. A “voz” do leitor, como designa Rouxel (2007, p. 67), quando se promovem práticas de leitura analítica, não se faz sentir.

A promoção da educação literária não é, como já referimos, função exclusiva da escola, há um trabalho, muitas vezes descurado, que pode ser feito pelas famílias, pois, como referem Azevedo e Balça (2016), “as práticas de ler e de contar histórias aos mais novos, em ambiente familiar afetivo, contribuem para a criação de hábitos de leitura, além de auxiliarem na expansão do vocabulário ativo e passivo” (p. 4). Seja na escola ou nas famílias são importantes os mediadores, aqueles que, com a sua formação científica, ajudam a dotar os leitores das estratégias fundamentais para que sejam capazes de ler literariamente. Aos mediadores compete fomentar hábitos de leitura estáveis, orientar a leitura, coordenar e facilitar a seleção de leituras por idades. Realçamos a seleção de textos, de *corpora*, que, se continua a verificar desadequada, sobretudo em etapas mais elementares da formação da competência leitora. Apesar da emergência da literatura infantil e infanto-juvenil, por exemplo, a seleção de obras para os mais jovens continua, de um modo geral, a não ir ao encontro dos seus interesses e motivações. Salientamos, também, outro aspeto que nos parece relevante: a formação de mediadores competentes, sendo que, neste caso, entendemos como mediadores entre o texto e o leitor os professores. Dada a sua importância neste processo, estes devem possuir uma ampla formação leitora e literária e uma formação e atualização constantes no domínio da educação literária, pois só com profissionais bem preparados cientificamente se pode ajudar a formar os mais jovens.

Destacamos, agora, um aspeto que nos parece evidente no processo de leitura literária e sobre o qual ainda não nos debruçámos. Se o leitor tem um papel central no processo de leitura, se é ele que estabelece uma relação com o texto, há uma subjetividade que está inerente a todo o processo, imprescindível para que se aproprie do texto, para que o interprete, que o sinta e que reaja sobre ele. Pensar que um texto pode ser alvo de uma visão objetiva é não reconhecer a importância do leitor, que traz consigo uma enciclopédia individual e um intertexto pessoal que lhe permitem construir vários sentidos a partir de um estímulo literário. Esta é a visão do leitor enquanto recetor de estímulos que age sobre eles, formulando as suas próprias expectativas e perspetivas de interpretação, com base em estratégias que foi integrando e que se foi apropriando enquanto construtor da sua competência leitora.

Sobre o conceito de intertexto, recordamos as palavras de Mendoza (1996), que refere que um dos novos objetivos da educação literária diz respeito, precisamente, à criação de um intertexto do

leitor, capaz de “establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos pertinentes de otras producciones correlativas” (p. 266). Assim, o intertexto não é mais do que um conjunto de estratégias de leitura que permitem ao leitor estabelecer relações entre as diferentes atividades de recepção e de compreensão e os diversos textos que lê, beneficiando, naturalmente, das suas indispensáveis competências literárias e linguísticas. A ampliação do intertexto do leitor é um processo gradual e que beneficia de *corpora* selecionados com base nos interesses dos alunos.

Em guisa de conclusão, dada a complexidade dos conceitos abordados, não pretendemos, neste artigo, apresentar definições absolutas dos mesmos. Pretendemos simplesmente refletir sobre algumas questões do âmbito da educação literária e do seu principal objetivo: formar leitores competentes. Não podemos, contudo, deixar de sublinhar, uma vez mais, o que consideramos ser uma desadequação entre os objetivos da educação literária e o *Programa e Metas Curriculares de Português* e, conseqüentemente, as práticas adotadas em sala de aula. É necessário alterar o paradigma vigente, através de práticas que levem o aluno a construir os seus conhecimentos literários, assumindo-os como domínios efetivos e disponíveis para qualquer outra atividade de leitura (Mendoza, 2004).

Retomamos o início da nossa reflexão, recordando as palavras de Mendoza (2004) que devem guiar a nossa ação e que devemos ter sempre em mente para, enquanto mediadores, conseguirmos ajudar os alunos a desenvolver a sua competência leitora:

“No es fácil definir qué es y en qué consiste enseñar y aprender Literatura. Mientras que enseñar o aprender lengua tiene la finalidad de dominar, usar, reconocer, inferir usos, modos, reglas, etc., para la posterior interacción comunicativa entre los interlocutores, en el caso de la literatura esta finalidad no parece ser tan inmediata, ni parece ser similar en su proceso, porque usar la literatura es leerla, interpretarla y valorarla. Y esto supone una amplia formación lectora y una extensa actividad lectora, que por el momento no se dan” (p. 53).

## Capítulo III – Observação, planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens dos alunos

*“Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais, exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão.”*  
(Nóvoa, 1992)

Realizar a nossa PES em Reguengos de Monsaraz, a cerca de 140 Km de casa, implicou contactar com uma realidade que desconhecíamos. É verdade que lecionamos já há alguns anos, mas temo-lo feito sempre na nossa zona de residência, no distrito de Setúbal, e se tentarmos estabelecer uma relação entre as duas realidades, apercebemo-nos que são bastante distintas, tanto a nível social como cultural e económico. O conhecimento e a compreensão do meio social em que lecionamos e das suas especificidades são importantes também para orientar a nossa prática letiva. Ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. Ensinar é ser um veículo promotor das aprendizagens dos alunos e essas só são efetivas se, ao conhecermos a sua realidade, lhes acrescentarmos algo mais.

Face ao exposto, foi necessário que procedêssemos à leitura dos documentos estruturantes do AERM, nomeadamente, o seu Projeto Educativo (PE), “instrumento privilegiado de mobilização em torno de um objetivo comum [...] [e que] define [...] princípios, linhas mestras, metas e objetivos da organização e suporta, ainda, o plano plurianual de atividades” (Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, 2014, p. 2)<sup>71</sup>. O PE foi, portanto, relevante não só para conhecermos o agrupamento, por um lado, mas, por outro, para conhecermos também o seu plano de melhoria, com vista à transformação dos pontos fracos identificados, em pontos fortes. Não nos alongaremos, neste capítulo, na caracterização do AERM, dado que tal será feito posteriormente<sup>72</sup>.

Neste capítulo, detalhar-nos-emos, em primeiro lugar, no contacto que tivemos com o agrupamento, sobretudo no que diz respeito à sua organização, aos procedimentos a adotar e aos documentos específicos de cada disciplina, nomeadamente as planificações anuais. Depois, apresentaremos as turmas nas quais realizámos a nossa PES, bem como o trabalho que desenvolvemos e a avaliação que levámos a cabo em cada uma das disciplinas.

### 1. Contacto com a realidade do AERM

O AERM situa-se no concelho com o mesmo nome, no distrito de Évora, e nele estão integrados estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis de ensino, 1.º, 2.º e 3.º

---

<sup>71</sup> O PE do AERM para o triénio 2014/2017 está disponível no sítio do AERM (<http://www.aermonsaraz.com/>).

<sup>72</sup> A caracterização do AERM será apresentada no Capítulo V, aquando da enunciação das atividades que dinamizámos e em que participámos.

ciclos e Ensino Secundário. Tem órgãos próprios de administração e de gestão responsáveis pela criação de um projeto comum com vista à integração dos alunos e à melhoria das suas aprendizagens.

Desenvolvemos a nossa PES na Escola Básica n.º 1 de Reguengos de Monsaraz (EB 1) e na Escola Secundária Conde de Monsaraz (ESCM), escola sede do AERM. A EB 1 integra alunos que frequentam o 2.º e o 3.º ciclos (apenas 7.º e 8.º anos) do ensino regular. Há ainda nessa escola uma turma de PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e outra de PCA (Percurso Curricular Alternativo) de 2.º ciclo. Quanto à ESCM, esta, para além do 9.º ano de escolaridade e do Ensino Secundário, com cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), possui outras ofertas formativas, como cursos de Ensino Profissional (cursos de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Turismo; e Vitivinicultura), cursos de Ensino Vocacional (um correspondente ao 3.º ciclo e os outros correspondentes ao Ensino Secundário – de Agropecuária; de Restaurante/Bar e Cozinha/Pastelaria; e de Restaurante/Bar e Agropecuária) e PIEF.

O conhecimento que adquirimos do AERM foi concretizado na prática, quando, em outubro, demos início à mesma. Nessa altura, reunimos com as orientadoras cooperantes que nos colocaram a par de como iria decorrer o ano letivo e de quais os momentos em que iríamos intervir. Transmitiram-nos quais as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA) específicas de cada disciplina e demonstraram total abertura para que nelas participássemos e, inclusivamente, propuséssemos outras que gostássemos de realizar na escola. Foram também definidas as turmas nas quais desenvolveríamos a nossa PES, bem como os horários em que as aulas decorreriam e em que deveríamos estar presentes, mesmo que, numa primeira fase, apenas estivéssemos a observar aulas. Foram também definidas as datas de intervenção e esclarecida a conduta que se esperava que seguissemos durante todo o ano: uma postura profissional, respeitadora, cumpridora e empenhada. Nessa reunião, ficámos ainda a conhecer as duas escolas em que iríamos realizar a PES, EB 1 de Reguengos de Monsaraz e ESCM, os diferentes espaços, como a Biblioteca, o Auditório e as salas de aula, e fomos apresentados aos colegas e à Direção do AERM. Por todos fomos bem acolhidos, tendo sempre havido preocupação, ao longo do ano, de nos integrarem da melhor forma na escola.

## **2. Conhecimento e adoção de procedimentos**

Quando reunimos no primeiro dia, na escola, ficámos a conhecer, para além do AERM, os documentos que, de uma forma mais direta, se referem à nossa prática letiva: as planificações a longo prazo, os critérios de avaliação e os critérios para a elaboração dos testes escritos. Todos

estes documentos foram-nos fornecidos pelas orientadoras cooperantes, esperando-se que deles fizéssemos uma leitura atenta, reflexiva e crítica. Assim sendo, foi-nos entregue a planificação a longo prazo de 8.º ano e as planificações modulares de 11.º ano de Ensino Vocacional, bem como os critérios de avaliação da disciplina de Português. Foram-nos ainda entregues as planificações de 9.º e de 11.º anos, de Espanhol, e os critérios de avaliação em língua estrangeira para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário. Os critérios para a elaboração de testes escritos para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário também nos foram disponibilizados. Foi-nos também entregue o modelo a seguir para a elaboração dos planos a curto prazo para cada uma das disciplinas e o PAA. Fomos informados ainda sobre os manuais adotados e que deveríamos solicitar às editoras, a saber: para o 8.º ano de Português, *Entre Palavras 8*<sup>73</sup>, da Sebenta Editora, e, para a disciplina de Espanhol, *¡Ahora Español! 3*<sup>74</sup>, para o 9.º ano, e o *Endirecto.com 5*<sup>75</sup>, para o 11.º ano, ambos da Areal Editores<sup>76</sup>. Paralelamente, foram-nos transmitidas informações sobre cada uma das turmas com as quais iríamos intervir na nossa PES, dado que todas eram turmas de continuação, possuindo, portanto, as orientadoras cooperantes um conhecimento aprofundado sobre o que poderíamos esperar de cada uma e sobre os aspetos para os quais deveríamos estar mais atentos e desportos.

Realçamos ainda o contacto que tivemos com a documentação inerente ao trabalho de um Diretor de Turma, visto que a orientadora cooperante de Português desempenha esse cargo numa turma de 11.º ano. Conhecemos os procedimentos a adotar, a forma como está organizado o dossiê de Direção de Turma e verificámos como se trabalha com o programa informático de alunos para proceder à justificação de faltas e/ou ao lançamento das classificações de final de período e correspondente elaboração dos registos de avaliação a entregar aos encarregados de educação nas reuniões que se realizam duas vezes por período. Por último, fomos convidados a assistir a uma reunião do Departamento Curricular de Línguas para compreender a dinâmica inerente a essa estrutura pedagógica intermédia<sup>77</sup>.

Gostaríamos, neste ponto, de fazer um balanço do início da nossa PES e do contacto com todos estes documentos e procedimentos. É inevitável salientarmos que o contacto com a escola, com a sua realidade e com as suas dinâmicas não nos é estranho, pelo contrário, é-nos bastante familiar. Conhecemos todos os documentos *supra* referidos e com eles já trabalhámos, tal como

---

<sup>73</sup> Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2014). *Entre Palavras 8*. Lisboa: Sebenta Editora.

<sup>74</sup> Pacheco, L. & Barbosa, M. J. (2015). *¡Ahora Español! 3*. Porto: Areal Editores.

<sup>75</sup> Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores.

<sup>76</sup> Salientamos que o Ensino Vocacional (11.º F) não tem manual atribuído, pelo que cabe ao professor produzir os seus próprios materiais.

<sup>77</sup> Abordaremos, no Capítulo V, o papel dos Departamentos e a sua forma de organização.



conhecemos o funcionamento de uma reunião de Departamento e as funções de um Diretor de Turma, cargo que desempenhamos com bastante regularidade quando, anualmente, entramos numa escola nova. Portanto, não houve nada no início da PES que desconhecêssemos por completo. Contudo, parece-nos importante referir que não obstante esse nosso conhecimento prévio, cremos ter sido uma mais-valia para nós ter passado por este processo de reconhecimento, se assim se pode designar no nosso caso. Essa mais-valia prende-se com a reflexão que pudemos fazer sobre a nossa prática comum e, em consequência, termos podido refletir sobre os documentos sem o peso de estarmos a eles vinculados enquanto professores titulares de uma disciplina, podendo, assim, questioná-los e adotar sobre eles uma posição crítica.

Concluímos, realçando apenas um aspeto que consideramos curioso, por ter sido inédito para nós, por nunca termos verificado este procedimento em nenhuma das escolas por onde “passámos”. Quando a orientadora cooperante de Português nos fez um balanço do trabalho do Diretor de Turma, transmitiu-nos que as reuniões com os Encarregados de Educação se realizam duas vezes por período, no início e durante o seu decorrer, coincidindo a segunda reunião com as reuniões de Conselho de Turma de avaliação intercalar. É inegável que a realização de duas reuniões por período é um trabalho acrescido para os Diretores de Turma, sobretudo pela preparação de documentos a entregar. No entanto, é também inegável que a realização de duas reuniões promove uma maior articulação entre a escola e a família, envolvendo mais os Encarregados de Educação no processo de aprendizagem dos seus educandos. Este contacto mais frequente entre a escola e as famílias permite também dar resposta a um dos problemas a resolver, uma fragilidade no Plano de Ação Estratégico do AERM, integrado no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: “Insucesso escolar associado à dificuldade de estruturação de projetos de vida de alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos”. Neste sentido, compreende-se a realização de duas reuniões por período, estando as mesmas devidamente justificadas com a fragilidade identificada. Este aspeto vem reforçar o referido anteriormente e que diz respeito à necessidade de conhecer os documentos que devem orientar a nossa prática e o Plano de Ação Estratégica é um desses documentos que permite compreender/integrar as práticas da escola.

### **3. Observação de aulas**

No dia em que decorreu a primeira reunião, ficou, como referimos, decidido em que turmas desenvolveríamos a nossa PES. Sempre que possível, tenta-se que os estagiários realizem a sua PES em ciclos de ensino diferentes, para poderem experienciar e vivenciar duas realidades distintas, tal como ocorreu no nosso caso. Assim, na disciplina de Português, observámos as aulas das turmas do 8.º D e do 11.º F (Ensino Vocacional) e, na disciplina de Espanhol, observámos as aulas da turma do

9.º C e do 11.º B/C. Refere-se ainda que ficou estabelecido que, no primeiro período, entre outubro e dezembro, observaríamos um bloco de noventa minutos em cada uma das turmas e que lecionaríamos algumas aulas ainda no decorrer desse período, de modo a podermos também praticar, planejando, executando e refletindo sobre a(s) aula(s) lecionada(s).

A observação de aulas é uma fase importante para qualquer futuro professor, sendo uma “estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1990, p. 60). A observação de aulas permite, assim, conhecer as dinâmicas inerentes a uma aula, treinar a capacidade de refletir sobre a teoria e a prática, verificando a adequação desta, e, ao mesmo tempo, aumentar a sensibilidade face ao relacionamento com os alunos. Não se aprende a ser professor de um dia para o outro. É necessário observar primeiro, definindo muito bem o que se pretende observar e de que forma. Estrela (1990) define esta etapa como aquela que

“permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (p. 135).

Não estando nós abrangidos pela ideia de que seríamos futuros professores, porque, na verdade, já somos, a observação de aulas adquiriu outros contornos e outra relevância. É, acreditamos, uma fase, embora menos dinâmica, fundamental, já que nos permite conhecer o modo de funcionamento de cada docente, neste caso das orientadoras cooperantes, verificar que conteúdos abordam nas suas aulas, compreender como as preparam e como desenvolvem estratégias com os alunos para promover as suas aprendizagens. No fundo, permite-nos compreender de que modo os conteúdos de aulas são articulados com a metodologia pedagógico-didática e com o próprio relacionamento que se estabelece com os alunos, ou seja, permite-nos compreender todo o trabalho de pesquisa e, tantas vezes, criativo subjacente ao trabalho do professor e como o mesmo é colocado em prática. Gostaríamos de esclarecer o seguinte: referimo-nos a esta fase como tratando-se de um momento menos dinâmico. Fizemo-lo não porque o desprezamos ou desvalorizamos, mas porque quem gosta de dar aulas e quem está habituado a fazê-lo nem sempre consegue adotar uma postura de mero observador, pois sente o ímpeto de agir e de interagir com os alunos. Houve, contudo, necessidade de refrearmos os nossos ímpetos e de aproveitarmos a experiência, despiando-nos da pele do professor que leciona desta ou daquela forma, que

desenvolve esta ou aquela estratégia, para “bebermos” tudo aquilo que quem está diante de nós e com mais experiência tem para nos oferecer e ensinar.

Segundo Estrela (1990), podemos adotar, no nosso processo de observação de aulas, três linhas de observação: ocasional, cuja observação pode ser participante; sistemática, que permite a quem observa recolher um conjunto de dados passíveis de serem tratados de forma quantitativa; e naturalista, que permite descrever os comportamentos e a situação em que os mesmos ocorrem. Ora, tentámos adotar sempre uma perspectiva de tipo naturalista e que constituiu, sem dúvida, uma forma de refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões. Do mesmo modo, fomos conhecendo o nosso público, verificando as suas dificuldades, o seu desempenho e as suas atitudes nas aulas, até porque a observação de aulas “consiste à identifier les éléments nombreux, complexes et interactifs qui constituent la classe, à les rattacher à des fondements théoriques afin de faire des choix optimisés pour enseigner/faire apprendre” (Stirman-Langlois & Waendendries, 1999, p. 210). Assim, ao observarmos, conseguimos identificar esses elementos interativos que nos permitiram, depois, fazer as nossas escolhas pedagógico-didáticas da forma mais adequada ao público que estava diante de nós.

A observação de aulas e o conhecimento que esta nos proporciona dos alunos, do público-alvo para quem dirigimos a nossa ação, adquire ainda maior destaque no contexto de PES. Conscientes das dificuldades e limitações de quem observa, considerámos pertinente proceder ao registo de observação de aulas, de acordo com os pressupostos de Estrela (1990). Em cada aula, pretendíamos identificar alguns aspetos, como se os alunos interrompiam o professor, em que momentos o faziam e de que forma; se, pelo contrário, interrompiam os colegas e em que circunstâncias o faziam; o nível de atenção e de interesse dos alunos na aula e nas tarefas propostas, bem como a sua participação nas mesmas, para além de outras informações relevantes a registar sobre cada aluno. Não sendo nós os professores titulares da turma, cabia-nos planificar as nossas aulas de modo a ir ao encontro do trabalho realizado pelas orientadoras cooperantes. Naturalmente, e como as próprias sempre referiram, era nossa a responsabilidade da condução da turma e, como tal, tínhamos liberdade total para criar e arriscar. Contudo, acreditámos que era necessário haver algum cuidado da nossa parte, melhor, alguma coerência em todo este processo. Podemos colocar em prática as nossas aulas, adotarmos a nossa forma de estar e de ser sem “romper” com o trabalho que é feito pelas orientadoras cooperantes e professoras titulares das turmas. Acreditamos que isso, sim, é uma mais-valia também para os alunos e é neles que temos de pensar e para quem devemos orientar a nossa prática. Acrescentamos que essa era uma das nossas linhas orientadoras: realizar com qualidade o nosso trabalho, mas tentando sempre articular com o desenvolvido pelas orientadoras cooperantes.

Gostaríamos de salientar um aspeto particular sobre a observação de aulas: sentimos que, apesar de termos tentado adotar a mesma postura nas duas disciplinas que observámos, acabámos, e talvez fosse inevitável que tal acontecesse, por ter uma observação diferenciada em cada uma. Em Espanhol, e porque não somos ainda professores da disciplina, a nossa observação prendia-se muito com a curiosidade que sentíamos, com a novidade: queríamos compreender pequenos aspetos que iam desde a simples estrutura de formular a abertura da aula, aos atos de fala, ou ao vocabulário utilizado, para além, como apontámos, de todos os outros aspetos que envolvem a aula. Em Português, não sentimos a observação como uma novidade, mas como um momento de identificação/reconhecimento, ou seja, nas aulas de Português sentimos que, de certa forma, estávamos a observar um par e conseguíamos retirar mais-valia da sua forma de lecionar não só para a PES, mas para o nosso próprio trabalho, para o decorrer das nossas aulas enquanto profissionais que lecionam a disciplina. Nem sempre, na escola que temos hoje, conseguimos partilhar experiências e estratégias com colegas, até porque, infelizmente, consideramos nós, há uma visão ainda demasiado individualista nas escolas e que contrasta com o que acreditamos que deve ser a cultura de escola, uma cultura colaborativa de partilha de ideias e de experiências (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009). Consideramos que os professores continuam, de um modo geral, a trabalhar de forma individualizada, prevalecendo a máxima de “cada um por si”. Em sentido contrário, encontra-se, indubitavelmente, a experiência que vivenciámos na PES, nas duas disciplinas e com as duas orientadoras cooperantes.

Independentemente de alguma observação diferenciada que tenhamos feito para cada uma das disciplinas, em todos os momentos, retirámos aprendizagens. Exemplificando, na disciplina de Português, no 11.º F (Ensino Vocacional), apercebemo-nos que a orientadora cooperante, para trabalhar o texto argumentativo, apresentou um pequeno vídeo sobre o desenvolvimento provocado pela construção da barragem do Alqueva tanto nas regiões limítrofes, como para o próprio país. O objetivo era, através de uma realidade familiar aos alunos, promover um trabalho de apresentação de argumentos, adotando os alunos uma posição a favor ou contra a apresentada no vídeo. Atendendo às características da turma, esta estratégia pareceu-nos bastante adequada, dado o envolvimento que provocou. Na realidade, os alunos que normalmente só intervinham quando questionados, pronunciaram-se sobre o tema e foram capazes de realizar os exercícios solicitados: encontrar e registar argumentos a favor ou contra a construção da barragem do Alqueva e debatê-los. Foi notória, contudo, a dificuldade dos alunos em adequar o seu discurso a uma situação formal de comunicação, pelo que se percebeu ser necessário insistir em criar momentos de comunicação semelhantes, recorrendo, para isso, a uma realidade familiar aos alunos. A adequação do tema ao público-alvo é fundamental para que haja uma motivação e uma

efetiva aprendizagem dos alunos. O mesmo aconteceu na turma do 8.º D, quando a orientadora cooperante selecionou e apresentou uma crónica de Ricardo Araújo Pereira para alertar os alunos para a estrutura deste tipo de texto. Tratando-se do referido autor, os alunos sorriram logo quando a mesma lhes foi apresentada, até porque, instintivamente, aperceberam-se que o assunto seria tratado com humor. Essa empatia criada foi fundamental para os motivar para a aula.

Em Espanhol, por exemplo, verificámos que a orientadora cooperante, numa das aulas de 11.º ano, procedeu à correção do teste escrito recorrendo ao *PowerPoint*. Este recurso levou a que, por um lado, a aula se tornasse mais dinâmica e que os alunos quisessem nela participar, aguardando sempre pela validação das suas respostas e, por outro, permitiu tornar o momento de correção do teste mais célere, sem a morosidade de escrever no quadro as respostas completas e aguardar que os alunos as copiassem para os cadernos. É necessário que se proceda à correção de qualquer exercício cuja realização se solicite aos alunos, aproveitando esse momento para esclarecer algum aspeto que tenha ficado menos claro, voltando a explicá-lo, se necessário. A orientadora cooperante fê-lo em alguns momentos, aquando da correção dos testes, sobretudo quando corrigiu os exercícios de gramática e foi questionando os alunos sobre a construção de outros verbos do mesmo paradigma que não constavam no exercício. Foi, de certa forma, uma revisão de conteúdos, criando as bases para a construção de novas aprendizagens. Do mesmo modo, usou sempre a língua espanhola para comunicar, nomeadamente no 9.º C, incentivando os alunos a fazê-lo também, mesmo quando insistiam em recorrer à língua materna para comunicar. Tal como já verificámos, a competência comunicativa só se constrói se for fomentada a utilização da língua estrangeira em contexto de comunicação.

Salientamos que a fase de observação de aulas foi intercalada, como referido, com algumas aulas preparadas e lecionadas ora por nós, ora pela nossa colega de estágio. Observar as primeiras aulas da nossa colega de estágio foi igualmente interessante, embora por razões diferentes. Tratava-se de alguém que nunca tinha lecionado e que, portanto, estava ainda muito “pura” na sua forma de estar, de fazer e de interagir e foi exatamente por isso que foi tão interessante observar as suas aulas. Por um lado, porque nos conseguimos colocar no seu lugar e compreender o que sente alguém que começa a dar aulas pela primeira vez e que, de uma forma muito genuína, tenta colocar em prática aquilo que aprendeu e o que considera ser o melhor para aquele público, interligando teoria e prática. Por outro lado, porque foi possível observar a evolução que houve a nível pedagógico.

Segundo Reis (2011, p. 7), “a observação e a discussão de aulas constituem factores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e,

consequentemente, na melhoria da acção educativa”, beneficiando, assim, quem observa e quem é observado. Penso que, efetivamente, estes dois aspetos – observação e discussão – foram muito importantes e a grande mais-valia da primeira fase da PES, pois, para além de termos observado as aulas, discutimos, no final de cada aula que lecionámos no primeiro período, tudo o que fizemos, apontando aspetos positivos e outros que poderíamos ainda melhorar.

### **3.1. Caracterização das turmas**

Na primeira reunião que tivemos com as orientadoras cooperantes e aquando da observação das aulas das duas disciplinas, fomos recolhendo informações e tirando apontamentos sobre as turmas e sobre as suas características. Inicialmente, pensámos, enquanto núcleo de estágio, elaborar um documento para passar às quatro turmas para procedermos, depois, à sua caracterização. Tínhamos, inclusivamente, pensado na estrutura do documento, que teria questões de resposta aberta, como por exemplo a formação dos pais, e outras de resposta fechada, nomeadamente se tinham acesso à internet, em casa. No entanto, depois de ponderarmos sobre a sua mais-valia no sentido de podermos, através dele, caracterizar e conhecer melhor as turmas, verificámos, em reunião com o orientador responsável pela unidade curricular da PES, que talvez não fosse relevante solicitarmos o preenchimento de um documento com características semelhantes ao que os Diretores de Turma utilizam para, no início do ano, coligirem os dados da turma e entregarem-nos aos restantes docentes do Conselho de Turma. Assim sendo, solicitámos diretamente aos Diretores de Turma ou, quando não era possível, às orientadoras cooperantes, a caracterização das turmas. O documento que nos foi entregue permitiu-nos, juntamente com as informações recolhidas por nós, caracterizar as turmas, tal como a seguir apresentamos (Anexo 1). Foi com base neste conhecimento que fomos adquirindo que preparámos e planificámos as nossas aulas.

Salienta-se que não serão mencionadas na caracterização das turmas que ora apresentamos fatores relacionadas com as habilitações académicas do agregado familiar. Não considerámos que fosse um aspeto que devêssemos valorizar nesta caracterização. Fizemo-lo de forma propositada e consciente, até porque, de acordo com dois estudos recentes levados a cabo pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), do Ministério da Educação<sup>78</sup>, o primeiro destinado ao 3.º ciclo (publicado em fevereiro de 2016) e o segundo destinado ao 2.º ciclo (publicado em outubro de 2016), as desigualdades socioeconómicas das famílias produzem, na verdade, efeito no desempenho escolar dos filhos, mas, salienta-se também no estudo que o “nível socioeconómico não equivale a destino [...] não determina de forma inapelável o desempenho escolar dos alunos”

---

<sup>78</sup> Os dois estudos (“Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares”) podem ser consultados *online*, na página da entidade: <http://www.dgeec.mec.pt> (consultado em 31/07/2017).

(Público, 19/10/2016<sup>79</sup>). A título de exemplo apresenta-se a situação do distrito de Setúbal, cujas habilitações académicas das mães são das mais elevadas do país, estando inclusivamente acima da média nacional, mas cujo desempenho escolar (“percurso de sucesso”<sup>80</sup>, como é designado) dos alunos está bastante abaixo da média, sendo até dos mais baixos do país. O que pretendemos realmente com a caracterização das quatro turmas com as quais trabalhámos é demonstrar a sua heterogeneidade, a nível de motivações, empenho e interesses, bem como as suas características a nível de grupo-turma e a forma como tivemos de adequar as nossas metodologias, práticas e formas de interação pedagógica ao público-alvo da nossa ação.

### **3.1.1. As turmas de Português**

#### **3.1.1.1. A turma do Ensino Básico - o 8.º D**

A turma do 8.º D era constituída por dezoito alunos, sendo doze raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos. Salienta-se que dois dos alunos da turma, um rapaz e uma rapariga, não integravam a disciplina de Português, dado terem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, à hora da aula, ficavam com o professor do Ensino Especial a beneficiar de outro acompanhamento. A turma tinha ainda outro aluno que, apesar de ter NEE<sup>81</sup>, acompanhava plenamente o decorrer da aula. Era necessário, contudo, estarmos sempre atentos para verificar se estava ou não a compreender a matéria e a copiá-la para o caderno e/ou a realizar os exercícios solicitados. As adaptações que este aluno tinha diziam, essencialmente, respeito ao processo de avaliação, sendo que se previa adaptações nos instrumentos de avaliação, se necessário, e que poderiam ir desde a simples atribuição de mais tempo para a realização dos testes ou exercícios, ou à alteração da tipologia de exercícios, de resposta extensa para resposta restrita ou curta ou mesmo alterando a formulação das questões colocadas, tornando-as mais diretas e objetivas. Todas estas adaptações estão devidamente previstas na legislação<sup>82</sup>. Todos os alunos da turma eram portugueses e a maioria residia em Reguengos de Monsaraz. A quase totalidade dos alunos possuía computador com acesso à internet, em casa.

A nível de aproveitamento, a orientadora cooperante transmitiu-nos que se tratava de uma turma, globalmente, bastante boa, tendo em atenção, por um lado, a evolução verificada a nível do

---

<sup>79</sup> Artigo disponível *online* em <https://www.publico.pt/2016/10/19/sociedade/noticia/entre-os-alunos-com-maes-sem-habilitacoes-so-8-tem-percurso-de-sucesso-no-2-ciclo-1748060> (consultado a 31/07/2017).

<sup>80</sup> Alerta-se para a expressão utilizada nos estudos: percurso de sucesso. Esta expressão corresponde, no 2.º ciclo, a ter-se obtido nas provas finais de Português e de Matemática, no 6.º ano (2014/2015), classificação positiva e até ao 5.º ano não possuir qualquer retenção; e, no 3.º ciclo, corresponde a ter-se obtido também classificação positiva nas provas finais de Português e Matemática, de 9.º ano, e nenhuma retenção no 7.º e 8.º anos.

<sup>81</sup> Ao abrigo do Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

<sup>82</sup> A legislação em vigor sobre os alunos com NEE determina que “os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro), situação em que este aluno se encontrava.

desempenho dos alunos, no ano letivo transato, e, por outro, os resultados por eles obtidos, consequência dessa evolução verificada. A turma destacava-se a nível da oralidade (compreensão e expressão), leitura e escrita, sendo que o domínio em que se registavam maiores dificuldades era o da gramática, daí considerar ser necessário haver um reforço deste domínio nas aulas. A turma era bastante participativa e interessada, embora nem sempre tão trabalhadora como seria desejável, sendo necessário verificar de forma constante se os alunos estariam em aula a trabalhar como solicitado. Por vezes, na ânsia de participarem na aula e na sequência da dinâmica estabelecida, os alunos acabavam por prejudicar o bom funcionamento da mesma com o ruído produzido.

### **3.1.1.2. A turma do Ensino Vocacional (Nível Secundário) – o 11.º F**

Esta turma era constituída por sete alunos, sendo que um desses alunos nunca compareceu a qualquer aula durante o ano letivo<sup>83</sup>. Dos seis alunos, todos portugueses, cinco eram rapazes e havia apenas uma rapariga, todos com idades compreendidas entre os dezassete e os dezanove anos de idade. A maioria dos alunos não residia em Reguengos de Monsaraz. Todos tinham acesso à internet, em casa, embora nem todos tivessem computador.

Esta era, como referido, uma turma do Ensino Vocacional, do curso de Técnico de Produção Agropecuária, a concluir a sua formação na escola, já que estava no 2.º ano, correspondente ao ano terminal de ciclo. De acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), os cursos do Ensino Vocacional pretendem constituir uma “oferta de ensino secundário coordenada com empresas que responda ao interesse dos jovens que, no final da escolaridade obrigatória, pretendam ter uma saída profissional concreta”<sup>84</sup>. Destinam-se, portanto, a alunos que “procurem alternativas ao Ensino Secundário Profissional e ao Ensino Secundário Regular e pretendam uma oferta mais técnica, designadamente os que se encontrem em risco de abandono escolar”<sup>85</sup>. Na verdade, o percurso escolar dos alunos da turma foi pautado por retenções (pelo menos uma retenção todos tinham) e por um grande absentismo nas aulas, daí esta ter sido a oferta formativa que a escola considerou ser a que mais se adequava às características dos alunos, ao seu percurso escolar e às expectativas que tinham.

A orientadora cooperante informou-nos, logo no início, que a turma estava já habituada a ter aulas com professoras estagiárias, dado que, no ano anterior, já tinham passado pela experiência com as colegas que tinham realizado a PES no AERM. Realçou que o trabalho das colegas com a turma tinha decorrido com normalidade e que os alunos, de um modo geral, aderiram sempre às

---

<sup>83</sup> Realça-se que no Ensino Vocacional não estão previstas retenções por falta de aquisição de conhecimentos, mas apenas por assiduidade. No caso do aluno que nunca compareceu às aulas foi necessário elaborar um Plano de Recuperação, definindo-se o tipo de trabalho a realizar e o número de horas que deveriam ser compensadas.

<sup>84</sup> <http://www.dge.mec.pt/cursos-vocacionais-0> (consultado em 20 de julho de 2017).

<sup>85</sup> <http://www.dge.mec.pt/cursos-vocacionais-0> (consultado em 20 de julho de 2017).



atividades propostas e colaboravam. No entanto, era fundamental que fossem atividades motivantes e motivadoras, sendo, por isso, necessário que encontrássemos estratégias que os fizessem querer estar na aula e aprender, já que a sua vontade e interesse pela escola, em geral, era pouca ou quase nula, em alguns casos. Fomos também alertados para a importância do relacionamento interpessoal nesta turma. A orientadora cooperante salientou por diversas vezes, e pudemo-lo comprovar aquando das aulas assistidas, que era necessário que houvesse alguma flexibilidade da nossa parte a nível da gestão da aula, ou seja, era necessário, por vezes, parar a aula e permitir aos alunos, quando tal fosse pertinente, que falassem sobre algum assunto mesmo que não estivesse diretamente relacionado com o tema da aula. Atendendo às características da turma e sabendo-se que os alunos tinham muita dificuldade em estar durante noventa minutos a trabalhar afincadamente, era preferível sermos nós a criar um momento de pausa, devidamente fundamentado, e prosseguirmos, depois, o resto da aula calmamente e já com a colaboração de todos. No entanto, a orientadora cooperante reforçou que esta estratégia só funcionaria se, depois, tivéssemos a capacidade de fazer com que os alunos não controlassem a aula, sendo nós a estabelecer os limites desses momentos de pausa. Na verdade, era muito difícil trabalhar e despertar algum interesse na turma e esse era o grande desafio que tínhamos.

### **3.1.2. As turmas de Espanhol**

#### **3.1.2.1. A turma do Ensino Básico – o 9.º C**

Esta turma era composta por vinte e oito alunos, embora na disciplina de Espanhol fossem apenas dezanove, já que os restantes tinham como LE II a disciplina de Francês. Assim, dos dezanove, nove eram rapazes e dez eram raparigas, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos de idade. Todos os alunos eram portugueses, com exceção de um, que era moldavo. A maioria dos alunos vivia em Reguengos. Todos tinham em casa computador com acesso à internet. A turma tinha dois alunos (um rapaz e uma rapariga) com NEE<sup>86</sup>, com as mesmas medidas (adequações no processo de avaliação e currículo específico individual [CEI]), embora com características e desempenhos diferentes. No caso da aluna, esta, na disciplina de Espanhol, participava na aula e realizava todas as tarefas solicitadas, tal como os restantes colegas, sendo contudo, necessário ajudá-la na leitura e interpretação dos enunciados. Tinha adaptações nos instrumentos de avaliação, privilegiando-se exercícios de resposta curta, com linguagem simples, de associação, de escolha múltipla ou de verdadeiro/falso, em detrimento de exercícios de resposta extensa, e utilizando uma cotação diferente para as questões mais complexas. Quanto ao aluno com NEE, este nem sempre estava presente em aula, já que, à mesma hora, beneficiava de outro apoio

---

<sup>86</sup> Ao abrigo do Artigo 20.º e do Artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

especializado. O aluno não realizava qualquer ficha para a avaliação ou ficha de trabalho, nem sequer acompanhava o decorrer da aula, sendo, portanto, necessário criar para ele atividades, de preferência lúdicas, que lhe permitissem estar em sala, de alguma forma integrado. Essas atividades poderiam ser cópias ou exercícios de vocabulário sobre os conteúdos lecionados.

Quanto ao comportamento, a orientadora cooperante alertou-nos para o facto de se tratar de uma turma bastante agitada e conversadora, sendo necessário chamar à atenção dos alunos com bastante regularidade. Na verdade, na base do comportamento agitado estava a falta de maturidade da turma para enfrentar, de um modo sério, a mudança de escola, da EB 1 para a ESCM, este ano letivo. Os alunos gostavam da disciplina e participavam na aula, mas o seu comportamento era sempre demasiado agitado. Esta situação agravava-se porque, tratando-se da LE II, ficou estabelecido pela escola que, no 9.º ano, esta decorreria apenas uma vez por semana (um bloco de noventa minutos). Logo, a constante conversa dos alunos nem sempre permitia que a aula decorresse conforme o previsto pelo professor. No fundo, a orientadora cooperante quis alertar-nos para o facto de ser necessário adotarmos uma postura muito reta e, ao mesmo tempo, dinâmica e não permitirmos que as conversas constantes e a distração levassem a que os alunos dispersassem, impedindo-nos tal de lecionar a nossa aula. Relativamente ao aproveitamento, tratava-se, globalmente, de uma boa turma, atendendo à sua evolução e, conseqüentemente, aos resultados obtidos. Apesar da agitação, a maioria dos alunos demonstrava algum trabalho e empenho nas atividades propostas.

### **3.1.2.2. A turma do Ensino Secundário – o 11.º B/C**

A turma de Espanhol do Ensino Secundário em que lecionámos, na verdade, era constituída por alunos de duas turmas diferentes (dois alunos do 11.º B, de Ciências e Tecnologias, e onze alunos do 11.º C, de Ciências Socioeconómicas). Face ao exposto, procederemos à caracterização da turma de Espanhol, com base nos dados fornecidos pelos dois Diretores de Turma. Assim, a turma era constituída por treze alunos, quatro rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos. A nível de reprovações, apenas um número reduzido de alunos tinha uma reprovação. Todos os alunos eram portugueses e a maioria residia em Reguengos de Monsaraz. Todos tinham computador em casa com acesso à internet. Realça-se que, na turma, uma aluna tinha NEE<sup>87</sup>, por questões relacionadas com problemas físicos, de motricidade e mobilidade, beneficiado, em Espanhol, de adequações ao nível do processo de avaliação, com a adaptação dos instrumentos de avaliação, diversificando-se a tipologia de exercícios apresentados, privilegiando a

---

<sup>87</sup> Ao abrigo do Artigo 20.º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

escolha múltipla e os exercícios de seleção ou associação, reduzindo o número de questões nos testes ou mesmo atribuindo cotações diferentes nas questões mais complexas.

De acordo com a orientadora cooperante, todos os alunos estavam bem integrados e, embora pertencentes a turmas diferentes, funcionavam como um grupo coeso. Transmitiu-nos igualmente que, de um modo geral, eram bons alunos, de acordo com a evolução que sentiu no ano anterior e com os resultados obtidos nos diferentes momentos do ano, destacando-se algumas alunas cujos resultados eram muito bons. A turma era participativa, empenhada e interessada. Os alunos questionavam com frequência a professora sobre qualquer tema, querendo sempre saber mais. A maioria esforçava-se por usar sempre a língua espanhola, mesmo que cometessem erros.

#### **4. Planificação e condução das aulas**

Partilhamos a visão de Balça e Figueiredo (2012) que referem que “a formação inicial [de professores] constitui-se, essencialmente, como um momento de adaptação e de preparação para o desempenho da profissão” (p. 12). Essa adaptação diz respeito ao contexto, aos procedimentos a adotar e à preparação da nossa prática letiva para que possamos desempenhar a profissão para a qual teremos habilitação, finda a formação inicial. Para tal, é imperativo que nos preparemos científica e pedagogicamente, isto é, não basta possuímos um ótimo conhecimento científico e teórico sobre uma diversidade de temas, se não tivermos competências pedagógicas e didáticas que envolvem o saber-estar, o saber-fazer e o saber-ser. O professor deve ser, portanto, um “profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios” (Balça & Figueiredo, 2012, p. 45). É, precisamente com esse propósito que, agora, caracterizadas as turmas com as quais trabalhámos, demonstraremos como preparámos e conduzimos as nossas aulas, explicitando e fundamentando devidamente as nossas opções pedagógico-didáticas e o que nos moveu a tomá-las.

No entanto, não o podemos fazer sem antes refletirmos sobre a questão da planificação. Planificar significa prever, definir como trabalhar cada conteúdo e que estratégias desenvolver para alcançar o que se pretende com os alunos. Clark e Peterson (s.d., citados por Zabalza, 1992, p. 48) assumem a planificação em duas aceções: a primeira centrada mais no professor e nos seus “processos psicológicos básicos” (p. 48) e, a segunda, mais direcionada para os “os passos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação” (p. 48). Independentemente da aceção de planificação que assumamos, a verdade é que ambas “estão presentes em qualquer processo de planificação didáctica” (p. 78).

Quando nos referimos a planificações em contexto escolar, referimo-nos a um instrumento que deve regular a nossa ação enquanto professores, devendo ser suficientemente flexível para ser alterada se necessário e face ao nosso público e ao que com ele pretendemos alcançar. Podemos distinguir diferentes tipos de planificações para momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem: a longo prazo (correspondente a todo o ano letivo), a médio prazo (que pode corresponder a um período ou, eventualmente, a uma unidade) e a curto prazo (correspondente a uma aula, de quarenta e cinco ou noventa minutos). Na PES apenas contactámos com a planificação a longo prazo, de cada uma das disciplinas, e a curto prazo, ou seja, os planos de aula que elaborámos.

Concentremo-nos na planificação a longo prazo. Esta deve ser um documento genérico e suficientemente abrangente, sem um grande nível de detalhe, mas tendo sempre em consideração os documentos legais que orientam a prática letiva, em especial os programas, bem como os documentos da escola que refletem o contexto em que a mesma está inserida e o que se pretende alcançar, nomeadamente, o PE. A sua elaboração deve ocorrer no início do ano letivo e ter a participação de todos os docentes do grupo disciplinar que lecionam a disciplina, pelo menos os que lecionam cada um dos níveis de ensino. Deve, portanto, a planificação servir precisamente para programar e permitir otimizar as aulas durante todo o ano. Nela devem estar registados aspetos como a previsão a nível de tempo (qual o período letivo e quantas aulas/horas dedicar), os conteúdos a trabalhar, os objetivos, competências ou domínios, dependendo do programa e da formulação nele constante, as atividades/estratégias a adotar, os recursos e a avaliação que se promoverá. Estes são apenas alguns dos aspetos que devem constar na planificação a longo prazo. Se, como é desejável, esta for realizada em conjunto, facilitará, automaticamente, todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo por cada professor na sua aula. A partilha de ideias e de estratégias trará consigo enormes benefícios para os professores, porque guia o seu trabalho, e para os alunos e o seu processo de aprendizagem, porque será fruto de uma reflexão cuidada. No fundo, de acordo com Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares (1997), para que haja um trabalho coerente dos docentes dos vários ciclos, é necessário que o mesmo resulte da “atividade de colaboração efectiva no terreno na planificação, coordenação e reflexão sobre a prática” (p. 13).

Face ao exposto, gostaríamos de comentar alguns aspetos sobre as planificações, com base na nossa PES. Não colocamos em causa que a planificação a longo prazo possa ter sido elaborada em conjunto, mas não é, garantidamente, fruto de uma reflexão cuidada sobre os documentos orientadores (programas e PE, entre outros). Podemos referir, inclusivamente, que as planificações a longo prazo não são mais do que um decalque dos diferentes manuais de cada disciplina. Aliás, ousaríamos dizer que as planificações são cópia, mais ou menos integral, dos índices dos manuais

e/ou das planificações que os autores dos manuais elaboram e que surge nos recursos do professor, com as mesmas atividades/estratégias neles utilizadas, com a sequência de lecionação por eles proposta, com a mesma calendarização, o mesmo tempo previsto e as mesmas formas de avaliar. Ora, o manual não é um documento legal de orientação da prática docente, mas, segundo Brito (1999, citado por Martins & Sá, 2010),

“sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, [...] é o manual escolar transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma «bíblia», cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade” (p. 215).

Sendo o manual apenas uma interpretação do programa, estamos a apropriar-nos de uma visão que pode não ser a nossa. Questionamos, assim, qual o efeito que, neste contexto, terão as planificações a longo prazo como instrumento regulador do processo de aprendizagem? E, se se planifica para os alunos, qual o lugar que eles ocupam neste processo? O que referimos tem-nos acontecido em inúmeras escolas por onde temos passado e consideramos que tal constitui uma total inversão do que é e do que deve visar uma planificação a longo prazo. Reconhecemos a burocratização muitas vezes presente no ensino, em alguns aspetos, mas, neste caso, não se trata de burocracia, trata-se de elaborar um documento que permita refletir sobre a forma de articular conteúdos, objetivos e estratégias que deve ser o foco de qualquer profissional. Salientamos o caso da planificação da disciplina de Português referente ao 8.º ano (Anexo 2). Esta, na verdade, não é uma cópia do índice do manual nem da planificação por ele proposta, mas é uma cópia das MC para o 8.º ano sem que se verifique uma articulação entre as MC (“saberes/capacidades/objetivos”) e as estratégias a adotar (“metodologia/atividades/estratégias”). No fundo, para cada MC são propostas atividades, mas sem concretizar de que atividades se trata exatamente. Não compreendemos também por que motivo não surge na planificação a indicação de quais os textos da educação literária a trabalhar, transcreve-se o que está indicado no manual, mas sem mencionar a opção do grupo disciplinar. Consideramos que seria um aspeto importante que ficasse definido, mesmo que depois, em função da turma ou de outro aspeto específico, pudesse ser alterado. O mesmo acontece na disciplina de Espanhol, em que as planificações anuais de 9.º (Anexo 3) e de 11.º (Anexo 4) anos são em tudo muito semelhantes ao índice do manual, exatamente com os mesmos títulos das unidades e conteúdo, definindo-se, para cada uma, o trabalho a realizar e que visa a proposta do manual.

Tal como tentámos demonstrar, a função do professor enquanto programador das aprendizagens dos alunos é fundamental, pelo que a planificação não deve ser descurada, até porque partilhamos, a este propósito, a perspetiva de Zabalza (1992) que defende a posição do professor como um “autêntico agente tradutor e filtrador, a nível de ensino, dos pressupostos e prescrições das planificações realizadas a nível superior e como gestor do desenvolvimento real” (p. 45). No fundo, se “a escola é a unidade social, funcional e organizativa de referência na programação. O professor é a unidade operativa” (Zabalza, 1992, p. 45), logo, cabe ao próprio, num trabalho que se pretende colaborativo com outros colegas do mesmo grupo disciplinar, proceder à planificação do trabalho a desenvolver com os alunos para promover as suas efetivas aprendizagens.

Quanto à planificação a médio prazo, designada muitas vezes como planificação de unidade, já que corresponde a uma unidade didática em concreto, esta deve respeitar a planificação a longo prazo, imprimindo-lhe um maior grau de detalhe. Espera-se que esta planificação apresente já bem definidas as atividades, estratégias e recursos a utilizar, por forma a permitir uma visão global da unidade a lecionar. Referimos que esta planificação não nos foi fornecida na escola, aquando da realização da PES, por ser um documento cuja elaboração não é prática comum, ficando a cargo de cada professor elaborá-la para si mesmo, se assim pretender. Uma vez mais temos de referir que não concordamos com esta prática, nem sequer compreendemos por que motivo deixou de se proceder à elaboração desta planificação, pelo menos se atendermos às escolas por onde temos passado. Consideramos que não beneficia em nada o processo de ensino-aprendizagem passar de uma planificação a longo prazo para uma a curto prazo, sem que haja uma maturação das ideias/estratégias/atividades.

Por último, há a referir ainda a planificação a curto prazo, comumente designada de plano de aula. Este plano deve ser o mais detalhado possível, descrevendo de forma quase exaustiva o decorrer de toda a aula. Qualquer aula deve ter um fio condutor e é nestes planos que esse fio condutor se concretiza. Não há um modelo certo para o plano de aula, mas nele deve, sem dúvida, constar a descrição da aula, para além dos conteúdos a trabalhar, dos domínios/competências a desenvolver, dos objetivos, dos recursos, das estratégias e da forma de avaliação. É fundamental também que neste plano conste o sumário da aula. Estando próximo da operacionalização, este plano, que acaba por ser um guião de trabalho, deve ser elaborado para a turma em concreto que temos diante de nós, a partir do conhecimento que sobre ela possuímos, daí que deva ser elaborado de forma individual, embora possa e deva haver partilha com colegas, se se considerar necessário e uma mais-valia. Sabemos, nem que seja pelo senso comum, que a maior parte dos professores planifica as suas aulas durante o estágio e nos primeiros anos em que leciona, já que ao fazê-lo está a preparar-se para fazer face às suas turmas e responder a possíveis questões que lhe

sejam colocadas, sentindo-se, assim, mais confiante. Na verdade, os planos de aula acabam, muitas vezes, por ser apenas um guião do trabalho do professor, dando-lhe confiança no seu trabalho. No entanto, quanto mais experiência vai adquirindo, menos o professor sente necessidade de fazer planos de aula, ou fá-los mentalmente, precisamente porque já domina a matéria. Pensamos que é legítimo questionarmos se, afinal, o plano de aula serve os alunos ou se serve apenas o professor. Acreditamos que o devemos fazer sempre, por servir essencialmente os alunos, tal como fizemos na nossa PES. Nesse sentido, há a referir que tentámos que os planos de aula que elaborámos na nossa PES fossem o mais descritivos possível e, hoje, passados já alguns meses, ao relê-los, verificamos que, realmente, estão bastante completos e são fruto de um trabalho minucioso que empreendemos. Não partilhamos, portanto, a visão de alguns professores, descrita por Richards e Lockhart (1998, citados por Martínez, 2004), que “piensan que la enseñanza debe ser espontánea y que un plan de clase demasiado detallado limita sus opciones y no invita a responder a las necesidades e intereses de los alumnos”(p. 134). Pelo contrário, acreditamos na visão de outros professores que, de acordo com os mesmos autores (Richards & Lockhart, 1998, citados por Martínez, 2004), “opinan que sin un plan de clase detallado, se perderían en su tarea y no cubrirían el contenido previsto” (p. 134). Para evitar que nos perdêssemos na nossa tarefa, elaborámos planos de aula que, conscientemente, sabíamos que eram extensos, mais, eram ambiciosos. Sabíamos que nos noventa minutos de aula não conseguiríamos lecionar tudo, mas também sabíamos, porque a experiência nos tem ensinado, que os imprevistos acontecem e que devemos estar preparados, sejam imprevistos a nível das tecnologias de informação e comunicação (TIC), sejam a nível da própria dinâmica de sala de aula que nos pode obrigar a, no momento, alterar a ordem do trabalho que tínhamos previsto fazer ou antecipar algo que sabíamos que seria lecionado apenas na aula seguinte. Se sentíssemos necessidade de antecipar, fazíamos-lo, porque era naquele momento que poderíamos e deveríamos mobilizar os conhecimentos dos alunos para outro conteúdo ou outra atividade. Isso obrigava-nos a sermos metódicos, a ponto de, se necessário, reformular o plano da aula seguinte. Acreditamos que deve ser este o trabalho do professor.

Quanto ao documento que utilizámos para elaborar os planos de aula, este foi o fornecido pelas orientadoras cooperantes e tinha a mesma estrutura, diferindo apenas a língua utilizada em cada um. Neste plano, constavam elementos como uma grelha de operacionalização com conteúdos, estratégias, forma de avaliação e objetivos/metapas, bem como a descrição do trabalho, o sumário, os recursos utilizados e consultados, para além de outros elementos, como o acolhimento, os preliminares iniciais e a motivação remota e inicial. Confessamos que, inicialmente, a explicitação destes aspetos relativos aos preliminares e à motivação nos causaram estranheza, porque não conseguimos perceber o seu alcance no imediato. Percebemo-lo quando começámos a pensar a

aula e a refletir sobre ela. São, realmente, aspetos que otimizam a própria aula e permitem logo estabelecer um fio condutor com as aulas seguintes. Criar motivação nos alunos é fundamental para termos um grupo diante de nós a sentir necessidade e interesse em aprender. Segundo Balancho e Coelho (2005), a motivação é o que “desperta, dirige e condiciona a conduta” (p. 17), sendo que é através dela que se consegue “que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p. 17). É este, portanto, o trabalho do professor que mais do que criar motivação, deve ser o mediador, aquele que encontra e define estratégias que levem os alunos a querer aprender, a querer saber mais e alargar os seus horizontes. Logo, se ao planificarmos a aula tivermos esses aspetos em mente, conseguiremos definir claramente o caminho a seguir e envolver os alunos no processo, motivando-os.

Gostaríamos de realçar dois aspetos, melhor, dois procedimentos comuns em qualquer dos planos de aula elaborados e aos quais, para além da motivação, atribuímos especial atenção. Referimo-nos às rotinas de início e de conclusão da aula que nos parecem importantes para a criação de hábitos de trabalho nos alunos e, ao mesmo tempo, para o conhecimento de regras de funcionamento das aulas. Assim, referimos, no início da aula, o acolhimento que sempre tentámos fazer aos alunos. É importante predispor-los para a aula, facilitando e promovendo as suas aprendizagens. Fizemo-lo tentando sempre criar elementos de ligação com aulas anteriores, daí que solicitássemos sempre aos alunos o número da lição, registando-o no quadro, ao mesmo tempo que os questionávamos sobre o que tinham trabalhado anteriormente. Este procedimento era sempre acompanhado da chamada, registada em documento próprio<sup>88</sup>.

O outro aspeto ao qual atribuímos também atenção diz respeito ao momento destinado ao sumário. Discute-se, frequentemente, a pertinência de o escrever logo no início da aula, dando a conhecer aos alunos o que se vai trabalhar, ou no final, fazendo uma síntese do trabalho realizado. Comungamos da opinião de Mira e Silva (2007) de que ao elaborar o sumário no início da aula se está a “limitar as potencialidades da própria aula” (p. 302), por se estar a criar expectativas nos alunos relativamente à forma como a mesma irá decorrer. Contrariamente ao que acontecerá se o elaborarmos no final da aula, já que, nesse caso, o sumário permite exprimir “a realização sumulativa do que nessa aula aconteceu” (p. 302). O que fizemos em todas as aulas foi levar os alunos a fazer a síntese de todo o trabalho realizado, levando-os a ativar a sua memória e a “reconstruir” a própria aula, fazendo nós o devido registo no quadro. Reiteramos, uma vez mais, o defendido por Mira e Silva (2007), pois “as sínteses na aula são imprescindíveis para as aprendizagens dos alunos, que serão levados até elas num processo contínuo de construção” (p.

---

<sup>88</sup> Este documento – Grelha de registo em sala de aula – permitia proceder ao registo de dados referentes à observação direta. Abordá-lo-emos posteriormente, no capítulo destinado à avaliação.



302). Acrescentamos ainda outro argumento que nos levou e que nos leva a proceder à elaboração do sumário no final da aula e que se prende com o facto de o plano de aula dever ser suficientemente flexível para se adaptar às necessidades dos alunos e à própria forma como a aula decorre. Daí que aquilo que projetamos que será a aula poderá não se realizar, por termos sentido necessidade de seguir uma direção diferente e trabalhar aspetos que não estariam inicialmente previstos.

Regressando ao tema do nosso capítulo, nomeadamente no que diz respeito à condução das aulas, realçamos que, inicialmente, tínhamos pensado em abordá-lo selecionando algumas aulas, as que considerávamos que teriam decorrido de uma forma mais positiva e aquelas que, pelo contrário, considerávamos que não tinham sido tão positivas. No entanto, finda a PES, e sem falsas modéstias, consideramos que, de um modo geral, todas as aulas decorreram conforme o planificado e expectável por nós. Assim sendo, não podendo ser este um critério para selecionarmos algumas aulas a abordar, considerámos que poderíamos apresentar as nossas aulas e refletir sobre elas, descrevendo-as e, ao mesmo tempo, demonstrando os motivos que estiveram na base das nossas opções. Das quatro turmas em que lecionámos, escolhemos apenas duas, uma de cada disciplina e ciclo de ensino: em Português, escolhemos a turma do Ensino Básico, e, em Espanhol, escolhemos a do Ensino Secundário. Na base da nossa escolha está um único motivo: o desafio que trabalhar com estes dois níveis de ensino representou para nós.

## **4.1. As aulas de Português**

### **4.1.1. Ensino Básico – 8.º D**

As aulas de Português decorreram todas conforme o previsto nos planos de aula. Salientamos que os planos constituem uma “oportunidade de troca e interação entre o professor e o supervisor” (Marcelo, 1999, citado por Balça & Figueiredo, 2012, p. 53). No entanto, a nível da disciplina de Português, não houve uma verdadeira interação entre professor e supervisor no sentido em que não houve um momento de troca de ideias sobre a mais-valia de proceder a alguma alteração no plano definido. Na realidade, a orientadora cooperante demonstrou sempre total abertura para que nós implementássemos o que tínhamos definido nos planos que elaborámos, sendo que o *feedback* que nos dava sobre os mesmos era sempre muito positivo e encorajador. Realçamos que, apesar de lecionarmos há alguns anos, nunca tínhamos trabalhado com o 3.º ciclo na disciplina de Português. Sempre que temos lecionado esta disciplina temo-lo feito no Ensino Secundário. Reforçamos este dado pois, como já referimos, foi para nós um verdadeiro desafio definir novas estratégias de abordagem dos diferentes domínios, adaptando a nossa forma de estar e a nossa

própria linguagem àquele público em concreto e, sobretudo, refletindo sobre a nossa prática e sobre se estaríamos a trabalhar no bom sentido.

Em cada um dos períodos foram lecionadas algumas aulas, conforme estabelecido com a orientadora cooperante. A turma tinha a disciplina três vezes por semana, ficando nós responsáveis por uma aula de noventa minutos, por semana. Tentámos que cada aula fosse coerente em si mesma, com tinha sido lecionado na aula anterior e com o que seria lecionado na seguinte, pela orientadora cooperante. Nesse sentido, em todas as aulas retomávamos a matéria lecionada para que, assim, conseguíssemos ativar os conhecimentos dos alunos. Para além disso, no final, indicávamos sempre o trabalho que fariam na aula seguinte, preparando-os, desde logo, e demonstrando-lhes a articulação que havia entre nós e a professora titular. Os nossos planos de aula foram definidos consoante o que nos era solicitado que trabalhássemos com os alunos em cada aula, ou seja, mediante a planificação da orientadora cooperante, era-nos atribuído um texto ou um conteúdo, ficando a nosso cargo a definição da metodologia e das estratégias a utilizar, bem como dos materiais a aplicar.

Centremo-nos, então, nas aulas que lecionámos nesta turma. Na primeira aula que lecionámos (Apêndice 1), a retoma de conteúdos disse respeito às diferentes tipologias textuais, já que, naquela aula, se daria início ao estudo do texto narrativo – “Narrativas de autores portugueses e de língua oficial portuguesa”<sup>89</sup>. Considerámos que era, portanto, necessário que procedêssemos a uma transição entre a matéria lecionada até à data – Textos não literários<sup>90</sup> - e aquela que íamos iniciar. Assim, a forma que encontrámos foi a de elaborar, em *PowerPoint*, um esquema simples em que se evidenciassem as diferentes tipologias textuais, cabendo-nos apresentar cada uma com a ajuda dos alunos que, para além disso, deveriam copiar o esquema para os cadernos. Tentámos aqui, ao mesmo tempo que ativávamos os conhecimentos, trabalhar a tomada de notas, importante competência, diretamente relacionada com o domínio da escrita, mas também com a própria estruturação do pensamento e aquisição de autonomia, algo que, muitos alunos, não adquiriram ainda neste nível de ensino, sendo necessário dar-lhes instruções do que fazer e de que modo.

De seguida, passou-se para uma motivação para a leitura, através da mobilização de conhecimentos dos alunos sobre a autora que haviam estudado em anos anteriores, aquando da leitura de *O Cavaleiro da Dinamarca* – Sophia de Mello Breyner Andresen. Recorrendo ao manual do aluno, decidimos utilizar uma proposta nele apresentada relativa à escuta de um documento áudio. Selecionámos o excerto do documento sobre o qual pretendíamos que o trabalho incidisse e selecionámos igualmente os exercícios que os alunos deveriam realizar. Tratava-se, portanto, de

---

<sup>89</sup> Designação atribuída pelo manual.

<sup>90</sup> Designação atribuída pelo manual.

uma atividade do domínio da oralidade (compreensão do oral), um exercício de escuta ativa, em que se pretendia que os alunos para além de ouvirem o registo, fossem capazes de apreender o seu sentido global e os pormenores, algo que é preconizado também nas MC: “Identificar ideias-chave; Tomar notas, organizando-as; Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 79). Foi necessário proceder a duas audições do registo áudio para que os alunos pudessem responder aos exercícios, tendo, para isso, convocado a informação ouvida e apreendida, registando-a e respondendo, depois, a questões de verdadeiro/falso e escolha múltipla. No final, procedeu-se à exposição sobre o escutado e à correção dos exercícios. Realçamos que o manual propunha a realização de outros exercícios e uma abordagem diferente da que levámos a cabo, com base num maior número de audições do registo e na realização de um exercício de escrita, no entanto, para o que tínhamos definido para a nossa aula, essa abordagem não era, considerámos, a mais pertinente.

O elo de ligação com a atividade seguinte foi o tema do registo que apontava já para a história do conto que iríamos trabalhar: um texto de educação literária, “Saga”, da obra *Histórias da Terra e do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. O PMCPEB não refere explicitamente o trabalho de pré-leitura e de pós-leitura, mas nós consideramo-lo fundamental. Aliás, o referido PMCPEB menciona apenas que se devem desenvolver “Formas de leitura e compreensão diferenciadas (em voz alta, em silêncio)” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 27). Atendendo a que ler é “condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Ministério da Educação, 2007, p. 5), deve a leitura ser promovida e desenvolvidas diferentes estratégias para que essa promoção se efetive. De acordo com Ministério da Educação (2007), é necessário que haja um conhecimento explícito da leitura que passa por textos do domínio transacional e por textos literários, cabendo ao professor desenvolver estratégias que podem ocorrer antes da leitura, durante a leitura ou após essa leitura. Assim, decidimos promover na nossa aula esses três tipos de leitura.

Relativamente às atividades de pré-leitura, consideramo-las essenciais para a plena compreensão de um texto. A pré-leitura é uma etapa que se constitui como uma fase de previsão da leitura, levando os alunos a alargar os seus horizontes e a estabelecer relações entre texto e os seus paratextos. Acreditamos que, com essas atividades, estamos a motivar os alunos para a leitura dos textos, ao mesmo tempo que estamos a ativar os seus conhecimentos prévios e a fornecer-lhes “pistas” para a verdadeira interpretação dos textos. Assim, como atividades de pré-leitura, nesta primeira aula, procedemos à exploração dos elementos paratextuais, como a capa do livro, o título do conto e a relação entre ambos, pretendendo com essa exploração que os alunos se sentissem motivados para a leitura do conto, criando, através destes elementos, a descoberta de pistas de

leitura. Realçamos que para o contacto com os elementos paratextuais, levámos o nosso livro, numa edição de 1984, para a sala de aula, por considerarmos importante que os alunos contactem com o livro em suporte físico, já que não foi possível requisitarmos para a sala de aula livros da biblioteca escolar. Havendo apenas um exemplar, decidimos usar como estratégia a projeção de duas capas de edições mais recentes do mesmo livro. A nossa estratégia teve dois objetivos, por um lado, porque “consideramos que o contacto directo e físico com o livro é muito importante” (Balça & Figueiredo, 2012, p. 54) e, por outro, porque as diferentes capas projetadas permitiram aos alunos perceber “a longevidade da obra literária” (Balça & Figueiredo, 2012, p. 54).

Depois, solicitámos aos alunos o significado do título do conto – “Saga”, procedendo para tal à apresentação, em *PowerPoint*, de uma entrada do dicionário com diferentes aceções da palavra, relembrando, em primeiro lugar, o que é uma entrada de dicionário e como deve ser interpretada e, de seguida, solicitando o significado que, no contexto, deveria ter a palavra. Recorremos para tal ao *Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa*<sup>91</sup> pelo seu carácter normalizador da língua portuguesa. Com estas atividades de pré-leitura, de antecipação de conteúdos do texto, estabelece-se, também, uma articulação com o domínio da gramática, já que, ao mesmo tempo, se aproveita para trabalhar a polissemia das palavras. Uma vez mais respeitámos as indicações do PMCPB que refere que os conteúdos programáticos do domínio da leitura ganham em ser trabalhados de forma integrada. Todas as atividades de pré-leitura vão, uma vez mais, ao encontro das MC: domínio da leitura - “Fazer deduções e inferências, justificando” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 80) e domínio da gramática – “Identificar palavras polissémicas e seus significados; Distinguir palavras polissémicas de monossémicas” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 83). Acrescenta-se ainda que se aproveitou para abordar a localização da Escandinávia, porque, acreditamos, devemos assegurar-nos que todos os alunos reconhecem a realidade de que falamos, não só para interpretar o texto, mas também para os enriquecer culturalmente e estabelecer uma relação com o que estudam noutras disciplinas, nomeadamente, em Geografia.

Salientamos uma estratégia utilizada pela orientadora cooperante e que nós utilizámos também nas nossas aulas, que diz respeito ao registo, no dicionário dos alunos<sup>92</sup>, das palavras “novas”, ou seja, daquelas cujo significado era desconhecido para os alunos. A palavra “saga”, pelos seus diferentes significados, era uma dessas palavras, daí que nós tenhamos solicitado o seu registo. É uma estratégia muito interessante, adequada ao público-alvo e fomenta a construção de conhecimento dos alunos, bem como da sua autonomia.

---

<sup>91</sup> Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

<sup>92</sup> O dicionário dos alunos não é mais do que um pequeno caderno (A5) que os acompanha em todas as aulas e que permite o registo de vocabulário cujo significado os alunos desconhecem.

Ainda na sequência das atividades de pré-leitura, solicitámos aos alunos que antecipassem o conteúdo do excerto do conto presente no manual, relacionando-o com a imagem do livro e com a própria capa do manual, reforçando a importância dos elementos paratextuais. Salientámos um aspeto que nos parece importante e que nem sempre é evidente para os alunos: os excertos apresentados no manual não correspondem, na maior parte das vezes, a uma divisão da obra feita pelo seu autor, mas, pelo contrário, a uma divisão dos autores do manual escolar que, inclusivamente, atribuem títulos aos excertos para facilitar a sua compreensão. Parece-nos importante realçar este aspeto aos alunos, até para evitar que digam que se trata de um “capítulo do conto”, por exemplo. É fundamental que enquanto professores de Português, sejamos rigorosos na linguagem utilizada, nomeadamente quando abordamos o texto literário, sobretudo quando o trabalhamos com base no manual escolar.

A nível da leitura do excerto, trabalhámos as duas formas de leitura referidas no PMCPB: solicitámos aos alunos que o lessem em silêncio e, depois, que o fizessem em voz alta. Uma vez que os alunos tinham tido a oportunidade de preparar a leitura, fundamental para que do texto se apropriem, estabelecendo com ele uma relação, seria um trabalho de continuidade se o relessem, mas em voz alta. Sugerimos, assim, que fizessem em voz alta uma leitura expressiva, até para darmos cumprimento ao explicitado nas MC: “Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 80). Esta leitura só pôde ser feita depois de se explicitarem os parâmetros que a ela estão inerentes, ou seja, foi necessário lembrar os alunos que deveriam ter em atenção aspetos como a expressividade, a dicção, o tom, o volume, o ritmo, a pontuação e a correção vocabular. Esses aspetos foram registados em documento criado por nós (Apêndice 2) e dado *feedback* aos alunos, finda a leitura. A leitura em voz alta é importante para que os alunos se possam ouvir e apropriar de um texto, de uma linguagem que não é sua, dando-lhes “voz”, pois “ouvir-se e ouvir a ler em voz alta é quase que a simulação da dádiva directa de quem criou a história a quem a está a fruir” (Soares, 2003, p. 54). É natural que este tipo de leitura acabe por colocar em evidência algumas debilidades ou deficiências da leitura dos alunos, mas aí está a importância do papel do professor que deve entender e demonstrar que a leitura em voz alta é um “processo de aperfeiçoamento de leitores, [e] [...] caminho para o alcance da facilidade de leitura” (Soares, 2003, p. 55).

Depois da leitura do texto, procedemos a uma análise em conjunto com os alunos sobre o mesmo, esclarecendo o vocabulário e colocando questões que levassem a uma compreensão efetiva do excerto. Tinha-nos sido solicitado pela orientadora cooperante que abordássemos as categorias da narrativa, fazendo uma revisão dos anos letivos anteriores, dado ser o primeiro texto narrativo que os alunos estudariam este ano letivo. Por isso, depois da análise do texto, procedemos à revisão

das categorias da narrativa, com recurso a um *PowerPoint* criado por nós. Pretendíamos que os alunos recordassem categorias e apresentassem exemplos das presentes no excerto lido, aproveitando, assim, para se fazer uma revisão com tomada de notas e, conseqüente, aplicação. Considerámos que essa seria uma boa estratégia e uma forma de tornar a aula mais dinâmica e interativa, do que se procedêssemos a uma simples exposição para revisão de conteúdos.

Por fim, e ainda como atividade de pós-leitura, solicitámos a resposta às questões apresentadas no manual e que tinham, na sua maioria, sido abordadas aquando da análise do texto, procedendo-se à sua correção, no final. Pretendíamos, com este exercício, complementar a nossa aula com um momento de escrita, colocando em prática o proposto pelas MC: “Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto; Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 81). Na verdade, era previsível que não conseguíssemos concluir o plano de aula traçado e que este exercício não fosse realizado, daí termos apresentado essa indicação no próprio plano de aula. Solicitámos a sua realização em casa, por um simples motivo, para aferirmos até que ponto, tratando-se da nossa primeira aula, os alunos teriam compreendido o texto analisado. Na verdade, consideramos que os trabalhos de casa, os designados TPC, só fazem sentido se trouxerem, para o aluno, uma aprendizagem efetiva e de qualidade. Não nos posicionamos totalmente contra os TPC, porque acreditamos que “a estratégia é adequada, a forma como muitas vezes se utiliza é que não é” (*Diário de Notícias*, 03/10/2016<sup>93</sup>). Queremos com isto dizer que um TPC que crie curiosidade nos alunos, que os motive e que lhes desperte o gosto pelo conhecimento constitui, acreditamos, uma mais-valia, contrariamente a um TPC que se baseie apenas no treino e na repetição, retirando aos alunos tempo de qualidade em casa, tempo de que necessitam para criar outras aprendizagens. No nosso caso, a solicitação foi consciente, não pretendíamos com o TPC uma mera atividade de treino, mas aferir a efetiva compreensão do texto através da resposta a um questionário simples. É importante não esquecermos que se tratou da nossa primeira aula e era importante também para nós percebermos os aspetos em que devíamos incidir mais no futuro com a turma, em geral, e com cada aluno, em particular.

A oralidade (expressão oral) esteve presente em toda a aula, abrangendo a troca de ideias entre nós e os alunos, algo que surge nas MC formulado como “Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva: debater e justificar ideias e opiniões” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 79).

---

<sup>93</sup> Artigo disponível *online* em <http://www.dn.pt/sociedade/interior/dos-defensores-dos-tpc-aos-que-lhes-declaram-guerra-5420902.html> (consultado a 02/08/2017).

Para além desta nossa primeira aula, ainda no primeiro período, no segundo, lecionámos cinco aulas de noventa minutos. Nem todas as aulas foram consecutivas, pelo que não foi possível definir previamente como trabalharíamos naquela sequência de aulas, tendo-o feito apenas aula a aula. O que tentámos foi sempre articular com a orientadora cooperante a transição das aulas e os conteúdos a tratar, ficando a nosso cargo a definição de estratégias e de recursos a utilizar. Para todas as aulas seguimos a mesma metodologia que na primeira aula apresentada, com estratégias muito semelhantes, tanto a nível da abordagem do texto, como da oralidade, da escrita e da gramática.

Na primeira aula do segundo período (Apêndice 3), continuámos o trabalho sobre o texto narrativo, os contos de autores portugueses. Coube-nos trabalhar o conto “Natal”, de Miguel Torga. Atendendo a que na aula anterior, com a nossa colega de estágio, os alunos já tinham abordado o autor e alguns aspetos da sua obra, na nossa aula, coube-nos, apenas, reforçá-los e aproveitar para trabalhar o conceito de “conto”, cuja definição foi copiada pelos alunos para os cadernos. A abordagem que fizemos ao conto foi muito semelhante à da aula que referimos anteriormente, tendo desenvolvido atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. Iniciámos a nossa aula precisamente com os elementos paratextuais, ativando os conhecimentos dos alunos. Uma vez mais, levámos uma edição da obra para a aula e projetámos a sua capa, bem como o prefácio à 2.ª edição, escrito pelo autor. Através deste prefácio pretendíamos que os alunos fossem capazes de antecipar o sentido dos contos da obra *Novos Contos da Montanha* – é na Montanha que há “mais fome, mais ignorância e mais desespero”, como refere o próprio autor. A leitura do excerto do prefácio permitiu logo antecipar o que pretendíamos e que vai ao encontro das MC: “Reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 82), para depois “Expressar opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou de uma obra” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 82).

Quanto à atividade de leitura, definimos outra estratégia, até porque consideramos importante e uma mais-valia para os alunos desenvolver diferentes estratégias e promover outras dinâmicas de sala de aula, sempre devidamente fundamentadas pelo PMCPEB. Assim, iniciámos a atividade com o visionamento e audição de um registo audiovisual em que era o próprio Miguel Torga que lia o conto. Apenas passámos o primeiro parágrafo para motivar para a leitura, promover uma identificação dos alunos com o autor e com a sua obra e, ao mesmo tempo, abordar um aspeto que consta nas MC que é “Reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e receção dos textos” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 80). Este reconhecimento é relevante na sociedade atual, quando sabemos que os jovens têm cada vez mais acesso à leitura através das novas tecnologias, sejam computadores ou

telemóveis. A leitura com base em suporte físico não tenderá a desaparecer e é preciso, enquanto professores, continuarmos a fomentá-la, mas não podemos negligenciar outras formas de acesso à leitura, em geral, e à literatura, em particular. No final do visionamento, pretendíamos, então, que os alunos reproduzissem o que tinham ouvido e que no PMCPEB surge formulado da seguinte forma: “Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 79). Depois de interagirmos com os alunos, tentando, com esse primeiro parágrafo lido, deduzir os sentidos do conto, solicitámos que se voluntariassem para procederem à leitura de todo o conto em voz alta, estipulando, desde logo, os excertos que cada um leria, tentando seguir o proposto pelas MC, “Fazer leitura em voz alta (individualmente ou em grupo) [...]” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 82). Todos acompanharam a leitura e tentaram apreender os sentidos do texto que liam e ouviam, pelo que, para aferir se o tinham efetivamente conseguido, passámos uma ficha de verificação de leitura, com exercícios de escolha múltipla. A análise do texto foi feita com base na referida ficha, já que, depois de a recolhermos, a projetámos, em *PowerPoint*, e procedemos à sua correção em grande grupo. O objetivo era levar os alunos a confrontarem-se e a ganharem consciência das suas possíveis dificuldades a nível da compreensão de texto. Permitiu-nos, ao mesmo tempo que corrigíamos, desenvolver nos alunos a vontade de comprovarem as suas respostas, relendo o texto e justificando as suas opções com elementos textuais, algo que nas MC surge como “Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando; explicitar o sentido global do texto; [...] Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos [...]; Estabelecer relações de intertextualidade” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 82).

Nesta aula, uma vez mais, abordámos a gramática em contexto, tal como o PMCPEB propõe, partindo do texto e criando uma situação fictícia para promover a utilização dos dois tempos verbais que queríamos rever (pretérito imperfeito do indicativo e pretérito imperfeito do conjuntivo) e aproveitando para trabalhar a diferença entre este último e a conjugação pronominal reflexa, algo que os alunos tendem a sentir inúmeras dificuldades. Assim, partimos do texto e, em *PowerPoint*, colocámos uma questão em que pretendíamos que os alunos se colocassem no papel da personagem principal e utilizassem os tempos verbais que pretendíamos. Tratando-se de uma revisão, elaborámos uma ficha de trabalho com a explicitação dos diferentes contextos de utilização de cada tempo verbal e com pequenos exercícios. A correção foi feita pelos alunos e projetada em *PowerPoint*.

Para essa aula tínhamos preparado, caso houvesse tempo, o visionamento de um excerto de uma adaptação do conto “Natal”, de Miguel Torga, à televisão, estabelecendo, assim, um paralelo entre a época da história e os dias de hoje. Embora não tenha sido possível passar o excerto, demos aos



alunos a indicação do sítio da internet onde o poderiam encontrar e visionar. Foi interessante, na aula seguinte, haver alunos que referiram que, em casa, tinham ido ver o vídeo. Tal reforça o que consideramos ser a função da escola de abrir horizontes, criar motivações e interesses. Não sendo um trabalho de casa, funcionou, para alguns, como tal, tendo sido algo que os motivou e que os fez construir novas aprendizagens, ao mesmo tempo que fomos ao encontro das MC: “Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens (por exemplo: música, teatro cinema, adaptações a séries de TV)” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 82).

Gostaríamos apenas de salientar um aspeto relativamente à leitura em voz alta do conto. Para proceder à sua leitura, solicitámos a participação de voluntários, mas é importante referir que, embora seja sempre a forma mais democrática de abordarmos a questão da leitura em voz alta que, por vezes, aflige os alunos, ou por não gostarem da exposição ou por terem receio de se enganar, compete ao professor estar atento e ser ele a fazer essa gestão de voluntários, evitando correr o risco de ter sempre os mesmos alunos a voluntariar-se e não dar a oportunidade a todos de intervir. É necessário que o professor, perante os alunos que vai conhecendo, intervenha, incentivando-os a ler e demonstrando-lhes que a leitura em voz alta é mais um passo num processo contínuo para se tornarem melhores leitores. Nesse sentido, é necessário que o professor tome nota, nos seus registos, não só da participação dos alunos, mas, neste caso, de quem lê e da forma como o faz, registando, assim, a evolução de cada um e o *feedback* que deve dar.

O último texto de educação literária abordado foi o conto “Arroz do céu”, de José Rodrigues Miguéis, na aula seguinte (Apêndice 4). A nível de estratégias de leitura, foi necessário adaptar um pouco o trabalho que nos foi solicitado que fizéssemos com o que, por norma, costumamos fazer, já que, um conto tão pequeno, não o costumamos trabalhar em duas aulas distintas. No entanto, fizemo-lo até para experimentar outra metodologia e verificar se, no futuro, a deveríamos ou não seguir. Concluímos, na altura, que talvez não a devamos seguir, porque nem todos os alunos, uma semana depois, ainda se lembram da primeira parte de um conto com o grau de pormenor de que gostaríamos. Foi uma aprendizagem relevante para nós e que nos obrigou a alterar, no momento, o plano de aula previsto. Foi necessário, portanto, relermos todo o texto com os alunos, questionando-os e tentando que apresentassem a sua opinião sobre o final do conto, de acordo com o que já conheciam. Tentámos levar os alunos a “expressar opiniões e problematizar sentidos, oralmente [...], como reação pessoal [...] à leitura de um texto ou de uma obra” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 82), tal como referido nas MC. Depois de analisado e de, em *PowerPoint*, termos apresentado imagens sobre a realidade nele retratada, passámos uma música de Adriano Correia de Oliveira, “Cantar de Imigração”, cujo tema é o mesmo do conto estudado e cujo objetivo era, através da relação de intertextualidade que se pode estabelecer entre o conto e a

canção, refletir sobre o tema neles presente. Salientamos que não nos foi possível concluir o plano de aula e lecionar toda a matéria que estava definida, por motivos inerentes à própria dinâmica da aula e que têm a ver com o facto de termos sentido necessidade proceder à leitura de todo o texto e consolidá-lo.

Foi-nos solicitado que dessemos indicações aos alunos sobre um exercício de escrita que deveriam realizar em casa para que, depois, pudéssemos ser nós a corrigi-lo e a dar esse *feedback* aos alunos. Fizemo-lo, solicitando que elaborassem um comentário sobre o conto, cuja estrutura já tinha sido trabalhada pela orientadora cooperante numa das suas aulas. Procedemos, nesta aula, apenas à revisão das diferentes fases de escrita, lembrando a turma que o texto deve ser o reflexo de um trabalho de planificação, textualização e revisão cuidadosos. Com este exercício de escrita, tentámos ir ao encontro das MC: “Escrever um pequeno comentário crítico (cerca de 120 palavras) a um texto lido” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 82). De acordo com Feytor Pinto (2007), o trabalho com a produção escrita dos alunos é o que provoca maiores dificuldades de operacionalização, já que é uma atividade que envolve muito tempo: “o tempo lectivo para o aluno escrever, o tempo não lectivo para o professor avaliar e novamente o tempo lectivo para discutir os resultados dessa avaliação” (p. 147). Foi precisamente por esse tempo de que não dispúnhamos naquele momento que solicitámos aos alunos, de acordo com a orientadora cooperante, que realizassem em casa o exercício de escrita. Na verdade, fizemo-lo, por um lado, por uma questão de gestão do tempo de que a orientadora cooperante dispunha com a turma e que era partilhado com mais duas estagiárias, por outro, porque se teve em consideração as características da turma e, portanto, as suas dificuldades a nível da gramática, sendo mais relevante, naquele momento, promover um trabalho sistemático nesse domínio, nomeadamente no estudo das orações subordinadas adverbiais finais, condicionais e concessivas, tal como previsto nas MC: “Identificar processos de subordinação entre orações: a) subordinadas adverbiais condicionais, finais, [...] e concessivas” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 83), algo que tínhamos feito, preparando, para o efeito, um *PowerPoint* em que se pretendia que os alunos, a partir de um texto apresentado, identificassem as conjunções e locuções subordinadas e, depois, as orações. Salientamos, contudo, que não chegámos a concluir esta parte da aula, devido à alteração que tivemos que fazer no decorrer da mesma.

Trabalhámos a gramática apenas na aula seguinte (Apêndice 5), tendo-nos sido solicitado que a dedicássemos exclusivamente ao estudo das orações subordinadas (todos os tipos de subordinação) e fazendo uma revisão também das orações coordenadas. Estávamos conscientes que teríamos de trabalhar a gramática sem que a mesma estivesse inserida em qualquer contexto e, segundo Costa (2009, p. 34, citado por Silva, 2016), uma das causas para os problemas com o

ensino da gramática, diz respeito, precisamente, ao facto de “o ensino da gramática, quando feito, não ter sido feito de forma articulada ou interagindo com outras competências” (p. 98). Pretendíamos trabalhar as seguintes MC: “Identificar processos de subordinação entre orações: a) subordinadas adverbiais condicionais, finais, comparativas, consecutivas e concessivas; b) subordinadas substantivas completivas (função de complemento direto); Estabelecer relações de subordinação entre orações, identificando os elementos de que dependem as orações subordinadas” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 83). Conscientes da dificuldade de trabalhar apenas gramática numa aula de noventa minutos, tentámos tornar essa aula o mais dinâmica e interativa possível, preparando um guião que distribuámos aos alunos para acompanharem a nossa explicação e para nele poderem ir tomando notas e construindo o seu conhecimento. O guião distribuído tinha toda a informação que passávamos em *PowerPoint*. No final, distribuámos uma ficha de trabalho para que colocassem em prática o que tinham aprendido e os conhecimentos que tinham ativado sobre a coordenação, por exemplo. Apesar de considerarmos que se tratou de uma aula densa do ponto de vista da matéria a trabalhar, sentimos que foi produtiva e que os alunos compreenderam as diferentes orações e as relações que existem entre elas, através do *feedback* que nos foram dando aquando da explicação dada e pelos exercícios que foram realizando. O balanço que podemos fazer desta experiência é positivo, embora consideremos que não o devemos transformar em prática corrente nas nossas aulas. Acreditamos que a gramática deva ser trabalhada não de uma forma estanque, compartimentada e de forma exclusiva numa aula, mas contextualizando-a a partir de um texto, a partir da observação de determinado fenómeno para desenvolver as competências, sobretudo a linguística, dos alunos. Tentámos fazê-lo em certa medida, levando os alunos, a partir de pequenos textos selecionados, à descoberta do fenómeno linguístico, mas, reiteramos, apesar do que nos pareceu ser um bom resultado, não cremos que tenha sido a melhor estratégia. Certamente, faremos diferente, no futuro.

Realçamos um aspeto que nos parece pertinente sobre a preparação da aula de gramática. Ao prepará-la, recorreremos aos nossos conhecimentos, mas, paralelamente, recorreremos a uma gramática para encontrarmos a melhor forma de explicar os conteúdos aos alunos e para recolhermos exercícios que, adaptados, se necessário, poderíamos aplicar na aula, aquando da construção de uma ficha de trabalho ou mesmo de uma ficha para a avaliação de gramática. Recorreremos à gramática escolar que usamos na nossa prática diária – *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*<sup>94</sup> -, não por ser a melhor, pois não cremos relevante classificá-la

---

<sup>94</sup> Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M & Lopes, M. C. A. (2015). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. Lisboa: Raiz Editora.

assim, já que não temos dados que nos permitam fazê-lo, mas por estar devidamente atualizada e por reconhecermos o trabalho das suas autoras, bem como do consultor científico. Com a facilidade de informação que temos ao nosso dispor, torna-se mais fácil recorrer, por exemplo, à internet ou a recursos já criados por outrem. No entanto, sabemos como é necessário desconfiarmos dos conteúdos disponibilizados pela internet, baseando-nos em fontes fidedignas. A consulta da gramática permitiu-nos, também, alcançar outro objetivo que foi o de, ao levá-la para a sala de aula, demonstrar aos alunos que se trata de um instrumento que deve ser utilizado por todos para consulta e esclarecimento de dúvidas para, assim, nos tornarmos falantes mais conscientes da língua. Parece-nos que é importante, à semelhança do que fizemos com os livros, proporcionar aos alunos um contacto com o suporte físico e mostrar-lhes também que nós, modelo que devem seguir, também consultamos a gramática, não porque somos bons utilizados, mas, sobretudo, porque queremos ser melhores utilizadores da língua.

Por último, referimos ainda que lecionámos mais aulas com metodologias e estratégias semelhantes às já mencionadas, pelo que não as abordaremos aqui de forma integral, por acreditarmos que conseguimos já demonstrar os fundamentos que estão na base da sua definição. Cumpre-nos apenas referir que dedicámos uma aula mais, de forma exclusiva à correção das fichas para a avaliação<sup>95</sup> (Apêndice 6) que tínhamos elaborado para os alunos e que visaram o trabalho de diferentes domínios, tal como se apresentará quando abordarmos a avaliação das aprendizagens.

## **4.2. As aulas de Espanhol**

### **4.2.1. Ensino Secundário – 11.º B/C**

As aulas de Espanhol decorreram conforme o previsto e de acordo com o que esperávamos quando estávamos a prepará-las. Aliás, na realidade, pensamos que as aulas decorreram ainda melhor do que esperávamos. Ficou decidido que, no primeiro período, lecionaríamos dois blocos de noventa minutos, de unidades diferentes, em novembro, e, no segundo período, em março, lecionaríamos uma unidade didática completa. Tentámos seguir, em todas as aulas, a metodologia definida no programa de Espanhol e que dá ênfase à competência comunicativa. Para tal, definimos um fio condutor para as nossas aulas e algumas tarefas que acreditámos que promoveriam aprendizagens significativas para os alunos. Salientamos que a turma tinha já cinco anos de Espanhol, portanto, estaríamos perante alunos cujo nível de proficiência linguística, de acordo com o QECL, deveria corresponder a um B1.1 ou B1.2., mas esperando-se que, no final do ano (que, neste caso, corresponde ao final de ciclo), atingissem o nível B2.2 (Ministério da Educação, 2002). Sabíamos, até pelas aulas a que tínhamos assistido, que se tratava de uma turma participativa e, globalmente

---

<sup>95</sup> Sobre as fichas para a avaliação, trataremos no subcapítulo seguinte, destinado à avaliação das aprendizagens.

com um bom nível de língua. Como referência tomámos o nível B1 que acreditávamos que os alunos possuísem: “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto” (Conselho da Europa, 2001, p. 49). Foi para um aluno com este nível de proficiência que definimos as nossas aulas.

Assim, tal como referido, no primeiro período lecionámos duas aulas, tendo os conteúdos a abordar nas duas sido definidos pela orientadora cooperante, devido à sua própria gestão da planificação, pois a turma ficou com menos aulas do que o previsto por terem coincidido com atividades da escola.

A primeira aula que lecionámos (Apêndice 7) foi na unidade dois, inserida na unidade didática “Ámbito laboral” e cujo único requisito era trabalhar obrigatoriamente o “se impersonal”. Nesse sentido, definimos todo o encadeamento a partir de um documento autêntico: seleccionámos um texto de um livro de humor espanhol (*El club de la comedia*) e adaptámo-lo, suprimindo alguns parágrafos, dada a sua extensão. A seleção deste texto prendeu-se, inevitavelmente, com o tema da unidade, os jovens e a sua procura de trabalho, e com a possibilidade que o mesmo nos oferecia para abordar o conteúdo de gramática, que poderia estar relacionado com anúncios de procura de emprego. Definido o fio condutor da nossa aula, definimos as estratégias a implementar. Antes de procedermos à leitura do texto, interagimos com os alunos oralmente para os colocar à vontade e para os motivar e envolver na nossa aula, questionando-os sobre o que gostariam de fazer, no futuro, quando concluíssem os estudos. À medida que os alunos se iam manifestando, íamos colocando outras questões (previamente definidas e constantes no plano de aula) para orientarmos o diálogo para o nosso objetivo. Depois de distribuirmos o texto, procedemos à sua leitura em voz alta. Analisámo-lo, esclarecemos dúvidas de vocabulário, interagimos oralmente sobre o tema e respondemos às questões que tínhamos elaborado e que constavam na ficha. Realça-se que uma das questões que colocámos remetia para a formulação de hipóteses sobre o título a atribuir ao texto. Foram interessantes as respostas dadas pelos alunos devido à sua originalidade e por terem permitido a interação entre todos devido às diferentes opiniões. As respostas foram registadas no quadro, certificando-nos que eram copiadas para a ficha. De seguida e ainda sobre o mesmo tema, apresentámos aos alunos, em *PowerPoint* e na ficha de trabalho, algumas ofertas de emprego autênticas que tínhamos retirado da internet, pretendendo-se que se apercebessem da estrutura

que se repetia e todas (“se requiere”) e do seu significado (“impersonalidad”). Descoberta a estrutura e o que expressava, procedemos à explicação a nível de contextos de utilização e de formas de emprego. Toda a informação foi apresentada em *PowerPoint* e constava na ficha de trabalho que preparámos e que lhes entregámos antes da explicação. É uma estratégia que pensamos que funciona, pois permite aos alunos acompanhar a explicação dada sem a preocupação de estarem a copiá-la para os cadernos, mas podendo, ao mesmo tempo, ir tomando notas. Salientamos que poderíamos ter seguido a explicação apresentada no manual, mas considerámo-la confusa e demasiado superficial para o que pretendíamos. Depois de realizados e corrigidos no quadro os exercícios que tínhamos preparado, os alunos realizaram um exercício de compreensão oral. A partir de um registo áudio que escutaram duas vezes, deveriam responder aos exercícios de escolha múltipla e responder às questões. O registo áudio era um diálogo entre duas pessoas sobre a procura de emprego. Consideramos que a realização de um exercício de escuta ativa promove a competência de compreensão oral dos alunos, por obrigá-los a estar com atenção para compreenderem o sentido global e os pormenores, por um lado, e, por outro, porque lhes permite contactar com outras variedades e registos de língua, algo que é extremamente importante, sobretudo numa língua com a riqueza do espanhol. Como tarefa final da aula e com base no registo áudio, solicitámos aos alunos que, em pares, escrevessem o anúncio de oferta de emprego para o jornal, levando-os, assim, a utilizar a estrutura que tínhamos trabalhado em aula. No final, estava previsto que cada par apresentasse o seu anúncio oralmente aos colegas da turma, mas tal não foi possível, porque os alunos tinham chegado à aula cerca de dez minutos depois da hora prevista por terem estado numa atividade de outra disciplina, o que comprometeu a apresentação oral da tarefa. De qualquer modo, concluíram a parte escrita, nós corrigimos em casa e, na aula seguinte, entregámo-las aos alunos, dando-lhes *feedback* sobre o que haviam escrito e solicitando que apresentassem oralmente.

A segunda aula que lecionámos (Apêndice 8) pertencia à unidade três – “Personajes célebres” - e começou, portanto, com a apresentação oral da tarefa final da aula anterior, tendo nós aproveitado para voltar a fazer uma revisão, de forma sucinta, do conteúdo de gramática, solicitando a realização de um exercício de associação presente do manual. Este foi realizado oralmente e registado por escrito no quadro. Depois, retomámos a aula anterior, lecionada pela colega de estágio, sobre as perífrases verbais, para dar o mote à aula que íamos iniciar. A partir do título da unidade do manual, pretendia-se que os alunos interagissem oralmente, levando-os a refletir sobre o conceito de ser célebre e captando a sua atenção e interesse. Nesse sentido, preparámos uma apresentação em *PowerPoint* com pessoas conhecidas, espanholas ou da América Latina, que foram ou que são célebres em diferentes áreas (desporto, política, música, entre outros). O

objetivo era chegar à literatura e abordar o trabalho do escritor Gabriel García Márquez, apresentando alguns dados biobibliográficos. Atendendo a que a maioria da turma tinha a disciplina de Literatura, acreditámos que seria interessante trabalhar o autor, apresentando algumas das suas características literárias, a partir de um documento do Centro Virtual Cervantes. Enquanto professores, devemos orientar a nossa ação com vista à promoção das aprendizagens dos alunos a todos os níveis e, neste caso, levando-os a contactar com autores do património mundial. Para tal, apresentámos, primeiramente, um registo audiovisual em que, durante cerca de seis minutos, se apresentaram dados sobre a vida e obra do escritor, devendo os alunos, no final, ser capazes de responder a uma ficha de escolha múltipla que elaborámos para o efeito. Atendendo ao seu nível de língua, acreditámos que seria possível passar apenas uma vez o registo e solicitar a realização da ficha. Não estávamos enganados e o exercício revelou-se eficaz, já que, globalmente, todos o compreenderam e responderam ao solicitado. Aproveitámos o documento para explorar alguns aspetos culturais que nos parecem interessantes para o nível dos alunos, nomeadamente a referência à utilização do “liquiliqui”, o traje de gala do Caribe. Solicitámos também que realizassem dois exercícios de associação e de ordenação do manual sobre a vida, a obra e o processo de escrita do autor, apresentando a correção em *PowerPoint*. Foi precisamente a partir dessa correção que selecionámos alguns verbos, sendo que o objetivo era que os alunos se recordassem do tempo verbal que conhecem desde o 3.º ciclo – o “pretérito indefinido”. Como se tratava apenas de uma revisão de um conteúdo verbal, decidimos entregar aos alunos uma ficha de trabalho com o que íamos projetando, já que as conjugações dos verbos só surgiam projetadas após a indicação da sua construção por parte dos alunos. Considerámos que esta seria uma boa estratégia, por um lado, porque sendo uma revisão de um conteúdo, ao solicitarmos a conjugação dos verbos, estávamos a envolvê-los na aula, por outro lado, porque ao entregar-lhes uma ficha com a matéria, algo que não constava no manual, estávamos a facilitar o seu estudo, já que na ficha poderiam encontrar toda a explicação que necessitavam para realizarem os exercícios com sucesso e, mais importante, para dominarem o tempo verbal. No final da aula, realizaram ainda os exercícios propostos, aplicando esse tempo verbal numa atividade de interação oral.

No segundo período, tivemos oportunidade de lecionar uma unidade didática completa. Inicialmente, no total, seriam oito blocos de noventa minutos. No entanto, foi necessário alterar o número de aulas, devido a um imprevisto relacionado com uma atividade da escola que iria decorrer num dos dias de aulas da turma. Assim, lecionámos sete blocos consecutivos, pertencentes à unidade seis do manual, subordinada ao tema “Música”. Tal como nas aulas anteriores, nestas, uma vez mais, houve total abertura da orientadora cooperante para implementarmos o que pretendíamos.

Quando planeávamos a unidade tínhamos em mente que era necessário realizarmos uma ficha para a avaliação numa das aulas, na última semana do período, e corrigi-la posteriormente. Para além disso, sabíamos que a turma, por norma, solicitava sempre, antes do teste, uma aula de revisões, o que nos retiraria três blocos de aulas de trabalho efetivo com os alunos. A estes acrescia o facto de querermos que a nossa tarefa final fosse uma atividade dinâmica e que permitisse aos alunos mais do que colocar em prática o que tinham aprendido na unidade, colocar em prática e exercitar a sua competência comunicativa sobre um tema que, normalmente, lhes agrada e sobre o qual gostam de falar: a música. Estas eram algumas das condicionantes que tínhamos quando começámos a planear a sequência. Contudo, na primeira aula que lecionámos, apercebemo-nos que teríamos de proceder a alterações ao inicialmente planeado, pois os alunos informaram-nos que teríamos uma aula a menos, precisamente a que estava destinada à realização da ficha para a avaliação. Com efeito, em concordância com a orientadora cooperante, procedemos a algumas alterações e tomadas de decisão. Não era possível alterar a data da ficha para a avaliação, porque a turma já tinha testes marcados nos outros dias de aulas e, de acordo com o Regulamento Interno (RI), não é possível que os alunos realizem mais do que uma ficha para a avaliação por dia, nem mais do que três numa semana. Eliminámos, portanto, essa ficha para a avaliação, até porque a turma já tinha realizado duas fichas para a avaliação no segundo período, com compreensão de texto e gramática. O que decidimos fazer, então, foi propor-lhes que realizassem apenas uma ficha para a avaliação da compreensão oral e da produção escrita, competências que ainda não tinham sido avaliadas no segundo período, podendo a sua realização ocorrer durante as nossas aulas e não apenas no final da leção da unidade. Quanto à tarefa final que tínhamos previsto que os alunos realizariam, alterámos também o momento em que iria ocorrer: ao deixarmos para o final do período, iria coincidir com outros momentos de avaliação formal de outras disciplinas e os alunos poderiam não aderir tão bem à tarefa que lhes propuséssemos, pelo contrário, se fosse logo no início da unidade a tarefa poderia constituir uma motivação para as aulas. Ora, foi essa a nossa opção, sempre, naturalmente, com o acordo da orientadora cooperante.

Começamos, então, com a explicitação do trabalho realizado nessa unidade didática. A primeira aula foi, para nós, das melhores (Apêndice 9). Conseguimos criar o ambiente perfeito para que os alunos se sentissem à vontade para participar, sem sentirem qualquer intimidação por sermos nós a dar-lhes a aula. Começámos por interagir oralmente e sempre em espanhol, questionando os alunos sobre a visita de estudo a Madrid e a Toledo, em que tínhamos participado na semana anterior. Desta forma, levámo-los a desinibirem-se e a recordarem esse momento, refletindo, ao mesmo tempo, sobre as suas experiências e sobre o que tinham gostado mais. Salientamos um dado curioso: a ânsia dos alunos em comunicar connosco era tal que os levava a misturar o



espanhol com palavras em português que prontamente corrigíamos e que eles repetiam e prosseguiam. Cremos que foi um bom momento de motivação inicial e que cumpriu a principal função: comunicar. Tal está expresso no próprio programa da disciplina, quando se refere às competências comunicativas, nomeadamente à expressão oral: “Comunicar com segurança e fluência sobre temas relacionados com os seus conhecimentos e interesses”; “Utilizar com fluência e adequação um amplo leque de recursos linguísticos para enfrentar as situações quotidianas”; “Abordar sem preparação conversas sobre temas familiares” (Interação oral) e “Contar, com pormenor, as suas experiências, explicando sentimentos e reacções”; “Narrar um acontecimento real ou imaginário. Contar uma história” (Produção oral) (Ministério da Educação, 2002, p. 7).

Procedemos, de seguida, ao início do tema da nossa unidade, mas sem transmitir aos alunos de que se tratava, nem os deixar abrir os manuais. Queríamos que fossem eles a descobrir, que se sentissem parte daquela aula. Preparámos um exercício de escuta ativa, em que os alunos, perante a letra da música, deveriam preencher os espaços em branco de acordo com o que ouviam. Informámo-los que a música era de um cantor italiano (Andrea Bocelli) e de uma cantora espanhola (Marta Sánchez), cujo título era “Vivo por ella”, devendo eles descobrir a que “ella” se referia a música. Foi muito interessante ouvir as respostas dos alunos e as histórias que criaram em torno de uma “ella” que não sabiam quem era. Participaram ativamente na aula, cumprindo os objetivos preconizados no programa:

“Comunicar com segurança e fluência sobre temas relacionados com os seus conhecimentos e interesses; [...] Utilizar com fluência e adequação um amplo leque de recursos linguísticos para enfrentar as situações [...] Expressar opiniões pessoais e defendê-las com argumentos, exemplos e comentários; Expressar de forma cortês opiniões, desacordos e convicções” (Ministério da Educação, 2002, p. 7).

Tentámos sempre incentivar os alunos a que interagissem recorrendo à língua espanhola, corrigindo-os, pontualmente, em alguma palavra ou expressão incorretas, mas tentando sempre não criar qualquer constrangimento que os levasse a não querer mais participar. A participação nessa atividade foi tão positiva que nos obrigou a alterar o plano de aula, no momento. Os alunos demonstraram vontade de ouvir a música uma vez mais do que o previsto e, inclusivamente, pediram para a cantar, dividindo-a pelos rapazes uma parte e pelas raparigas, a outra. Acedemos, naturalmente, ao pedido, mesmo que isso nos tenha levado a não cumprir o plano definido inicialmente. Fizemo-lo por considerarmos que tal solicitação só demonstrava o envolvimento de todos na aula e a vontade de praticar a língua. Foi uma aula bastante dinâmica com participações de grande qualidade. Salientamos apenas que os alunos conseguiram perceber que “ella” referia-se

à música e que todas as palavras cujos espaços deviam completar na ficha de trabalho estavam relacionadas com os sentimentos por ela provocados.

Como referimos, não cumprimos na íntegra o plano da primeira aula, mas podê-lo-íamos ter retomado na aula seguinte. No entanto, tínhamos definido que os alunos apresentariam “la canción de sus vidas”, destinando para tal cinco a dez minutos da aula a cada um. Deveriam apresentar, em espanhol, uma música que os tivesse marcado, justificando-o. Acreditámos que um bloco de noventa minutos fosse mais do que o suficiente para que todos apresentassem. Aliás, no plano de aula (Apêndice 10) tínhamos previsto a realização de outras atividades. No entanto, fomos surpreendidos pela qualidade das apresentações dos alunos e pela entrega que demonstraram no trabalho. Foi realmente surpreendente ver como alunos que demonstravam muita resistência em participar nas aulas, apresentaram as suas músicas e falaram sobre elas. Foi uma aula intensa a nível emocional, porque as canções que escolheram tinham por trás uma história, triste, na maioria dos casos, e que partilharam connosco de uma forma genuína. Na verdade, tanto nós como a orientadora cooperante ficámos emocionadas. Ainda tentámos condicionar algumas apresentações, alertando os alunos para o tempo de que dispúnhamos, mas não nos pareceu que devêssemos insistir. Apesar da tristeza das histórias inerentes às músicas seleccionadas, eles estavam felizes por os escutarmos. Acreditamos, realmente, que a escola também é e também vive de momentos genuínos como este que nos enriquecem a todos. Acresce o facto de se tratar de uma aula de língua estrangeira e, nestas,

“resulta vital promover el entorno<sup>96</sup> de aprendizaje más propicio para la interacción y la comunicación oral en el aula de lengua extranjera a fin de que los estudiantes puedan *recrearse* en el proceso comunicativo ya que desean practicar realmente el uso lingüístico” (Martínez, 2004, p. 133).

Face ao exposto, foi necessário dedicar uma aula mais às apresentações orais dos alunos (Apêndice 11), que, na segunda aula, mantiveram a mesma postura da anterior: empenharam-se e comunicaram sempre em espanhol. Embora com erros de língua normais, todos falaram em espanhol e quiseram participar. Alguns, inclusivamente, elaboraram um *PowerPoint* para apresentarem o(s) cantor(es) das músicas das suas vidas. Com estas duas aulas conseguimos criar um ambiente favorável ao bom desempenho dos alunos, motivador direccionado, precisamente, para a competência comunicativa, preconizada no programa:

---

<sup>96</sup> O autor refere-se a “entorno” como tratando-se de “condiciones contextuales favorables que propicien un clima idóneo para la interacción y la comunicación oral en el aula de lengua extranjera” (Martínez, 2003, citado por Martínez, 2004, p. 133).

“Contar, com pormenor, as suas experiências, explicando sentimentos e reacções”; “[...] Contar uma história”; “Fazer uma exposição sobre um tema familiar, explicando com precisão os pontos importantes”; “Argumentar suficientemente bem sobre um tema conhecido, para poder ser compreendido sem dificuldade”; “Justificar e explicar opiniões [...]” (Ministério da Educação, 2002, pp. 7-8).

No final destas duas aulas, os alunos insistiram connosco para que apresentássemos também a música das nossas vidas. Fizemo-lo, por acreditarmos que isso iria enriquecer o nosso relacionamento e demonstrar-lhes-ia que tínhamos confiança neles. Realçamos a postura não só de quem apresentava, mas também dos colegas que, no final de cada apresentação, se manifestavam ativamente, questionando os colegas sobre as músicas e sobre as suas escolhas. Os alunos conseguiram, tal como prevê o programa “Transmitir diferentes graus de emoção e sublinhar aquilo que é importante num acontecimento ou numa experiência; Expressar o seu parecer sobre temas de interesse geral ou sobre temas culturais relacionados com filmes, livros, etc. Comentar o ponto de vista de outra pessoa” (Ministério da Educação, 2002, p. 7). A nós, nestas apresentações, couberam, portanto, um lugar mais secundário neste processo. Os nossos objetivos, de produção e de interação, ficaram, assim, totalmente cumpridos.

Na aula seguinte (Apêndice 12) retomámos as apresentações, para reforçar que cada pessoa sente a música de uma forma diferente. Projetámos a primeira parte de uma frase que cada aluno deveria concluir com o seu sentimento pela música. Depois, projetámos alguns pensamentos de pessoas célebres sobre a música, mas sempre com uma palavra em falta que os alunos deveriam completar pelo sentido. O objetivo era criar uma dinâmica entre todos e abordar alguns aspetos culturais, dando a conhecer aos alunos escritores, cantores e compositores espanhóis e da América do Sul que não conheciam. Com o mesmo sentido, se procedeu à atividade seguinte de definição de género musical e da distinção entre esses géneros musicais, através da realização de uma ficha de trabalho. Recorremos ainda à definição de música apresentada pelo dicionário da Real Academia Española (RAE), com o objetivo de levar os alunos a compreender que há termos que surgem no dicionário e que não correspondem a géneros de música, mas a tipos/conceções de música que podem, inclusivamente, estar relacionados com a linguagem popular/coloquial. Remeter para este dicionário pareceu-nos pertinente, porque é uma forma de dar a conhecer aos alunos instrumentos autênticos que estão ao seu alcance e que podem consultar em qualquer ocasião. No fundo, nesta primeira parte da aula, tentámos transmitir aos alunos conhecimentos culturais, contribuindo para o seu enriquecimento e para a sua formação pessoal, como preconizado no programa (“Demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural” (Ministério da Educação, 2002, p. 4).

Na segunda parte desta aula, apresentámos um videoclipe de um cantor de quem tínhamos falado no exercício anterior (Alejandro Sanz), para trabalhámos um conteúdo de gramática: “los diferentes usos de lo”. Pensámos em não repetir a atividade de escuta ativa e proporcionar apenas um momento de escuta da música, acompanhado com a letra que podiam seguir e cantar, eventualmente. Abordámos o tema da música, promovendo um momento de interação oral e, a partir da letra, os alunos deveriam tentar compreender a que se referia “lo” e os contextos em que surgia. Tentámos sempre alertar para a diferença entre “el” e “lo”, erro constante que apresentam e ao qual devemos dar bastante atenção, por se tratar de um erro característico de portugueses falantes de espanhol que deve ser trabalhado de forma explícita para se corrigir utilizações incorretas, como referido no programa:

“[...] esta facilidade [referente à proximidade das duas línguas] converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças [...], é necessário refletir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências [...]” (Ministério da Educação, 2002, p. 5).

Para explicarmos o conteúdo de gramática, distribuámos aos alunos um suporte escrito, uma ficha de trabalho, com a síntese dos contextos de utilização que apresentámos também em *PowerPoint* para poderem, no seu suporte escrito, tomar apontamentos e registar os exemplos que apresentámos e, no final, praticar, realizando alguns exercícios. Uma vez mais, não recorremos ao manual para trabalhar a gramática, por haver apenas uma breve referência a este conteúdo, mas sem uma explicação aprofundada para o nível de língua dos alunos. Não pretendemos que os alunos sejam especialistas em gramática, mas pelo menos que sejam capazes de sobre ela refletir e construir conhecimento que promova as suas competências comunicativas. Pretendemos também que os alunos adquirissem autonomia a este nível, de forma a “Activar os conhecimentos anteriores para progredir na aprendizagem; Interrogar-se e formular hipóteses sobre a estrutura que pretende utilizar; Observar modelos e deduzir regras; Verificar a justeza das hipóteses levantadas; Comparar os novos conteúdos linguísticos com a língua materna [...]” (Ministério da Educação, 2002, p. 11).

Por uma questão de gestão da aula e atendendo aos momentos de avaliação formal já programados nas outras disciplinas, realizámos a avaliação da compreensão oral e da produção escrita no meio da unidade didática, tentando, contudo, estabelecer um fio condutor com o trabalho realizado nas aulas anteriores e nas seguintes (Apêndice 13). Mesmo podendo ser arriscado, decidimos que a melhor forma de planear a nossa aula seria realizar as duas avaliações logo no início dos noventa minutos, até porque o tema das duas estava relacionado e seria uma

forma de, depois de concluídos, estabelecermos uma ligação com a fase seguinte da aula. Quando referimos que poderia ser arriscado, referimo-nos ao facto de, tratando-se de uma produção escrita, realizá-la logo no início da aula, poderia levar os alunos a tentarem protelá-la, passando mais tempo a fazê-la. Tal, contudo, não aconteceu e, à hora marcada, os alunos entregaram as fichas. Na realidade, houve alguma perda de tempo no início da aula, mas essa ficou a dever-se à ida dos alunos à biblioteca requisitar dicionários, embora lhes tivéssemos dado a oportunidade de recorrerem aos seus telemóveis, descarregando a aplicação do dicionário da RAE. Sobre a utilização das novas tecnologias em benefício do ensino, manifestamo-nos completamente favoráveis, não nos melindrando que os alunos consultem nas aulas o dicionário do telemóvel, desde que com a nossa supervisão, até porque o programa prevê que se possa “utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e de informação” (Ministério da Educação, 2002, p. 4). Sublinha-se que as duas fichas de avaliação estavam subordinadas ao mesmo tema, “¿Influenciará la música nuestras emociones?”, título de um episódio de um documentário (“Redes”) que passou na televisão espanhola (TVE). A partir desse registo audiovisual, ouvido duas vezes, os alunos deveriam responder a questões de escolha múltipla (“Compreender informação factual directa sobre temas gerais, [...] do lazer, reconhecendo a informação geral e a específica; Captar as ideias principais de intervenções complexas sobre temas concretos e abstractos em linguagem padrão”, Ministério da Educação, 2002, p. 5), apresentando, depois, a sua opinião escrita num texto bem fundamentado (“Escrever textos articulados sobre temas variados”, Ministério da Educação, 2002, p. 8).

Concluídas as avaliações, houve tempo para retomar o conteúdo de gramática trabalhado na aula anterior e realizar alguns exercícios cuja correção tinha ficado pendente, esclarecendo possíveis dúvidas que subsistissem.

Iniciámos a nossa penúltima aula (Apêndice 14) com o estudo de um texto sobre o flamenco, presente no manual. Solicitámos a dois voluntários que o lessem em voz alta (“Ler de forma bastante autónoma, adaptando o ritmo e o tom aos diferentes textos e objectivos, Ministério da Educação, 2002, p. 6), tendo, depois, todos, em grande grupo, interpretado o texto e respondido às questões colocadas (“Compreender a descrição de acontecimentos, sentimentos e desejos [...]; Encontrar informação pertinente em textos do quotidiano, como cartas, folhetos, documentos oficiais curtos”, Ministério da Educação, 2002, p. 6). As respostas eram registadas por nós no quadro. Aproveitámos a leitura do texto para trabalhar, por um lado, “los relativos” e as “oraciones de relativo especificativas y explicativas” e, por outro, os diferentes ritmos latino-americanos. No fundo, o texto sobre o flamenco foi o mote que permitiu relacionar toda a nossa aula. À semelhança de todas as outras aulas, usámos apenas a língua espanhola para comunicar, mas, a

nível de gramática, embora a explicação fosse dada em espanhol, sentimos necessidade de, em alguns momentos, estabelecer um paralelo com as estruturas portuguesas para que os alunos compreendessem melhor e fossem capazes de distinguir os dois tipos de oração a que aludíamos. Elaborámos uma ficha de trabalho com exercícios que deveriam ser realizados pelos alunos e cuja correção seria apresentada em *PowerPoint*. Destacamos que, nos exercícios, outras opções, para além da que apresentávamos, poderiam estar corretas, portanto, sempre que um aluno propunha outra opção, desde que correta, considerávamo-la e registávamo-la no quadro. Devemos ser capazes de não nos centrar apenas na nossa solução, mas aceitar as dos alunos, se corretas. Tal é sinal de compreensão efetiva dos conteúdos lecionados. Gostaríamos de salientar um dado curioso: nesta aula, um aluno que raramente participava, fê-lo e de uma forma muito correta. Aliás, houve um exercício corrigido por esse aluno na íntegra, o que nos mostrou não só que tínhamos conseguido reunir as condições para que todos sentissem que podiam participar, como o conteúdo trabalhado tinha sido bem assimilado por todos.

Reiteramos que nenhum conteúdo de gramática foi trabalhado a partir do manual adotado na escola, porque este os apresenta, a nosso ver e como já referimos, de uma forma superficial e sem uma verdadeira explicação sobre os conteúdos, daí a opção por prepararmos fichas de trabalho que tivessem não só um carácter informativo, para que os alunos pudessem consultar e esclarecer dúvidas, mas também exercícios para poderem praticar. As fichas foram criadas a partir de duas gramáticas – *Gramática de Espanhol. 3.º Ciclo e Ensino Secundário*<sup>97</sup> e *En gramática. Ejercicios de español*<sup>98</sup> - que nos permitiram selecionar a informação que pretendíamos para cumprir os objetivos que tínhamos. Quanto à explicação da gramática, essa foi sempre acompanhada por uma apresentação em *PowerPoint* para levar a que todos acompanhassem o ritmo da aula e a explicação e pudéssemos voltar a explicar algo, se necessário, sempre de uma forma mais dinâmica e visualmente apelativa.

Na última aula (Apêndice 15), houve oportunidade para trabalhar um texto sobre os diferentes ritmos de música latinos, na sequência do estudo do flamenco. Os alunos procederam à leitura em voz alta de um texto e identificaram o país de origem de cada tipo de ritmo. Para complementar a informação teórica, seleccionámos alguns vídeos representativos de cada um e apresentámo-los aos alunos que estavam curiosos por conhecer estilos como a cueca ou a bachata, para além do tango e do merengue que já conheciam. O objetivo desta atividade era trabalhar a língua e a cultura,

---

<sup>97</sup> Pérez, F. R. & Leirado, M. M. (Coord.) (2014). *Gramática de Espanhol. 3.º Ciclo e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

<sup>98</sup> Bodas, M. & Pedro, S. (Coord.) (2009). *En gramática. Ejercicios de español*. Porto: Porto Editora.

contribuindo para o enriquecimento dos alunos. O desenvolvimento cultural é fundamental e conhecer uma língua é, também, conhecer uma cultura e tudo o que ela envolve, daí que consideremos que se tratou de uma atividade relevante para a formação dos alunos: “Interagir com a cultura dos países hispano-americanos no âmbito dos temas do programa” e “Demonstrar atitudes positivas perante a língua estrangeira e os universos socioculturais que veicula, numa perspectiva intercultural” (Ministério da Educação, 2002, pp. 3-4).

Na disciplina de Espanhol, mais até do que na disciplina de Português, fizemos um uso criativo do manual, um dos aspetos salientados pela orientadora cooperante durante a nossa PES. Usámos o manual, mas transformámos os exercícios que eram apresentados, para responder aos objetivos que pretendíamos alcançar com os alunos. A título de exemplo referimos este último exercício a que aludimos. O manual apresentava imagens de diferentes ritmos latinos e deveriam os alunos associar os nomes dados às imagens apresentadas. Não nos pareceu que fosse um exercício que trouxesse alguma aprendizagem para os alunos. Nesse sentido, aproveitámo-lo, mas alterando-o. Em primeiro lugar, pesquisámos na internet um texto de uma revista ou jornal que abordasse cada um dos ritmos referidos no manual. Em segundo lugar, preparámos uma apresentação em *PowerPoint* com as mesmas imagens do manual em que se pretendia que os alunos identificassem os ritmos referidos no texto. Em último lugar, apresentávamos esse ritmo latino, projetando o vídeos que havíamos selecionado e que estavam associados às imagens projetadas. No fundo, o que tentámos fazer foi potenciar o manual, através da criação de materiais e definição de atividades que considerámos mais completas.

Esta estratégia que utilizámos de complementar o trabalho do manual com o recurso ao *PowerPoint* pareceu-nos muito interessante, motivadora e dinâmica para os alunos, até porque impunha ritmo à aula e favorecia a interação entre todos, evitando que os alunos se concentrassem apenas no manual, numa atitude de maior fechamento e introspeção.

Parece-nos pertinente, neste momento, apresentar a nossa opinião sobre os manuais escolares. Naturalmente, todos terão os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, mas é inegável que uma das suas características é a de “présenter les connaissances et activités d’une manière susceptible de faciliter leur apprentissage par l’élève” (Verdelhan-Bougarde, 2002, p. 37). Uma vez que, no início do ano, é solicitado aos alunos que comprem determinado manual escolar, devemos, na nossa prática letiva, trabalhar com eles. São, realmente, facilitadores das aprendizagens dos alunos. No entanto, não nos podemos esquecer que são, como já referimos, uma interpretação do programa por parte dos seus autores, que já o “recortaram” e “refocaram” em função do seu público-alvo (Dionísio & Castro, 2005). O que tentámos fazer nas nossas aulas foi concentrar-nos no

programa e produzir os nossos materiais, recorrendo ao manual, mas como elemento de apoio à aprendizagem dos nossos alunos e não como centro da mesma, pois, como refere Justino (2010), “[...] os manuais não são códigos de normas, são instrumentos de trabalho que incumbe ao professor potenciar nos processos de aprendizagem” (p. 80).

Uma vez que nos referimos ao uso criativo do manual, aproveitamos também para salientar que, para tal, recorreremos às TIC, destacando o papel importante da internet que nos permitiu aceder a inúmeros materiais autênticos (escritos, orais e audiovisuais) com os quais complementámos o trabalho que levámos a cabo em aula. Elaborámos, igualmente inúmeras apresentações em *PowerPoint*, que tentámos que fossem apelativas e que motivassem os alunos. Inegavelmente, ao longo dos tempos, as TIC têm desempenhado um enorme fascínio nos professores e influenciado a sua prática letiva (Justino, 2010). No entanto, realçamos que a tecnologia nem sempre é sinónimo de qualidade de ensino, sobretudo se levar a uma inversão de valores, no sentido em que se valoriza em excesso o uso da tecnologia em aula, desvalorizando o saber pensar dos alunos (Justino, 2010). O que tentámos fazer, e que acreditamos que conseguimos, foi contrariar esta ideia e aumentar a qualidade das nossas aulas recorrendo para tal a um uso criativo e pertinente das TIC.

Regressando à última aula, nela procedemos à entrega e correção das fichas para a avaliação. Na verdade, apenas a ficha para a avaliação da compreensão oral foi corrigida em *PowerPoint*, já que a de produção escrita foi entregue aos alunos e, individualmente, explicados alguns dos erros que apresentaram. Depois, no quadro, registámos alguns aspetos aos quais os alunos deverão ter atenção no futuro para evitarem os mesmos erros. Entregámos também a avaliação do exercício de produção oral<sup>99</sup>.

Concluimos as aulas de Espanhol, da mesma forma que começámos, com o tema da unidade, ou seja, com uma música que nos serviu para nos despedirmos dos alunos. Escolhemos uma música da Disney (“Sueña”), do filme “El jorobado de Notre Dame”, de que gostamos particularmente e que remete para a necessidade que todos temos de sonhar. Quisemos remeter os alunos para um mundo idílico, contrário àquele em que percebemos que alguns viveriam, quando nos apresentaram as canções das suas vidas. Foi também o pretexto para nos despedirmos dos alunos, não sem antes um deles ter apresentado o poema que escreveu, em espanhol, inspirado na primeira música que passámos (“Vivo por ella”).

Acreditamos que não poderíamos ter concluído as nossas aulas de melhor forma e que o à-vontade e a participação dos alunos na nossa aula só demonstram que alcançámos os nossos objetivos.

---

<sup>99</sup> Sobre a avaliação da produção oral, trataremos no subcapítulo seguinte, destinado à avaliação das aprendizagens.



### 4.3. Avaliação das aprendizagens

Não podemos passar ao tema deste subcapítulo sem referir alguns aspetos que consideramos relevantes sobre a avaliação.

Os últimos anos têm sido pautados por investigação a nível da avaliação e das práticas avaliativas que devem ser levadas a cabo para se desenvolver uma efetiva aprendizagem dos alunos. Os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa são, muitas vezes, pouco claros, mesmo para os professores, que as distinguem pelos instrumentos utilizados, considerando que a sumativa é mais objetiva do que a formativa e que esta diz respeito a todas as avaliações que ocorrem na sala de aula (Fernandes, 2006). Sobre a avaliação formativa, este autor revela que é importante esclarecer o conceito para evitar que se fale em avaliação formativa e se faça uma avaliação sumativa, como comumente acontece nas nossas escolas. No fundo, nas escolas portuguesas tem havido tendência para a implementação de uma avaliação alternativa, conceito demasiado lato, pouco claro e que se refere a uma avaliação baseada num maior número de instrumentos e de estratégias de recolha de informação, sem que se concentre no essencial, na alteração de processos e na dinâmica e interação professor/aluno e aluno/aluno. Não deve, portanto, segundo o autor, ser esta a verdadeira avaliação formativa. Pelo contrário, a que defende, avaliação formativa alternativa (AFA) é uma avaliação centrada nos processos, mais dinâmica e interativa, que coloca os alunos no centro de toda a ação, selecionando criteriosamente tarefas para que construam aprendizagens efetivas.

O que temos sentido nas nossas escolas é que sob o conceito de avaliação formativa se continua a praticar a avaliação sumativa que Fernandes (2006) referiu e cujo principal propósito é o de classificar os alunos, já que a conceção generalizada, pelo que nos temos apercebido, é que o professor é tanto melhor quanto mais objetiva for a sua avaliação. Acreditamos que a nível de avaliação ainda não conseguimos adequar as nossas práticas avaliativas à escola de hoje e ainda não interiorizámos os conceitos provenientes da investigação em educação. Concentramo-nos mais no *Excel* e no que ele nos transmite de forma objetiva, por números, do que numa avaliação que “pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2006, p. 32) e que, como tal, deve estar devidamente integrada nas planificações dos professores e nas práticas de sala de aula. Se analisarmos a legislação atual<sup>100</sup>, apercebemo-nos que nela é sublinhada a importância da avaliação formativa, referindo-se que há três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e clarificando-se o âmbito de cada uma. Sobre a avaliação

---

<sup>100</sup> Despacho normativo n.º 1-F/2016, do Ministério da Educação.

formativa refere-se que é a “principal modalidade de avaliação [e] integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento” (p. 11440-(5)), devendo privilegiar a

“regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas; o carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem; a diversidade das formas de recolha de informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, adequando-os às finalidades que lhes presidem” (11440-(5)).

Quanto à avaliação sumativa<sup>101</sup> fica claro que “consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos” (11440-(5)), traduzindo “a necessidade de, no final de cada período escolar, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens” (11440-(5)). Sendo a legislação clara, o desejável e o que devemos tentar promover é uma avaliação formativa, com *feedback* constante e que motive os alunos, dando-lhes, a eles, a nós e aos seus Encarregados de Educação, indicações dos progressos no seu trabalho. Uma crítica que se pode fazer à avaliação formativa poderá ser a do número de alunos que, atualmente, temos nas turmas. Naturalmente, em turmas de trinta alunos é mais difícil, mas não impossível, uma avaliação formativa nestes moldes, mas devemos continuar a investir em fazê-lo e, inclusivamente, podem as escolas criar estratégias de modo a agrupar os alunos de outra forma, criando, por exemplo, turmas contíguas (Formosinho & Machado, 2012). Embora pertinente a questão da constituição das turmas, esta já está mais relacionada com aspetos macroestruturais da organização da escola, pelo que não será alvo aqui de maior reflexão. Consideramos mais pertinente olhar para a avaliação que levámos a cabo e refletirmos sobre ela.

Acreditamos que, na nossa PES, fizemos uma avaliação cuidada de todas as atividades realizadas pelos alunos, criando grelhas de avaliação com parâmetros que definimos de acordo com as orientadoras cooperantes e que vão ao encontro do estipulado pelos documentos orientadores da prática docente. Posicionamo-nos a favor de uma avaliação formativa alternativa, embora estejamos conscientes que na nossa PES não a conseguimos implementar de forma efetiva, dado o reduzido número de aulas que lecionámos. Realçamos, e pensamos que isso ficou evidenciado pelas nossas aulas, que definimos sempre tarefas e atividades que promovessem as aprendizagens dos alunos, dando-lhes *feedback* regular sobre o seu trabalho e promovendo a interação entre todos, como forma de aprendizagem.

---

<sup>101</sup> A literatura refere-se a avaliação sumativa e somativa como sendo equivalentes. Aqui, usamos a designação do documento ministerial.

No entanto, não obstante termos cumprido o solicitado, não podemos deixar de salientar a nossa posição face aos critérios do AERM e que acabam por ser o da maioria das nossas escolas. Atendendo ao que acreditamos que deve ser a avaliação, consideramos excessivas as ponderações atribuídas em qualquer uma das disciplinas, tanto do 3.º ciclo (Anexo 5 e Anexo 6), como do Ensino Secundário (Anexo 7), aos testes ou fichas para a avaliação. Atribuir um peso de sessenta por cento da avaliação da disciplina, em contraste com cinco por cento dos outros trabalhos, que pode incluir fichas, trabalho individual e/ou grupo, trabalhos de casa e trabalhos de pesquisa, é realmente demasiado. O que nos parece é que se continua a privilegiar os testes enquanto instrumento que permite classificar e atribuir uma avaliação quantitativa no final de cada período letivo e não como regulador das aprendizagens dos alunos. Salientamos que nos reportamos diretamente aos critérios específicos de avaliação do AERM, mas que poderíamos estender a um grande número de escolas portuguesas.

Vejamos, agora, de forma mais detalhada, os instrumentos que elaborámos para proceder à avaliação das aprendizagens dos alunos em cada uma das disciplinas e das turmas.

#### **4.3.1. A avaliação na disciplina de Português**

Na disciplina de Português, elaborámos, como referido, uma ficha de verificação de leitura sobre o conto “Natal”, de Miguel Torga, inserido na unidade didática dois – “Narrativas de autores portugueses e de país de língua oficial portuguesa” (Apêndice 16). O seu único propósito era o de aferir o grau de compreensão dos alunos sobre o texto lido para lhes dar *feedback* e poder compreender se realmente tinham ou não dificuldades na interpretação e que estratégias poderíamos nós, nas nossas aulas, desenvolver para os ajudar a superá-las. Elaborámos a ficha seguindo uma estrutura de escolha múltipla. Os resultados foram bastante positivos, o que acabou por comprovar o que já sabíamos sobre a turma, que a nível de interpretação de texto literário era muito boa. Salientamos que atribuímos classificação qualitativa e quantitativa aos alunos por ser prática da escola, embora consideremos que numa ficha com estas características talvez não fosse pertinente fazê-lo, já que o objetivo não é o de classificar, mas o de dar informação ao aluno sobre o seu desempenho naquele domínio específico. De qualquer modo, elaborámos os critérios de correção (Apêndice 17) da ficha, bem como a respetiva grelha de correção (Apêndice 18).

No final da unidade dois, correspondente ao final do segundo período, foi-nos solicitada a realização de uma ficha para a avaliação sumativa, com uma tipologia de exercícios variada e que fosse ao encontro da estrutura dos Exames Nacionais<sup>102</sup>, com uma linguagem clara para evitar segundas interpretações. Salientamos que tanto os aspetos de estrutura como de clareza da

---

<sup>102</sup> Para o efeito, consulte-se o sítio na internet do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), disponível em [www.iave.pt](http://www.iave.pt).

linguagem foram respeitados por nós em todas as fichas para a avaliação que elaborámos. Foi-nos, portanto, solicitado que a ficha para a avaliação incidisse na análise de um dos textos da educação literária que tínhamos abordado em aula – “Arroz do céu”, de José Rodrigues Miguéis. Definimos que a ficha para a avaliação visaria os seguintes domínios: leitura e educação literária, gramática e escrita (Apêndice 19). Dividimo-la em três grupos, sendo que no primeiro grupo (leitura e educação literária) construímos itens de seleção (escolha múltipla) e de construção (resposta curta, resposta restrita e resposta extensa), no segundo grupo (gramática) construímos também itens de seleção (escolha múltipla e verdadeiro/falso) e de construção (resposta curta e resposta restrita) e, no terceiro grupo (escrita), construímos apenas um item de construção (resposta extensa). Para além da ficha para a avaliação, elaborámos a sua matriz (Apêndice 20) e os seus critérios de classificação (Apêndice 21), bem como a grelha de correção (Apêndice 22). Relativamente à cotação de cada grupo, tivemos em atenção os critérios para elaboração dos testes escritos para o 3.º ciclo do AERM (Anexo 8), tendo atribuído quarenta e sete pontos ao primeiro grupo, vinte e três e trinta para os dois grupos seguintes, perfazendo um total de cem por cento. Realçamos que o desempenho global da turma foi satisfatório, destacando-se ainda um número significativo de alunos cujo desempenho foi muito bom. Pelo contrário, houve um número muito reduzido de alunos cujo desempenho não foi muito satisfatório, sendo que tal ficou a dever-se, essencialmente, ao grupo destinado à gramática.

Consideramos que a avaliação deve visar todos os domínios, daí que tenhamos decidido, de acordo com a orientadora cooperante, elaborar uma ficha para a avaliação da oralidade (compreensão oral) (Apêndice 23), com itens de seleção (verdadeiro/falso e escolha múltipla) e de construção (resposta curta). Recorremos à utilização de um documento autêntico, uma entrevista dada à rádio TSF por um encenador de teatro sobre a peça “Os agentes da ordem gramatical”. A escolha deste documento estava relacionada com o tema da entrevista, o que permitia estabelecer a ligação com o trabalho de gramática por nós desenvolvido nas aulas. A par da ficha para a avaliação, elaborámos também a matriz (Apêndice 24) e os critérios de classificação (Apêndice 25), para além da grelha de correção (Apêndice 26). O desempenho dos alunos na resposta à ficha foi muito bom.

Há ainda a referir que, durante o período, a orientadora cooperante solicitou-nos que elaborássemos uma ficha para a avaliação apenas do domínio da gramática e relativa aos conteúdos que tínhamos trabalhado nas nossas aulas: as orações coordenadas e subordinadas (Apêndice 27). Elaborámos também a matriz (Apêndice 28) e os critérios de classificação (Apêndice 29), para além da respetiva grelha de correção (Apêndice 30). Esta foi uma forma de aferirmos também até que ponto os alunos tinham acompanhado a aula e tinham compreendido a matéria. Na verdade, atendendo ao desempenho não muito satisfatório, a nível global, dos alunos,

confirmámos a nossa percepção e o que nos tinha a orientadora cooperante transmitido, que se trata de um domínio em que os alunos sentem mais dificuldades.

Salientamos que, na turma, havia um aluno com NEE, sendo que as suas adequações deviam ser essencialmente a nível da adaptação dos instrumentos de avaliação, reduzindo o número de questões ou a extensão das mesmas. No entanto, de acordo com a orientadora, considerámos que, atendendo ao percurso do aluno e, sobretudo, ao seu desempenho bastante positivo em todas as aulas, deveríamos aplicar o mesmo teste que ao resto da turma. Pretendíamos, desta forma, motivar o aluno e contribuir para a melhoria da sua autoestima, mostrando-lhe que, tal como os outros, era capaz de realizar as mesmas fichas para a avaliação. Na verdade, este nosso objetivo foi cumprido, já que, na altura da entrega e correção, o aluno apercebeu-se que era igual e comentou-o connosco, visivelmente satisfeito. A nível da sua classificação, esta não foi positiva, mas, segundo a orientadora cooperante, foi exatamente a mesma classificação que obtinha com testes adaptados. Neste caso, cumpre-nos dizer que os benefícios que a não adaptação dos instrumentos de avaliação trouxe, superam em larga medida possíveis danos que, em nosso entender, não se verificaram sequer.

Para concluir a questão da avaliação nas aulas de Português, parece-nos importante referir que para além das fichas para a avaliação que elaborámos, em todas as aulas procedíamos ao registo do desempenho dos alunos em sala de aula, ou seja, fazíamos o registo da observação direta, em documento que criámos para o efeito (Apêndice 31). Essa grelha era preenchida em todas as aulas durante e no final das mesmas, consoante os parâmetros, e permitia-nos analisar os dados dos alunos e compreender a sua evolução, dando-lhes *feedback*. Os parâmetros que considerámos fundamentais que constassem no nosso registo foram os seguintes: presença; pontualidade; TPC; material; comportamento; participação; autonomia. Este registo aula a aula permitir-nos-ia também, caso fossemos nós o professor titular da turma, proceder à avaliação do parâmetro “Atitudes e valores” que, de acordo com os critérios de avaliação da disciplina de Português do 3.º ciclo tem uma ponderação de quinze por cento da nota final do período. A estes quinze por cento, acresce a ponderação do parâmetro “Conhecimentos: teóricos; práticos; teórico-práticos”, que se divide em fichas para a avaliação, com uma ponderação de sessenta por cento e outros trabalhos (fichas; trabalho individual/grupo; TPC; trabalho de pesquisa) com uma ponderação de cinco por cento, e do parâmetro “Oralidade” (testes orais; questionários; leitura em sala de aula), com uma ponderação de vinte por cento.

Tivemos a oportunidade de sermos nós a corrigir todas as fichas para a avaliação que elaborámos, sendo que, depois, os resultados foram confirmados pela orientadora cooperante, não se tendo

registado grandes discrepâncias. Tal foi uma mais-valia para nós, porque evidenciou o bom trabalho que desenvolvemos a nível da correção com base em critérios específicos e previamente definidos.

Referimo-nos aqui, apenas à avaliação que levámos a cabo no 3.º ciclo, já que, na turma do Ensino Vocacional não tivemos oportunidade, devido ao reduzido número de aulas lecionado, de proceder à elaboração de instrumentos de avaliação.

### **4.3.2. A avaliação na disciplina de Espanhol**

A nível da disciplina de Espanhol, começaremos por abordar o trabalho de avaliação realizado na turma de 11.º ano. Elaborámos duas fichas para a avaliação: uma de compreensão oral (Apêndice 32) e outra de produção escrita (Apêndice 33), dando cumprimento ao que tínhamos definido com a orientadora cooperante. Seleccionámos um registo audiovisual, cujo tema nos pareceu pertinente atendendo à sequência lógica das aulas, e elaborámos de raiz uma ficha para a avaliação da compreensão oral, baseada nesse registo. Aproveitámos o tema do registo (“¿Influenciará la música nuestras emociones?”) para solicitar aos alunos que refletissem sobre ele a nível escrito, apresentando a sua opinião. O tema comum às duas fichas para a avaliação permitiu-nos, também, estabelecer a ligação com o próprio tema da sequência e trabalhá-lo oralmente, depois de concluídas as fichas. Elaborámos também a matriz (Apêndice 34 e Apêndice 35), os critérios de correção (Apêndice 36 e Apêndice 37) e a grelha de classificação (Apêndice 38 e Apêndice 39) de cada um dos instrumentos. Os resultados dos alunos foram bastante positivos, não se tendo registado qualquer classificação negativa em nenhuma das fichas para a avaliação. De referir que fizemos a primeira correção destes instrumentos de avaliação, tendo a orientadora cooperante depois confirmado todos os resultados.

No que diz respeito à tarefa que propusemos (“La canción de tu vida”), proceder à sua avaliação foi um pouco mais complexo, no sentido em que envolveu um lado emocional que não estava contemplado na grelha de avaliação da produção oral que tínhamos previamente elaborado. Em conjunto com a orientadora cooperante, considerámos que os parâmetros que tínhamos definido e a ponderação de cada um deveriam ser alterados, para que houvesse uma verdadeira valorização do ótimo desempenho da turma. Assim, alterámos a grelha, contemplando setenta por cento para a apresentação do trabalho em si, para o empenho, motivação e entrega dos alunos, e trinta por cento para aspetos referentes ao seu desempenho, nomeadamente, a correção linguística, a pronúncia e a fluência (Apêndice 40). Na verdade, acreditamos que devemos valorizar o trabalho dos alunos, dos que apresentaram e dos que, no final, com eles interagem. O que pretendíamos era trabalhar a competência comunicativa e esta atividade permitiu fazê-lo, com intervenções de grande qualidade. Salientamos que, no final das apresentações, alertámos os alunos para alguns

erros recorrentes nas apresentações e que se prendiam, sobretudo, com o recurso ao “portuñol” e com verbos mal conjugados. O nosso *feedback* foi dado apenas no final das apresentações para não condicionarmos ou inibirmos as prestações dos alunos, impedindo-os de se exporem de uma forma genuína, como estava a acontecer. Assim, no final, no quadro, registámos alguns dos erros que fomos verificando que os alunos davam. Acreditamos que o erro é pedagogicamente aceitável e, como tal, potenciador de aprendizagens. De acordo com Kiyitsioglou-Vlachou (s.d.), o erro deve ser encarado como “un outil pour enseigner, un révélateur de mécanismes de pensée de l’apprenant” (p. 31). Face ao erro, cabe ao professor, mais do que o corrigir, “[...] donner à l’apprenant les moyens de prendre conscience, d’en identifier la source et de les dépasser” (p. 31), dando indicações claras do erro cometido, mas, ao mesmo tempo, valorizando o que o aluno fez e os progressos sentidos. Alerta a mesma autora que, para uma pedagogia centrada no erro como uma boa ocasião para aprender, só é possível se houver um clima favorável à aprendizagem, criado pelo professor, “grâce à l’attitude d’écoute, de confiance et de respect envers les élèves, particulièrement marquée lors des discussions, ceux-ci se sentent reconnus, considérés et valorisés” (p. 31). Esta foi a posição que quisemos adotar e que acreditamos ter resultado. O balanço desta tarefa é muito positivo, sendo que todos os alunos tiveram classificações muito positivas e, mais importante, mostraram-se confiantes e motivados. Um aspeto interessante que gostaríamos de realçar é o facto de a orientadora cooperante ter como prática, entregar aos alunos a sua avaliação da competência de produção oral. Esta é uma forma de os Encarregados de Educação ficarem a par do trabalho dos seus educandos e valorizarem esta competência, tal como valorizam as fichas para a avaliação. Nesse sentido, depois de confrontar as classificações que atribuímos com as da orientadora cooperante, preenchemos o documento *supra* mencionado e entregámo-lo aos alunos, tal como o fizemos com as fichas para a avaliação. Aproveitámos esse momento de entrega para, a cada aluno, dar informações mais pormenorizadas sobre o seu desempenho oral.

Quanto à aluna com NEE, para esta não procedemos a qualquer tipo de adaptação a nível dos instrumentos de avaliação, tendo-o feito apenas a nível dos critérios de avaliação, flexibilizando-os, como previsto pela equipa de Ensino Especial, sobretudo, no que diz respeito à produção escrita. Valorizámos a sua produção e, essencialmente, o seu esforço para cumprir o solicitado no tempo previsto.

No que concerne à avaliação realizada na turma de 9.º ano, esta teve outras características, tal como a turma e o trabalho que com ela desenvolvemos. Como tarefa final de unidade, definimos que os alunos deveriam, na última aula antes da ficha para a avaliação, fazer uma apresentação oral, em pares, em que colocassem em prática os conteúdos de vocabulário e de gramática

adquiridos durante a unidade, colocando-os, assim, ao serviço do que se pretende que desenvolvam: a sua competência comunicativa. Solicitámos que apresentassem uma invenção tecnológica, algo que considerassem fundamental para as suas vidas, no futuro, imaginando que estariam a participar num concurso, que denominámos “Los Superingeniosos”. O tema da unidade didáctica era as novas tecnologias, daí termos solicitado uma tarefa com estas características. Todos os alunos apresentaram os trabalhos e o balanço foi muito positivo. O facto de se tratar de um trabalho em grupo foi também uma mais-valia para os alunos e contribuiu para os resultados positivos obtidos. No final de cada apresentação, dei *feedback* aos alunos sobre o produto apresentado e, findas todas as apresentações, elenquei, no quadro, os erros recorrentes, esclarecendo-os e solicitando que registassem a forma correta nos cadernos.

Relativamente à avaliação desta tarefa, preparámos uma grelha para a avaliação (Apêndice 41) que contemplava aspetos que consideramos fundamentais num trabalho de produção oral, nomeadamente, organização do conteúdo, coerência, correção (lexical e gramatical), fluidez e pronúncia. Depois de preenchida a referida grelha e confrontados os resultados com os da orientadora cooperante, preenchemos o documento com a classificação final para os alunos entregarem aos seus Encarregados de Educação.

Criámos também uma ficha para a avaliação, que aplicámos na última aula da unidade didáctica, constituída por quatro grupos (Apêndice 42). Esta foi elaborada de forma autónoma e com base na estrutura habitual dos testes da orientadora cooperante. O primeiro grupo era referente a conteúdos lexicais e pragmáticos, com quatro exercícios diferentes, com itens de seleção (completamento e associação) e de construção (resposta restrita). O segundo grupo era referente à compreensão escrita, com um item de seleção (verdadeiro/falso) e outro de construção (resposta restrita). O terceiro grupo, referente à gramática, era constituído por quatro exercícios, com itens de seleção (ordenação) e construção (resposta curta e resposta restrita). Por fim, o quarto grupo, de produção escrita, era um item de construção (resposta extensa). Elaborámos o teste de acordo com as diretrizes do AERM para a elaboração dos testes escritos (Anexo 9), embora procedendo a pequenos ajustes. Atribuímos, portanto, a cada grupo as seguintes pontuações: vinte e quatro, vinte, trinta e seis e vinte pontos, respetivamente. Os resultados dos alunos, globalmente, foram satisfatórios, destacando-se um número muito reduzido de classificações boas e muito boas. Para além da ficha para a avaliação, elaborámos, igualmente, a matriz (Apêndice 43) e os critérios de classificação (Apêndice 44), bem como a grelha de classificação (Apêndice 45).

Salientamos que por questões inerentes à gestão do número de aulas a lecionar, não nos foi possível proceder à correção das fichas em aula, com os alunos. Entregámo-las na aula seguinte à



sua realização, já numa aula da nossa colega de estágio, e, não sendo possível corrigir, decidimos entregar a correção aos alunos juntamente com as fichas para a avaliação (Apêndice 46), tendo feito apenas um balanço de cada exercício e demonstrando-nos disponíveis para esclarecer alguma dúvida, no final da aula, caso houvesse. Pareceu-nos que seria a melhor estratégia e que não comprometíamos as aprendizagens dos alunos ao entregar-lhes a correção da ficha, já que lhes estávamos a fornecer os instrumentos para confirmarem a correção feita por nós, podendo sempre esclarecer dúvidas connosco.

Relativamente à aluna com NEE, esta realizou o trabalho de produção oral, com o seu par, tal como tínhamos solicitado, e o seu desempenho foi positivo. A maior resistência que houve foi em expor-se, mas, embora muito timidamente, conseguiu fazê-lo e de forma positiva. Quanto às fichas para a avaliação, foi necessário procedermos a algumas adaptações, reduzindo o número de exercícios, a sua tipologia e extensão (Apêndice 47). Privilegiámos os exercícios de seleção, construindo itens de associação e verdadeiro/falso, escolha múltipla e ordenação e, no exercício de resposta extensa, na produção escrita, solicitámos um número de palavras mais reduzido. Elaborámos, também, a matriz (Apêndice 48) e os critérios de classificação (Apêndice 49), bem como a grelha de correção (Apêndice 50). A esta aluna entregámos, também, a correção da sua ficha para a avaliação (Apêndice 51). O resultado que alcançou na ficha para a avaliação foi positivo, dado tratar-se de uma aluna que, apesar das dificuldades, é trabalhadora e esforçada.

É de referir que nas correções que fizemos dos diferentes instrumentos de avaliação, quer orais, quer escritos, em cada uma das turmas, houve ligeiras discrepâncias entre os resultados que obtivemos e os da orientadora cooperante. No entanto, não foram discrepâncias relevantes e disseram respeito, sobretudo, à produção escrita. Salientamos, contudo, a mais-valia dessas correções para nós, tendo-nos permitido ficar mais atentas a alguns dos erros dos alunos. Acrescentamos outra mais-valia que diz respeito ao facto de, pela primeira vez, termos trabalhado com critérios de classificação por níveis, algo que tentaremos adotar na nossa prática futura.

À semelhança do que referimos para a disciplina de Português, também para a disciplina de Espanhol elaborámos uma grelha que nos permitia registar o desempenho dos alunos em cada aula (Apêndice 52). Estes dados permitiriam, se fôssemos nós o professor titular da turma, integrar na nossa avaliação global da disciplina as “Atitudes e valores”, de acordo com os critérios de avaliação da disciplina de Espanhol do 3.º ciclo e do Ensino Secundário. Realçamos que, na disciplina de Espanhol do 3.º ciclo, os critérios são os mesmos do que na disciplina de Português (sessenta e cinco por cento para “Conhecimentos: teóricos; práticos; teórico-práticos”, vinte por cento para “Oralidade” e quinze por cento para “Atitudes e valores”), enquanto no Ensino Secundário as

ponderações são um pouco diferentes, mantendo-se os sessenta e cinco por cento para “Conhecimentos: teóricos; práticos; teórico-práticos” (com sessenta por cento para os testes e cinco por cento para outros trabalhos), e alterando-se os outros dois parâmetros para trinta por cento para a “Oralidade” e cinco por cento para “Atitudes e valores”.

## Capítulo IV – Análise da Prática de Ensino Supervisionada

*“[...] el aprendizaje de la enseñanza supone un proceso permanente y duradero.”*

(Zeichner, 1992, citado por Martínez, 2004)

### 1. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na PES

Consideramos que não há uma “fórmula perfeita” para as nossas aulas. Não há a metodologia correta, mas é fulcral que adotemos, de forma consciente na nossa prática, métodos e técnicas que consideremos adequados (Mira & Mira, 2002) face à heterogeneidade dos nossos públicos e às orientações programáticas. Foi isso que tentámos fazer nas nossas aulas, acreditando que o conseguimos, porque tentámos sempre fazer uma análise crítica das nossas prestações e desempenhos.

Lecionar não é nem pode ser entendido como um processo acabado e ser professor também não, até porque “é um processo complexo que implica aprender a ensinar” (Balça & Figueiredo, 2012, p. 41). Para além disso, é importante “aprender a enseñar mejor esforzándonos en comprender los motivos que nos impulsan a tomar determinadas decisiones mientras realizamos una sesión de classe” (Monereo, 2001, citado por Martínez, 2004, p. 132).

Não obstante todos os planos de aula, materiais e estratégias terem sido criados e definidos por nós, é importante salientar o apoio incondicional das orientadoras cooperantes que nos foram sempre dando *feedback* sobre a forma como articulávamos os conteúdos, como abordávamos os diferentes domínios/competências ou mesmo sobre os materiais que criávamos e as metodologias que implementávamos. O balanço das orientadoras foi sempre muito positivo, o que nos incentivou a prosseguir o nosso caminho, acreditando que os nossos conhecimentos científicos e pedagógicos aliados à nossa capacidade de trabalho, disponibilidade constante para aprender sempre mais, com tudo e com todos, e humildade para aceitar as críticas nos permitiriam fazer um bom trabalho.

Salientamos que a reflexão que apresentamos de seguida centra-se, essencialmente, no trabalho realizado nas duas turmas cuja planificação e condução das aulas abordámos de forma mais detalhada no capítulo anterior, embora se estenda às outras duas turmas, já que tanto o trabalho, como o *feedback* foram os mesmos.

#### 1.1. Na disciplina de Português

Começamos por tomar a liberdade de assumir como nossas as palavras de Feytor Pinto (2007), “ser ou não ser professor de Português no século XXI será cada vez menos ser só professor daqueles conhecimentos que outrora preencheram completamente os programas da disciplina” (p. 148). A

sociedade exige-nos, neste momento, que, enquanto professores de Português, alarguemos os nossos conhecimentos, quer a nível de conteúdos, quer a nível de competências ou áreas de saber<sup>103</sup>, pois estamos, de certa forma quase permanente, sob o escrutínio da sociedade, dada a dimensão da disciplina que lecionamos. Do mesmo modo, Balça e Figueiredo (2012) referem que

“os conhecimentos teóricos que [o professor] detém, resultantes do seu percurso escolar e académico, são posteriormente mobilizados e integrados com outros saberes e competências de vária índole em situações reais e práticas de ensino-aprendizagem, onde ele assume a sua nova identidade profissional como professor” (p. 41).

Nada mais de acordo com a nossa prática, para a qual nos preparámos científica e pedagogicamente para estarmos aptos a desenvolver a nossa profissão “de modo competente, responsável e crítico, consciente de que a escola desempenha uma importante função social” (Balça & Figueiredo, 2012, p. 41), porque os alunos que estamos a formar serão os futuros cidadãos do nosso país, aqueles a quem compete criar uma sociedade cada vez mais justa e igualitária, algo também potenciado pelo conhecimento, domínio e correto uso da língua materna.

Quando iniciámos a PES acreditávamos que possuíamos já as “características-base” que se esperam de um professor de língua materna e que farão dele uma referência para os alunos, nomeadamente, o facto de utilizarmos de forma correta e competente a língua, tanto oralmente, como por escrito. Este “uso competente da língua” implica fluência e adequação na expressão, correção ortográfica e gramatical na escrita, uma leitura eficiente e crítica e um perfeito domínio do conhecimento explícito da língua (Balça & Figueiredo, 2012). Perante os conhecimentos que possuíamos, tivemos apenas de os colocar em prática nas nossas aulas de Português da PES. O balanço destas aulas é realmente muito positivo. Há, naturalmente, aspetos que podemos sempre melhorar na nossa prática, porque, como referimos, ensinar implica estar sempre a aprender e, para além disso, sendo nós perfeccionistas gostamos de aprender mais para fazer cada vez melhor. No entanto, realçamos que não houve nenhum aspeto que nos tivesse sido apontado pela orientadora cooperante em qualquer uma das aulas que devêssemos alterar ou melhorar, o que acaba por nos deixar felizes, com o sentimento de que fizemos um bom trabalho e que cumprimos a nossa missão e o propósito para o qual trabalhamos. Acresce a este *feedback*, o dos alunos que

---

<sup>103</sup> Feytor Pinto (2007) refere de entre conteúdos, competências e áreas de saber, os seguintes: “o treino explícito de diferentes modalidades do oral formal, a compreensão de textos utilitários visuais-verbais, a leitura e produção de diferentes géneros jornalísticos escritos, o ensino e aprendizagem do português como língua não materna, o trabalho experimental na abordagem da semântica, da pragmática e da linguística textual, a abordagem intercultural da produção literária das nações da cidade global, a interpretação da ficção visual-oral, o trabalho contrastivo com diferentes variedades europeias do português, o desenvolvimento pela leitura literária longe de aparatos conceptuais e da memorização das interpretações pré-estabelecidas, a prática de produção escrita em sala de aula e a diversificação de metodologias, de materiais e de modos de avaliação” (p. 148).

foi sempre muito positivo, com comentários muito assertivos sobre o nosso trabalho e as nossas aulas.

Com efeito, o que fizemos durante a PES, na disciplina de Português foi, a partir dos conteúdos que nos solicitaram que lecionássemos, definir e propor atividades em sala de aula que fossem as mais adequadas possível aos nossos alunos, às suas necessidades, capacidades, faixa etária e interesses, para promover as suas aprendizagens. Os nossos planos de aula foram elaborados de forma consciente e autónoma, a partir de um estudo aprofundado do programa PMCPEB e da planificação anual. Lemos todos os textos e autores da educação literária, estudámos as suas obras, operacionalizámos domínios, conteúdos e estratégias, articulando-os sempre, através da definição de um fio condutor que regesse a nossa aula, porque, como referem Balça e Figueiredo (2012),

“na concepção das aulas, considerámos essencial que houvesse sempre um nexo condutor [...] e que as actividades se sucedessem de forma lógica e coerente, e não como actividades isoladas e desconexas, promovendo sempre o estabelecimento de uma ligação entre os conteúdos abordados” (p. 51).

Promovemos diferentes modalidades de leitura e de análise de texto literário, bem como de abordagem à gramática e à escrita. Promovemos, de igual modo, a expressão oral e testámos a sua compreensão oral. Tentámos sempre adaptar as nossas aulas à forma como as mesmas estavam a decorrer, alterando, se necessário, a ordem de lecionação de conteúdos e introduzindo outros que pudessem não estar previstos, mobilizando, para tal, os conhecimentos dos alunos. Na turma de 8.º ano, tentámos criar atividades específicas para suprimir algumas lacunas dos alunos a nível da gramática, através de um trabalho metódico e sistemático, dedicando aulas integralmente ao trabalho nesse domínio. Mesmo não sendo uma prática que apreciamos, como explorámos no capítulo anterior, foi uma estratégia que nos pareceu, naquele momento e naquela turma, adequada.

Tentámos sempre criar um ambiente favorável à aprendizagem e que a nossa intervenção e interação fizessem com que os alunos se sentissem o centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso ficou visível pelo empenho e colaboração da turma em todas as atividades que propusemos. Atendendo a que lecionávamos apenas um bloco de noventa minutos por semana, às oito horas da manhã, é de destacar a postura e colaboração dos alunos, que foram, ao longo das nossas aulas, demonstrando uma cada vez maior autonomia em sala de aula, bem como interesse, empenho e iniciativa na abordagem das diferentes tarefas e atividades. Os resultados que obtiveram nas diferentes fichas para a avaliação e, sobretudo, na avaliação que deles fomos fazendo durante as

aulas, são fruto, em parte, do nosso trabalho, em colaboração, naturalmente, com o trabalho desenvolvido pela orientadora cooperante.

Para concluir, gostaríamos apenas de referir uma das grandes questões que se coloca ao professor de Português: tentar converter a língua que os alunos conhecem de forma intuitiva e suficiente em objeto de estudo em contexto escolar (Amor, 2003). Acreditamos que, à nossa maneira, demos um pequeno contributo para que essa “conversão” se tornasse real.

## **1.2. Na disciplina de Espanhol**

Partilhamos a conceção de Martínez (2004) sobre as competências que um professor de língua estrangeira deve ter para o exercício da sua profissão, já que “la enseñanza de una lengua extranjera requiere una serie de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes” (p. 132). Acreditávamos, quando iniciámos a nossa PES, que possuíamos as “habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes” às quais se refere Martínez. O que nos faltava era o à-vontade para interagir em Espanhol que só o treino em situação de sala de aula nos dá. Com as aulas que lecionámos no primeiro período, adquirimos maior confiança, incentivados sempre pela orientadora cooperante. Na verdade, o único aspeto apontado nas primeiras aulas lecionadas, ainda no primeiro período, prendeu-se, precisamente, com ainda algum nervosismo e falta de confiança, o que acabámos por controlar e, mais importante, ultrapassar, mostrando-nos cada vez mais confortáveis, seguros e conscientes do bom trabalho que estávamos a fazer. O *feedback* que tivemos da orientadora cooperante foi muito positivo e os nossos planos de aula foram elogiados pelo detalhe e pelo trabalho articulado que tentámos sempre promover entre conteúdos, através de estratégias concertadas nesse sentido.

Consideramos que as aulas de Espanhol decorreram todas muito bem. Na verdade, sentimos que a unidade didática que planificámos, referindo-nos em particular ao 11.º ano, estava muito bem preparada. Fizemo-lo com base na planificação anual e no programa da disciplina. Definimos para início da unidade uma atividade motivadora, articulada com uma tarefa igualmente motivadora e estimulante para os alunos, cuja concretização só foi possível pelo ambiente que tentámos criar com os alunos, acreditando que “resulta preferible desarrollar un entorno óptimo de aprendizaje lingüístico antes que exigir un rígido control disciplinar en el aula” (Martínez, 2004, p. 143).

Não podemos deixar de salientar que a tarefa de produção oral que propusemos aos alunos estava prevista apenas para uma aula, mas sentimos realmente que a dimensão que para eles adquiriu era mais importante do que o nosso plano de aula, porque, sem dúvida, partilhamos a visão de Shavelson (1973, citado por Richards & Lackhart, 1998) que defende que

“cualquier acto en la enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente... Lo que distingue al profesor excepcional no es la capacidad para hacer, digamos, una pregunta de alto nivel, sino la sabiduría para decir cuándo hacer dicha pregunta” (p. 76).

No nosso caso, a decisão passava por dar liberdade aos alunos para construírem as suas aprendizagens. A mesma postura tivemos em todas as aulas que lecionámos, tomado decisões que nos pareceram as mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

Realçamos, ainda, que, muitas vezes, enquanto professores, tememos, de certa forma, dar a palavra aos alunos, pois, ao fazê-lo, sabemos que tal pode gerar situações imprevistas em sala de aula e impedir-nos de trabalhar o que queríamos, de acordo com o plano de aula que definimos. Nós assumimos os riscos da nossa estratégia de interação oral constante em aula, como forma de trabalhar de modo articulado cada uma das competências, colocando sempre o enfoque na competência comunicativa e, como tal, incentivando sempre os alunos a falar em espanhol, corrigindo-os, quando necessário, sempre com a mesma postura face ao erro. Definimos diferentes modalidades de trabalho, individual e em grupo, e trabalhámos todas as competências, tal como previsto no programa. Com efeito, defendemos a mais-valia das estratégias que empreendemos, pois “a través de estas oportunidades de interacción comunicativa se promoverá tanto el aprendizaje cooperativo como su autonomía de aprendizaje” (Martínez, 2004, p. 142).

## Capítulo V - Participação na escola

*“O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (...) que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.”*  
(Nóvoa, s.d.)

Abordaremos, neste capítulo, a nossa participação na escola, por um lado, enquanto dinamizadores de algumas atividades e, por outro, enquanto simples participantes noutras atividades. A realização de um estágio pedagógico nos atuais moldes, de prática de ensino supervisionada, provoca uma “maior dificuldade no aprofundamento das [...] capacidades relacionais” (Cunha, 2007, p. 112) dos estagiários, já que, o facto de não se estar a tempo inteiro na escola e de não ter turmas atribuídas, dificulta a criação de uma relação profissional e afetiva que de outra forma se estabeleceria naturalmente, acreditamos, e se iria reforçando durante todo o ano letivo, quer com alunos, colegas, pessoal não docente ou órgãos de gestão. No fundo, as próprias relações institucionais do estagiário ficam, de alguma forma, mais enfraquecidas

“com os órgãos da escola, com quem não tem qualquer vínculo laboral; com os professores da instituição de ensino básico ou secundário, com os quais não se sente entre pares; na sua relação com a turma, de quem, afinal, não é professor titular; na sua relação (o ausência dela) com os encarregados de educação, por não fazer parte da estrutura escolar” (Cunha, 2007, p. 112).

Tal constatação não quer, contudo, dizer que a relação não se possa, não se deva ou sequer não se consiga estabelecer. Pelo contrário: é imperativo que se estabeleça uma relação entre o professor estagiário e toda a comunidade que o envolve e que o próprio se empenhe nessa tarefa de criar laços, pois só assim haverá uma verdadeira integração sua na escola.

### **1. O AERM: génese, caracterização e instrumentos de autonomia**

O AERM localiza-se no concelho com o mesmo nome – Reguengos de Monsaraz –, no distrito de Évora. Possui cerca de 463,77 Km<sup>2</sup>, uma população de 10828 habitantes, distribuída por quatro freguesias do concelho: Reguengos de Monsaraz, Monsaraz, Corval, União das Freguesias do Campo e do Campinho. Tem-se verificado um êxodo das populações deste concelho em direção a Reguengos, pelo que a cidade tem tido um acréscimo populacional. A população ativa integra sobretudo o setor terciário e secundário, mantendo já uma relação afastada ou mesmo inexistente



com o setor primário. De referir que a taxa de analfabetismo se regista nos 8.16%, sendo que a nível do Alentejo se situa em cerca de 15,48%<sup>104</sup>.

É este o contexto geográfico, social e cultural em que o AERM está inserido. A sua criação, tal como conhecemos hoje, passou por diversas fases. Assim, no ano de 2013, através de Despacho de 1 de abril, foi definida uma nova Unidade Orgânica, designada Agrupamento de Escolas n.º 1 de Reguengos de Monsaraz. Dotado de uma Comissão Provisória a quem coube gerir e preparar o agrupamento para a sua criação legal, só no ano seguinte, em 2014<sup>105</sup>, é que lhe foi atribuída a denominação que possui atualmente, bem como definidos todos os estabelecimentos de ensino que o integram, a saber: Escola Secundária Conde de Monsaraz; Escola Básica n.º 1 de Reguengos de Monsaraz; Escola Básica n.º 2 de Reguengos de Monsaraz; Escola Básica de S. Pedro do Corval; Escola Básica de S. Marcos do Campo; Escola Básica do Campinho; Escola Básica das Perolivas; Escola Básica do Outeiro; Jardim de Infância de Reguengos de Monsaraz; Jardim de Infância de S. Pedro do Corval; Jardim de Infância de S. Marcos do Campo; Jardim de Infância do Campinho; Jardim de Infância das Perolivas; Jardim de Infância do Outeiro; Jardim de Infância da Caridade. A nomeação de todos estes estabelecimentos permite compreender a extensão do AERM e o número e a diversidade de escolas que o integram, desde estabelecimentos de ensino pré-escolar, como os Jardins de Infância, a escolas de ensino básico, de 1.º ciclo e de 2.º e 3.º ciclos de ensino e uma escola secundária. Esta última é a escola sede do AERM – a ESCM -, inaugurada em 1987, e cujas instalações sofreram uma requalificação, entre 2013 e 2014, levada a cabo pela Parque Escolar, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar, definido pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro (na denominada “Fase 3”<sup>106</sup>). O principal objetivo da requalificação dos edifícios escolares era a “superação do atraso educativo português face aos padrões europeus enquanto desafio nacional” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro, p.10), algo que passava “pela integração de todas as crianças e jovens na escola, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante” (p. 10), ou seja, era fundamental a “oferta aos alunos, docentes e demais agentes do sistema educativo de instalações escolares com condições de funcionalidade, conforto, segurança, salubridade e aptas à sua integração e adaptação ao processo dinâmico de introdução de novas tecnologias” (p. 10).

A nossa PES foi desenvolvida, essencialmente, na ESCM, embora tenhamos lecionado algumas aulas na EB 1 de Reguengos de Monsaraz. A título de curiosidade, refere-se que a denominação da escola

---

<sup>104</sup> Todos os dados estatísticos que permitem a caracterização do meio envolvente ao AERM têm por base os Censos de 2011 (disponível em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011\\_apresentacao&xpid=CENSOS](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS)).

<sup>105</sup> Para o efeito, consultar a Portaria n.º 30/2014 de 5 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência.

<sup>106</sup> A este propósito, consulte-se o Contrato Programa celebrado entre o Estado Português e a Parque Escolar, E.P.E. e o sítio da internet: <https://www.parque-escolar.pt/pt/escolas/escolas-fase-3.aspx>.

sede foi atribuída em homenagem ao patrono da cidade – o Conde de Monsaraz, agraciado com a ordem em 1890. De seu nome António Macedo Papança, era um conhecido político e poeta, natural da cidade de Reguengos de Monsaraz. Podemos comprovar, pela nossa estadia na escola, embora não tivéssemos conhecido as antigas instalações, que esta está bastante moderna e atrativa, dispondo de meios tecnológicos (computadores e projetores) em todas as salas de aula. Possui também espaços de lazer que permitem a prática de atividades físicas ou outras, uma biblioteca bem equipada, com livros para consulta e computadores para que os alunos possam, caso assim desejem, realizar algum trabalho de pesquisa, um auditório, um espaço para a rádio escolar e um jornal da escola.

Os órgãos de Administração, Direção e Gestão do AERM são os previstos na lei<sup>107</sup> (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo), tendo, cada um, a sua função, mas trabalhando todos numa ação concertada, para alcançar o principal objetivo da escola: contribuir para o sucesso das aprendizagens dos alunos, dotando-os de competências e instrumentos que os transformem em cidadãos ativos na sociedade a que pertencem, intervindo de forma crítica e responsável. O próprio agrupamento, na autonomia que lhe é conferida<sup>108</sup>, tem por missão definir um PE, em vigor por três anos letivos, um regulamento interno e um plano anual ou plurianual de atividades, para além de um orçamento. O PE do AERM, cujo término foi precisamente no ano letivo em que realizámos a nossa PES (2016/2017), foi elaborado pelos órgãos de gestão e administração da escola e nele “se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento [...] se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, p. 3351). No fundo, segundo Canário (1992), o PE

“surge como um instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino, e institui-se como um processo capaz de articular as tendências referidas: Investigação (produção de conhecimento), Inovação (mudança organizacional) e Formação (mudança de representações e práticas dos indivíduos)” (p. 12).

---

<sup>107</sup> De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, cada órgão tem diferentes competências:

- conselho geral: “órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa” (p. 2344);

- diretor: “órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (p. 2346);

- conselho pedagógico: “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (p. 2349);

- conselho administrativo: “órgão deliberativo em matéria administrativo -financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor” (p. 2350).

<sup>108</sup> Entende-se por autonomia “a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, p. 3351).

Atendendo à importância estrutural do PE para a construção de uma identidade específica, consultámos, ainda antes de iniciarmos a PES, o referido projeto do AERM, o que nos permitiu conhecer a realidade da escola, o seu meio envolvente, os pontos fortes e fracos e o plano de ação estratégico. Assim, como pontos fortes e dignos de relevo são enunciados os seguintes: o parque escolar concelhio; a diversidade de oferta educativa; a contextualização da oferta educativa; a capacidade para estabelecer parcerias; a análise dos resultados e reflexão sobre a metodologia a seguir; a mudança da atitude dos professores face aos *rankings*; e os resultados ao nível do 1.º ciclo. Como pontos fracos e com necessidade urgente de se trabalhar face aos mesmos estão os seguintes: a ausência de processo estruturado e sistemático de autoavaliação; os resultados nos exames nacionais e nas provas finais de ciclo, excluindo os obtidos no 4.º ano; os resultados internos com algumas incongruências; a articulação vertical entre ciclos e entre escolas; as atitudes e comportamentos desajustados dos alunos; o défice de *benchmarking/bench learning*; e o défice de cultura no trabalho interpares<sup>109</sup>. Para fazer face aos aspetos identificados, o AERM definiu para cada ponto fraco uma meta e objetivos gerais e específicos a cumprir para transformar os aspetos identificados como menos positivos em pontos fortes.

Outro documento fundamental para o nosso conhecimento do trabalho a desenvolver pelo AERM foi o PAA, discutido em sede de departamento curricular, definido pelos diferentes grupos disciplinares que o integram e aprovado no início do ano letivo pelo Conselho Pedagógico em função do projeto educativo. O PAA define “os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e [...] a identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, p. 3351). Este PAA definido no início do ano letivo pode, em qualquer momento, ser alterado, quer a nível de datas definidas, quer a nível da integração de outras atividades a desenvolver. Contudo, nenhuma atividade se poderá desenvolver sem a devida aprovação do Conselho Pedagógico.

Chegados a este ponto, parece-nos imprescindível referir ainda outro documento importante para compreendermos a realidade do AERM: o plano de melhoria. Este foi elaborado em junho de 2015, depois de a escola ter recebido os resultados da avaliação externa, fruto da deslocação ao AERM, em março do mesmo ano, correspondente ao ano letivo de 2014/2015, da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)<sup>110</sup>. Globalmente, o resultado da avaliação externa foi bom, embora tenham sido apontados aspetos a melhorar. Nesse sentido, o plano de melhoria traçado pela escola visa a adoção de medidas de promoção do sucesso escolar, a supervisão da prática letiva, a

---

<sup>109</sup> Todos estes dados foram retirados do PE do AERM para o triénio de 2014-2017.

<sup>110</sup> O plano de melhoria da escola está disponível no sítio do AERM (<http://www.aermosaraz.com/index.php/sitios-amostra/plano-de-melhoria>) e o relatório de avaliação externa no sítio da IGEC ([http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00/02&auxID=&newsID=1480#content](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00/02&auxID=&newsID=1480#content)).

conceção de um plano de estudos e de desenvolvimento do currículo, a elaboração de planos de grupo/turma, a promoção de ciclos completos de um processo estruturado e sistemático de autoavaliação e a adoção de medidas para mitigar o abandono/desistência nos Cursos Profissionais. De referir que a realização de uma avaliação externa, de acordo com o Conselho Nacional de Educação<sup>111</sup>, visa cumprir três objetivos, o da capacitação, interpelando a comunidade escolar para proceder a melhorias das suas práticas e consequentes resultados das aprendizagens dos alunos, o da regulação, fornecendo aos responsáveis pelas escolas e pelas suas políticas educativas de elementos que suportem as suas decisões educativas e regulem o próprio sistema de aprendizagem, e a participação, fomentando, precisamente, a participação na escola da comunidade educativa, através do conhecimento de elementos que lhe permitam reconhecer a qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientar escolhas e intervenções.

## **2. PAA do AERM: contributos e atividades dinamizadas**

Foi em função destes documentos orientadores do AERM, PE e PAA, que definimos, em conjunto com a nossa colega de estágio e de acordo com as orientadoras cooperantes de cada uma das disciplinas, algumas atividades a dinamizar, bem como outras, já definidas pelos diferentes grupos disciplinares, em que poderíamos participar de uma forma mais ou menos ativa, consoante as características das atividades.

Descreveremos, de seguida, as atividades que dinamizámos ou em que participámos, fazendo-o por ordem cronológica. Nesse sentido, há a referir a primeira atividade que dinamizámos e que designámos "*Siente la magia de Navidad*" (Apêndice 53). No fundo, a proposta que apresentámos era constituída por várias atividades, que preparámos e desenvolvemos, nomeadamente a decoração do polivalente e da biblioteca da ESCM com mensagens e postais de Natal, criados por nós e colocados sobre as várias mesas ou afixados nas paredes e janelas dos espaços. Elaborámos também sinos em cartolinas amarelas e vermelhas e escrevemos mensagens de Natal. Criámos também postais, que colocámos na entrada da biblioteca da ESCM, com imagens alusivas ao Natal e a indicação de que os alunos poderiam recolher e escrever eles próprios a sua mensagem para entregarem a alguém especial e a quem quisessem desejar as Boas Festas. A par destas atividades recorremos à ajuda da Associação de Estudantes, responsável pela Rádio da Escola, para passar algumas músicas de Natal, os *Villancicos*, selecionadas por nós. Decorámos ainda a EB 1 com balões vermelhos e amarelos e mensagens de Boas Festas. Acreditamos que o balanço foi positivo, pela recetividade dos alunos a todas as decorações e a adesão que demonstraram à criação dos seus próprios postais de Natal. A nível de decoração e embelezamento do espaço parece-nos que

---

<sup>111</sup> Consulte-se, para o efeito, a Recomendação n.º 1/2011, de 7 de Janeiro de 2011.

cumprimos igualmente os nossos objetivos, já que era notória a “marca” do Espanhol. A presença da língua e da cultura foram evidentes durante a última semana do primeiro período, de treze a dezasseis de dezembro. Acreditamos que para além de alargar o âmbito cultural dos alunos e dar-lhes a conhecer músicas de Natal espanholas conseguimos fomentar neles um gosto ainda maior pela língua e cultura espanholas, desenvolvendo as suas competências de compreensão oral e escrita e cultural e civilizacional.

Para além desta atividade, participámos, no início do mês de março (entre os dias três e cinco), numa visita de estudo. Quando iniciámos a nossa PES e tivemos conhecimento das atividades do PAA, considerámos que poderia ser uma mais-valia para a nossa integração na escola participar numa das visitas de estudo a decorrer no âmbito da disciplina de Espanhol. Das três visitas de estudo previstas, a Ronda, a Madrid e a Sevilha, decidimos que a que mais se adequava aos nossos objetivos era a visita de estudo à capital espanhola, por um motivo essencial que se prendia com o facto de se destinar às turmas do Ensino Secundário (10.º e 11.º anos). Uma vez que sabíamos que iríamos trabalhar com uma turma de 11.º ano, a visita de estudo permitir-nos-ia conhecer os alunos fora do contexto de sala de aula e, ao mesmo tempo, aprofundar as relações humanas, estabelecendo com eles uma relação de respeito e de confiança. Sabíamos que antes dessa visita de estudo estaríamos apenas duas vezes com os alunos em aula, a lecionar, por isso, seria realmente muito positivo podermos participar na visita. Permitir-nos-ia, também, fortalecer laços com os nossos pares, outros professores do grupo de Espanhol que conosco iriam.

As visitas de estudo constituem, indubitavelmente, uma estratégia de aprendizagem. Colocar os alunos num contexto linguístico e cultural diferente do seu propicia a aquisição de inúmeras aprendizagens e é fundamental que, enquanto professores, compreendamos isso e promovamos essas aquisições. Pretendia-se, portanto, com esta visita em particular levar os alunos a conhecer a cultura espanhola, fomentando, numa primeira fase, o trabalho de pesquisa sobre a cidade, monumentos, usos e costumes e, numa fase posterior, a consolidação desses conhecimentos em contexto. Pretendia-se, também, sensibilizá-los para as diferenças culturais, levando-os a desenvolver uma competência cultural e civilizacional, praticando a língua espanhola sem os constrangimentos que o contexto de aula provoca muitas vezes e desenvolvendo nos alunos as suas competências de compreensão e de interação oral e escrita (Anexo 10).

A visita de estudo teve a duração de três dias, sendo que estivemos, nos dois dias iniciais, em Madrid, tendo visitado o Estádio Santiago Bernabéu, estádio do Real Madrid, e o Palácio Real. Para além destas visitas previamente marcadas, pudemos passear pela cidade, conhecer os seus cantos e recantos e, mais importante, sentir o seu pulsar. No dia do regresso, deslocámo-nos a Toledo

onde fizemos uma visita guiada pela cidade. O balanço dos alunos, no final da visita quando questionados por nós, foi muito interessante, pois o que mais gostaram foi de visitar o estádio do Real Madrid, tirar fotografias no seu interior e pisar o relvado onde os seus ídolos brilham todas as semanas. A par disso, gostaram bastante também de passear pelo centro de Madrid e falar com as pessoas dos cafés e das lojas onde entravam. Enquanto núcleo de estágio não organizámos nenhuma atividade em concreto para desenvolver com os alunos nesta visita, pois considerámos que tendo eles já o tempo tão ocupado com visitas guiadas e passeios, os momentos de pausa deveriam ser, também, para descansarem e, essencialmente, para conviverem, entre eles e connosco.

No final do segundo período, no dia três de abril, celebrou-se o “Dia do Agrupamento”, atividade que consta no plano plurianual de atividades (PPA) do AERM. Neste documento refere-se que o mesmo deve ser entendido como “um dos suportes operacionalizadores dos princípios constantes no Projeto Educativo e como trave mestra do Plano Anual de Atividades” (p. 1)<sup>112</sup>. O “Dia do Agrupamento” realizou-se pelo terceiro ano consecutivo e, com ele, pretendia-se a adesão de toda a comunidade educativa e sua conseqüente participação na escola. O “Dia do Agrupamento” tem como objetivos prevenir na área da saúde e na área da segurança, promover a articulação vertical entre ciclos e entre escolas e promover competências nos jovens a nível da planificação, organização e consecução de eventos. Foi organizado pela associação de estudantes e pelos diferentes grupos curriculares a quem competiu definir as atividades a desenvolver nas salas de aula.

A nível do grupo de Espanhol as atividades já estavam definidas e envolveriam todos os seus membros na dramatização de uma peça de teatro por alunos do 7.º ano – “*La Caperucita Roja*”. Nesse sentido, considerámos que deveríamos participar na dinamização das atividades do grupo de Português. Como sabíamos que ao longo do dia diferentes turmas de diferentes níveis de ensino se deslocariam à nossa sala, à “sala de Português”, definimos atividades distintas, possíveis de realizar em dez ou quinze minutos, tempo máximo de que dispúnhamos, atrativas e dinâmicas destinadas ao público-alvo que tivéssemos diante de nós (Apêndice 54). Assim, preparámos para os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo atividades como a audição de canções (“Boas maneiras – Não custa nada!” e “Os ditongos a cantar”, de Maria Vasconcelos), um jogo para identificação e criação de palavras com ditongos e “A hora do conto”, momento destinado à leitura expressiva de um conto aos alunos; para os alunos do 2.º e 3.º ciclos tínhamos atividades, como a audição da música “O português anda a ser maltratado”, dos D.A.M.A., a partir da qual seguiríamos para diferentes jogos

---

<sup>112</sup> O PPA está disponível no sítio do AERM: <http://www.aermonsaraz.com/>.

que criámos e que pretendiam promover a correção linguística dos alunos: o jogo do “Bom Português, que visava a identificação da forma correta das palavras apresentadas, e o jogo do “Acordo Ortográfico”, em que os alunos deveriam identificar as transformações provocadas pelo referido Acordo. Criámos também o jogo do “Quem é quem?”, apenas com escritores portugueses e cujo objetivo era levar os alunos a identificar cada um dos autores e, na sequência disso, apresentarem-no, em traços gerais, bem como à sua obra. Para este público criámos, igualmente, exercícios de escrita criativa, para promover a competência de escrita, de imaginação e de criatividade. Decorámos também a sala com livros, cartazes, poemas e citações de escritores portugueses que registámos em papel de cenário e afixamos numa das paredes da sala. A decoração permitiu-nos criar diferentes espaços para cada uma das atividades a desenvolver: um espaço para a audição, projeção da música e jogos, outro espaço para a “hora do conto”, outro para a escrita criativa e outro para que os alunos pudessem fazer o registo escrito do seu testemunho sobre as atividades aí desenvolvidas.

Na sequência do “Dia do Agrupamento”, escrevemos uma notícia para o Jornal Escolar onde dávamos conhecimento das atividades promovidas pelo grupo de Português (Apêndice 55). A divulgação neste meio das atividades pareceu-nos importante para fomentar uma maior articulação entre a comunidade escolar e o meio envolvente, reforçando, assim, a identidade e a cultura de escola.

A última atividade que dinamizámos foi uma oficina de escrita (Apêndice 56). No ano letivo anterior, as colegas do núcleo de estágio que aí desenvolveram a sua PES, tinham coligido materiais para elaborar um dossiê para promover a escrita criativa. Este ano, coube-nos criar e coligir mais materiais, aplicando alguns exercícios aos alunos. Fizemo-lo no dia três de maio com a turma do Ensino Vocacional com quem trabalhámos durante a PES. Acreditamos que, com estas atividades promovemos não só o alargamento do âmbito cultural dos alunos, mas, sobretudo, incentivámo-los a escrever, recorrendo à sua criatividade e imaginação e melhorando, assim, as suas competências de escrita em língua materna.

Por último, participámos numa atividade promovida pela orientadora cooperante de Português e inserida no PAA do AERM, também em maio, destinada à apresentação do Projeto Individual de Leitura (PIL), dos alunos do 11.º ano, de Literatura Portuguesa (Anexo 11). No dia estipulado para o efeito, os alunos foram à escola para apresentar o livro que tinham lido e criado um portefólio com informações sobre o autor, a obra e estabelecendo relações de intertextualidade com outras obras de outros autores. A orientadora cooperante tinha informado os Encarregados de Educação que os seus educandos iriam proceder à apresentação do seu PIL, daí que alguns tenham estado

presentes. Pretendia-se com essa apresentação reconhecer a importância da leitura na aquisição de conhecimentos, no alargamento de experiências pessoais e na construção de mundos possíveis.

### **3. Outras atividades do AERM**

Enquanto núcleo de estágio, fomos convidadas a participar numa reunião de departamento. Estas, de acordo com o calendário anual de reuniões definido e divulgado logo no início do ano pela Direção do AERM, realizam-se às quartas-feiras, às 14.30h, na escola sede. Os departamentos são estruturas de gestão intermédia da escola e reúnem ordinariamente no início do ano letivo e, a partir daí, até oito dias após as reuniões de Conselho Pedagógico, que têm lugar uma vez por mês, também à quarta-feira, às 15.00h, na sala de teatro da escola sede. Podem também reunir extraordinariamente, se o coordenador assim entender ou se um terço dos seus membros o requerer. No calendário anual de reuniões constam as datas exatas em se realizam as reuniões de Conselho Pedagógico e as de departamento. Todas as informações sobre as competências e composição constam no RI do AERM, documento que “define o regime de funcionamento do agrupamento [...], de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, p. 3351).

No AERM há seis departamentos curriculares: Pré-escolar; 1.º ciclo; Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais; e Expressões. Assim, a integração de um docente num departamento depende, naturalmente, do grupo de recrutamento a que pertence. No nosso caso, o departamento ao qual pertencemos é o de Línguas que inclui, para além dos grupos disciplinares de Português (Grupo 300) e de Espanhol (Grupo 350), os de Português e Estudos Sociais/História (Grupo 200), de Português e Francês (Grupo 210), de Português e Inglês (Grupo 220), de Francês (Grupo 320), de Inglês (Grupo 330) e de Alemão (Grupo 340).

Tal como foi mencionado, participámos numa reunião de departamento curricular, no dia vinte e seis de outubro de 2016. Aos departamentos compete definir e desenvolver medidas que reforcem a articulação e a gestão curricular na aplicação dos planos de estudo, daí a importância da sua ação. É ao Coordenador que compete estabelecer a ligação entre o próprio departamento e o Conselho Pedagógico, onde tem assento. As reuniões de departamento constituem um momento de partilha dos professores e, ao mesmo tempo, de definição do trabalho a realizar. Nelas é desejável que se promova um trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, reflexivo. De acordo com Lima (2002) e com dados recolhidos num estudo que realizou, os professores apenas têm conhecimento do trabalho realizado pelos seus colegas através das conversas dos e com os alunos, em sala de aula



ou fora da mesma, devido ao individualismo que marca a nossa sociedade e, em particular, a escola enquanto organização social. É esta cultura docente marcada pelo individualismo que deve ser contrariada e que, de certa forma, foi referida pela IGEC no seu Relatório de Avaliação Externa, tendo salientado a mais-valia da elaboração de um cronograma de atividades a realizar ao longo do ano nomeadamente pelos departamentos. Este aspeto identificado consta no plano de melhoria dado ser algo em que é necessário investir e promover. Pretende-se, portanto, com as reuniões de departamento, potenciar a comunicação e a articulação dos docentes.

Na reunião em que participámos, foram apresentadas as resoluções da reunião de Conselho Pedagógico, realizada na semana anterior, e discutidos outros assuntos inerentes à escola e à sua organização e funcionamento, para além de outras informações prestadas pela Coordenadora, eleita para a função pelos membros do departamento, após indicação, por parte do Diretor, de três pessoas elegíveis para ocupar o cargo. No RI estão definidos os pressupostos legais para se poder ser elegível para o cargo, já que é necessário que se preencha alguns requisitos.

## Capítulo VI – Desenvolvimento profissional

*“Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização - em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional”.*  
(Alarcão et al., 1997)

Iniciamos este capítulo, refletindo, em primeiro lugar, sobre o conceito de desenvolvimento profissional, que embora recente, é algo complexo. Este remete para uma aprendizagem contínua, desenvolvida ao longo da vida. Na verdade, desenvolvimento profissional corresponde a um aperfeiçoamento do nosso desempenho e da nossa forma de encarar a profissão docente com um ainda maior respeito, rigor e seriedade. A formação inicial de professores deve ser encarada como isso mesmo, como “inicial”, como um ponto de partida. Ao adquirir a sua habilitação para a docência, o professor está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido (Ponte, 1994, citado por Herdeiro & Silva, 2008).

Cumpre-nos, então, refletir sobre o que somos hoje como professores e sobre o modo como o que somos advém do nosso percurso, do nosso investimento pessoal e profissional no que acreditamos ser a “profissão da nossa vida”. Embora estejamos a concluir o Mestrado em Ensino, formação através da qual se adquire “habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público, quer no ensino particular e cooperativo” (Costa & Balça, 2012, p. 52), já somos professores há alguns anos, desde 2006, e isso permite-nos olhar para o nosso percurso com o discernimento e a objetividade que só a distância temporal nos permite ter.

Ingressámos na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 2000. Na altura, inscrevemo-nos na Licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas – variante de estudos Portugueses e Franceses, de quatro anos, à qual se juntariam mais dois, equivalentes ao Ramo de Formação Educacional (RFE), sendo que, só quando o concluíssemos, ainda muito antes de se pensar no Processo de Bolonha, estaríamos qualificados para a docência. A opção pelo Francês disse respeito ao facto de se tratar da nossa segunda língua, aquela que havíamos estudado desde sempre na Alliance Française, em Setúbal, e que, de acordo com Muñoz, Araújo & Ceia (2011), era a que estava “mais próximo da aprendizagem de uma língua materna, com a qual partilha laços de proximidade cultural, política, linguística, etc.” (p. 63).

Acreditávamos, na época, que o RFE nos daria as bases do que faríamos, no futuro, sozinhos, numa sala de aula, já que estaríamos um ano inteiro a produzir materiais adaptados às nossas turmas e a seguir uma planificação que embora se regesse pelo programa das disciplinas, nos daria liberdade para criar e para fazer aquilo em que sempre acreditámos: promover o sucesso das aprendizagens dos alunos. Ao mesmo tempo, o primeiro ano de docência corresponderia a um “choque de

realidade”, de acordo com Simon Veenman (1984, citado por Nóvoa [Coord.], 1992, p. 66), que nos permitiria evoluir, acompanhados por um professor experiente que nos levasse a refletir sobre a nossa prática e, no fundo, o nosso desempenho docente. No entanto, houve diretrizes ministeriais (Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho<sup>113</sup>) que provocaram uma alteração a nível do Estatuto da Carreira Docente e que abrangeram, naturalmente, os estágios pedagógicos. Em cerca de três meses, as Universidades organizaram-se para criar e adotar um sistema próprio, deixando de se encarar a formação inicial de professores como um estágio pedagógico, para passar a uma “prática pedagógica supervisionada”, de acordo com o já mencionado Decreto-Lei, embora, salientamos, não tivesse havido qualquer avaliação prévia ao funcionamento do modelo até à data (Cunha, 2007) e entrasse em contradição com a lógica governativa<sup>114</sup>.

Durante o período em que decorreu a prática pedagógica supervisionada, observámos e lecionámos algumas aulas, tendo tido a oportunidade de colocar em prática algumas ideias, projetos e atividades. Apesar de tudo, foi um momento enriquecedor e que, neste novo modelo, nos permitiu, sem dúvida, refletir sobre o que observávamos e sobre o que vivenciávamos e questionar de forma incessante as opções que tomávamos ou que pretendíamos tomar, sempre apoiadas pelas orientadoras com quem discutíamos as aulas e as opções que tomávamos a nível pedagógico e didático.

Concluído o RFE, começámos logo a lecionar, tendo passado por diferentes ofertas formativas ao longo dos tempos. O início da nossa carreira foi numa escola perto de casa – Fundação Escola Profissional de Setúbal. Realçamos que, à época, os nossos conhecimentos sobre o Ensino Profissional ou sobre outras ofertas formativas não eram muito latos. Com efeito, na nossa formação inicial não houve praticamente conhecimento de outras realidades sem ser o Ensino Público Regular, até porque, na altura, o Ensino Profissional era visto como um “ensino de segunda”. Ainda hoje há um certo preconceito instalado na sociedade que é preciso erradicar, de acordo com as palavras do Presidente da República, Professor Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, na cerimónia de abertura da ANESPO, a 6 de julho de 2017<sup>115</sup>. Foi aí que aprendemos tudo e que nos

---

<sup>113</sup> De acordo com o Decreto-Lei referido: “A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática pedagógica supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição”. Em outubro do mesmo ano, foi igualmente publicada a Portaria 1097/2005, de 21 de Outubro, que regula os estágios pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário.

<sup>114</sup> De acordo com o Programa do XVII Governo Constitucional, em funções à data, uma das apostas era, precisamente, a Formação Inicial de Professores, como forma de tentar inverter a situação pela qual o sistema de ensino estava a passar, em Portugal: “O XVII Governo será exigente quanto ao rigor e à relevância da formação inicial e contínua dos educadores e professores” (*Programa do XVII Governo Constitucional*, p. 47).

<sup>115</sup> Para o efeito, consulte-se o sítio da internet da Presidência da República, disponível em <http://www.presidencia.pt/?idc=37&idi=132696>.

foi dada a liberdade para colocar em prática o que havíamos adquirido no RFE e que, por motivos já abordados, não pudemos testar em turmas nossas. No entanto, foi necessário compreender o que era o Ensino Profissional<sup>116</sup>, ligado ao Ministério da Educação, em que consistia e a quem se destinava, por um lado, e, por outro, conhecer também a realidade do Sistema de Aprendizagem, com cursos profissionais ligados ao IEFP<sup>117</sup>. Nessa escola, o nosso percurso dura até aos dias de hoje, tendo aí já lecionado as disciplinas de Português, de Francês e Área de Integração. Tratando-se esta da nossa primeira experiência de lecionação, para além dos desafios explicitados e que se prendem com o necessário conhecimento e domínio dos programas das disciplinas, diferentes, naturalmente, dos que conhecíamos, do Ensino Público Regular, houve outro desafio enorme: ensinar adultos. Na verdade, tivemos de desenvolver estratégias para conseguir enfrentar este desafio, nomeadamente a nível de estratégias pedagógicas desenvolvidas.

A par destas opções de ensino, começámos a trabalhar nessa escola e num centro de formação, também em Setúbal (Centro de Formação Arrábida), no âmbito dos Centros de Novas Oportunidades (CNO). O *boom* dos CNO deu-se, precisamente, a partir dos anos 2000. Trabalhámos a nível do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) com adultos, certificando as suas competências ora a nível do Ensino Básico (designados por B1, correspondente ao 1.º ciclo, B2, correspondente ao 2.º ciclo, e B3, correspondente ao 3.º ciclo), ora a nível do Ensino Secundário. Como professores de Português, trabalhávamos nas áreas de competência-chave<sup>118</sup> Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, no nível básico, e Cultura, Língua e Comunicação, no nível secundário. A formação de adultos começou por ganhar relevância quando Portugal se apercebeu que era um dos países da União Europeia com índices mais baixos de qualificação escolar e profissional dos seus adultos. Perante tal situação, colocou-se a questão de como inverter a situação e certificar os adultos portugueses, tornando-os capazes de fazer face a uma “economia do conhecimento e da coesão social” (Direcção Geral de Formação Vocacional [DGFV], 2006, p. 11), que pressupõe uma estreita relação entre a inovação, competitividade, níveis

---

<sup>116</sup> É importante referir que estes cursos foram definidos, desde logo, na LBSE, tendo as escolas profissionais nascido, pelo Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de Janeiro, “como resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens, instituições sociais e empresas” (Azevedo, 2008, p. 6). No fundo, a aposta nestes cursos, no final da década de oitenta, do século XX, prendeu-se, precisamente, com a necessidade de “reorientar” os jovens para quem o Ensino Regular não conseguia dar resposta e que se começavam a desmotivar e a desinteressar pela escola. Foi a própria sociedade que face a este abandono iminente da escola por parte dos jovens e face à constatação da necessidade de apostar em cursos mais técnicos, como tinha havido outrora, e mais direcionados para a inserção no mercado de trabalho acabou por, de certa forma, incentivar a criação de cursos e de escolas profissionais mais capazes de responder às necessidades dos jovens e da própria sociedade.

<sup>117</sup> Estes cursos permitiam “obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos de nível superior” (<https://www.iefp.pt/cursos-de-aprendizagem>).

<sup>118</sup> Por competência-chave entende-se “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, 2004b, citada por DGFV, 2006, p. 12).

de bem-estar, qualidade de vida e educação e formação da população? Consciente da necessidade de qualificar os adultos portugueses, o Ministério da Educação criou a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), designada, posteriormente, DGFV, que iniciou um processo inovador que pretendia certificar as competências dos adultos atendendo às suas trajetórias pessoais e profissionais. Pretendia-se criar estratégias para que os adultos demonstrassem as competências que foram adquirindo no seu percurso, quer em situações formais de escolarização, quer em situações informais e de trabalho e, ao mesmo tempo, fizessem novas aprendizagens e adquirissem novas competências, sendo estas consideradas como um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes para se adaptar a diferentes situações, bem como a predisposição não só para aprender, mas também para como aprender. Este processo de certificação de competências obriga-nos a pensar em conceitos como a aprendizagem formal, não formal e informal<sup>119</sup>, conceitos fundamentais para a “construção de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida” (Pires, 2008, p. 3) que é o que se pretende cada vez mais alcançar, tal como surge na legislação em vigor.

Trabalhar com adultos num contexto totalmente diferente daquele que conhecíamos e num percurso de ensino com características tão diferentes, exigiu de nós, antes de mais, compreender o contexto social em que surgiu, o objetivo, o que se pretendia e como poderíamos definir estratégias que pudessem favorecer e promover a certificação de competências e a aprendizagem dos adultos, dominando, naturalmente, o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos*, documento que, de forma transversal, aborda todas as áreas do saber<sup>120</sup>. Para além disso, tivemos de aprender a lidar com a ideia generalizada de que estaríamos a “dar” o 9.º ou o 12.º anos às pessoas. Só compreendendo a génese da educação em Portugal, as diferentes políticas educativas seguidas ao longo dos tempos, conseguimos, também nós, compreender o sentido que para as pessoas fazia o processo, o que ganhavam com ele e as mais-valias que nós, professores, poderíamos retirar da aprendizagem. Acreditamos, hoje, que o trabalho tanto no RVCC como no Ensino e Formação de Adultos (EFA) foi uma grande experiência e uma fonte inesgotável de aprendizagem e de formação, tornando-nos mais habilitados a trabalhar com qualquer público e

---

<sup>119</sup> Estes três conceitos surgem no âmbito de diferentes políticas educativas, inscritas em documentos como o *Livro Branco da Educação/Formação* (1995) e o *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000). Na própria Declaração de Hamburgo, da UNESCO, refere-se sobre a aprendizagem ao longo da vida que esta compreende tanto a educação formal e contínua, como a aprendizagem não formal e todas as aprendizagens informais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural em que são reconhecidas abordagens baseadas na teoria e na prática (UNESCO, 1999).

<sup>120</sup> O *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos* deve ser entendido como um “quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projeto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto” (DGFV, 2006, p. 20).

em qualquer domínio e capazes de mostrar aos alunos do Ensino Básico ou Secundário, o verdadeiro valor da escola, apresentando-lhes casos concretos e auxiliando-os no percurso seguir e na sua construção como cidadãos pró-ativos na sociedade em que se inserem.

A nossa experiência passou também pelo Ensino Público Regular, em diferentes escolas, desde escolas TEIP<sup>121</sup> (Agrupamento de Escolas José Saramago, no Poceirão) a escolas com contrato de autonomia<sup>122</sup> (Agrupamento de Escolas Lima de Freitas, em Setúbal), lecionando Francês, no Ensino Básico, e Português, no Ensino Secundário. Estas escolas têm como característica comum o facto de estarem inseridas em meios que, embora distintos, não valorizam a escola como meio para alcançar uma qualificação e, conseqüentemente, um emprego, sendo que o professor dificilmente é visto como um facilitador, alguém disponível para ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem.

Lecionámos para além de turmas de Ensino Regular e de Ensino Vocacional, turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA)<sup>123</sup>, tendo os conteúdos programáticos sido por nós definidos, com base no Programa da Disciplina de Francês para o Ensino Básico. O objetivo era adaptar o programa às características da turma e ao que sabíamos, à partida, que os alunos conseguiriam realizar. Reduzimos conteúdos, temáticos e gramaticais, e diversificámos estratégias. Trabalhámos muito com a música em sala de aula, até porque em algumas aulas havia parceria pedagógica com um colega de Educação Musical. Através da música, os alunos conseguiam, de um modo mais fácil, adquirir os conhecimentos que numa aula de outro cariz não conseguiriam ou, pelo menos, a sua aquisição não estaria tão facilitada nem seria tão atrativa. Acreditamos que a música, como forma de arte, promove a criatividade e o raciocínio e predispõe os alunos para a aquisição de conhecimento e para a socialização, criando um ambiente favorável em sala de aula. Acreditamos que a parceria criada entre as duas disciplinas, de Francês e de Educação Musical, foi uma mais-

---

<sup>121</sup> As escolas TEIP foram criadas pelo Ministério da Educação, em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96, consciente, na época, da necessidade de adotar medidas para promover o sucesso escolar e para inverter a situação de absentismo e abandono nas escolas. Refere-se no *supra* citado Despacho que “os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido” (Despacho 147-B/ME/96, p. 10719). Em 2008, através do Despacho Normativo n.º 55/2008, o Ministério da Educação considerou que este tipo de escola se deve manter, iniciando-se um segundo Programa TEIP (TEIP2) para promover “a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva” (Despacho Normativo n.º 55/2008, p. 43128).

<sup>122</sup> O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, refere que “a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 137/2012, p. 3341), pelo que, nesse sentido, o Decreto-Lei *supra* citado “procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 137/2012, p. 3341).

<sup>123</sup> Estas ofertas formativas, legisladas pelo Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, “destinam-se aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, risco de exclusão social e/ou abandono escolar” (<http://www.dge.mec.pt/percursos-curriculares-alternativos>).

valia para os alunos e para nós, professores, que tentámos desenvolver neles competências transversais fundamentais para a sua formação. Acresce a este trabalho, o facto de termos sido, durante dois anos, Diretores de Turma de PCA, o que fez com que tivéssemos sentido grande necessidade de promover um trabalho colaborativo entre todos os professores. Já o abordámos neste relatório, mas parece-nos fundamental reforçar a importância do trabalho entre pares, embora nem sempre praticado nas nossas escolas. Foi este trabalho colaborativo que nos fez perceber, por um lado, quais as melhores estratégias a adotar na turma e, por outro, como implementar essas estratégias, tentando, de alguma forma envolver os alunos na escola. A formação inicial de professores por muito bem que nos prepare para a docência não nos consegue dar este conhecimento, fruto da partilha, da colaboração entre pares que acreditam que a mesma é “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor [...] [com] impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, [...] na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 7).

Nessa escola TEIP, assumimos também a função de Coordenação dos Apoios Pedagógicos Acrescidos, destinados a alunos identificados pelos Conselhos de Turma como tendo maiores dificuldades em determinadas disciplinas, nomeadamente, a Português, Matemática e Inglês. Cumpria-nos fazer a gestão dos alunos, dos recursos humanos e materiais, informando Diretores de Turma e Direção de todo o processo para que, em conjunto, conseguíssemos ajudar os alunos a melhorar os seus resultados escolares. Também nessa função participámos no Projeto de Melhoria TEIP, analisando os resultados dos alunos, face aos objetivos traçados e estipulando novas metas a atingir no ano letivo seguinte. Foi, uma vez mais, um trabalho de colaboração e articulado entre os coordenadores das diferentes áreas da escola para alcançar um objetivo comum. Partilhamos a visão de Herdeiro e Silva (2008) sobre a forma como o desenvolvimento profissional é, muitas vezes, entendido:

“O desenvolvimento profissional, normalmente, associa-se a frequência de cursos mas pode ir além disso, ocorrendo de outras formas, designadamente através de actividades de projecto, trocas de experiências e práticas reflexivas no colectivo. Estas vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo” (p. 8).

Na verdade, temos tentado sempre complementar estas duas áreas a que as autoras aludiram: frequência de cursos e troca de experiências. Se nos temos vindo a referir à experiência e à troca de experiências com colegas como potenciadoras do nosso desenvolvimento profissional, devemos

agora referir de que forma temos apostado em formação específica em diferentes áreas do saber que o professor deve possuir, pois ele “ [...] é uma figura de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade” (Alarcão et al., 1997, p. 8).

Assim, paralelamente ao trabalho que fomos desenvolvendo nas diferentes escolas por onde temos passado, continuámos a nossa formação, frequentando diferentes cursos e ações de formação em áreas do nosso interesse e relacionadas com os reptos colocados ao professor na sociedade atual. O “Ensino do Português como Língua Não Materna” foi uma das formações acreditadas em que nos inscrevemos, por considerarmos que se tratava de uma lacuna que tínhamos na nossa formação. Cada vez mais, nas escolas, deparamo-nos com alunos cuja língua materna não é o português e é importante que desenvolvamos estratégias para trabalharmos com eles de forma concertada, criando materiais que respondam às suas necessidades. Também nos inscrevemos numa formação sobre o novo programa de Português do Ensino Secundário (“O Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário: conteúdos, caminhos didáticos e avaliação”), não porque não o conhecêssemos já devidamente, até porque trabalhávamos com ele no Mestrado, mas, essencialmente, para partilhar diferentes abordagens aos conteúdos programáticos com colegas que estavam com o programa a trabalhar diretamente.

Talvez um dos maiores reptos da sociedade atual diga respeito, neste momento, ao uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, também frequentámos várias formações nesse âmbito, nomeadamente a nível de *Moodle* (“A utilização do *moodle* em contexto educativo”) e de Quadros Interativos Multimédia (“A utilização dos Quadros Interativos Multimédia [QIM] no contexto de aprendizagem” e “Quadros Interativos Multimédia no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras”), equipamentos fornecidos pelo Ministério da Educação às escolas com o objetivo de, com a sua utilização, os professores conseguirem tornar as aulas mais interativas e dinâmicas para os alunos, envolvendo-os de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem. Já nos referimos ao uso das TIC no capítulo anterior, pelo que apenas acrescentamos que consideramos fundamental que os professores conheçam e dominem estas tecnologias, pois, desde que colocadas ao serviço das aprendizagens dos alunos, são e serão sempre uma mais-valia para as nossas aulas, dadas as inúmeras potencialidades que têm e competências que podemos desenvolver nos alunos.

Também procurámos formação em áreas específicas das Necessidades Educativas Especiais, tendo frequentado cursos de Língua Gestual Portuguesa e de Braille. Pretendendo-se que a escola atual seja uma escola inclusiva, é importante que tenhamos conhecimentos em áreas mais específicas,



mas que possam, de alguma forma, contribuir para integrar os nossos alunos na escola, em particular, e na sociedade, em geral.

Decidimos também voltar a estudar Espanhol, no Instituto Cervantes de Lisboa, por considerarmos que o Francês, enquanto LE II, estava, na altura, em muitas escolas, a ser uma segunda opção, sendo a primeira o Espanhol. Inclusivamente, em escolas privadas e mesmo a nível de formação em empresas, a solicitação da formação em Espanhol também começou a ser cada vez maior. De acordo com Costa e Balça (2012),

“a pertença à União Europeia e ao espaço *Schengen*, com livre circulação de pessoas, as perspetivas de estudar e de alargamento do mercado de trabalho no país vizinho, certamente contribuíram para o aumento desse interesse, por parte dos jovens estudantes e das suas famílias, pela aprendizagem formal da língua castelhana” (p. 55).

Assim, para nos adaptarmos ao mercado de trabalho e para estarmos cada vez mais qualificados, acabámos por fazer os estudos completos de Espanhol (A1 a C2) e inscrevemo-nos na Universidade de Évora (UE) para fazermos a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas<sup>124</sup> – e o Mestrado<sup>125</sup>. Na verdade, este nosso percurso acaba por, de certo modo, ser uma “reconversão profissional” (Costa & Balça, 2012, p. 54), algo que tem sido, nos últimos anos, um percurso comum nos discentes deste Mestrado da UE.

Se “a profissão de professor tem particularidades que a tornam distinta de outra qualquer” (Bonito & Trindade, 2008, p. 351), torna-se premente que nós assumamos essas particularidades, que as entendamos e que sejamos capazes de a elas dar resposta, tornando-nos professores reflexivos e investigadores em diversas áreas do conhecimento, numa tentativa de constante atualização, interligada, segundo Perrenoud (1996, citado por Bonito & Trindade) à competência de um profissional. O desenvolvimento profissional contínuo é muito importante, sobretudo em épocas como as que vivemos, em que a estabilidade das políticas educativas não é a desejável.

Todas estas experiências que temos vivenciado e que, de uma forma sucinta tentámos apresentar, têm feito de nós os professores que somos hoje, mais conscientes e empenhados na nossa profissão e cada vez com mais vontade de continuar o percurso profissional na área da docência, lecionando qualquer uma das nossas áreas de formação. Em guisa de conclusão, recordamos *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, para dizer que, contrariamente às palavras do Gato para Alice, nós sabemos para onde queremos ir e a nós não nos serve um qualquer caminho. Queremos

---

<sup>124</sup> Devidamente legislado pelo Despacho n.º 2332/2008, de 24 de Janeiro de 2008.

<sup>125</sup> Mestrado legislado pelo Aviso n.º 6709/2015, de 17 de junho de 2015.

continuar o caminho trilhado, os objetivos que traçamos e desenvolvermos o nosso trabalho sempre com o mesmo empenho e competência.

## Conclusão

*“O sonho é ver as formas invisíveis  
Da distância imprecisa, e, com sensíveis  
Movimentos da esperança e da vontade,  
Buscar na linha fria do horizonte  
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte —  
Os beijos merecidos da Verdade”.*  
(Fernando Pessoa, s.d.)

Chegados a este ponto, urge refletir sobre o processo que agora finda. Este relatório não é simplesmente um relatório de PES que reflete o nosso trabalho durante o ano letivo. É muito mais do que isso. Este relatório representa a conclusão de uma etapa muito dura e com inúmeros percalços, mas que recordaremos sempre como uma mais-valia a nível profissional e pessoal. Foi um percurso muito gratificante pelas pessoas que conhecemos e com quem trabalhamos e, sobretudo, pelo que com elas aprendemos, crescemos, evoluímos e melhorámos. A decisão de regressar à Universidade foi muito pensada e ponderada, mas, hoje, voltaríamos, sem dúvida, a tomar a mesma decisão. Estarmos habilitados profissionalmente para a docência da disciplina de Espanhol é muito importante para nós e representa também a nossa capacidade de sacrifício e de resiliência. Foi esta resiliência que nos levou a investir na nossa formação e a querer, diariamente, alcançar a perfeição no nosso trabalho. Sabemos que essa perfeição não existe e que, de qualquer modo, se esgotaria se a alcançássemos um dia. Portanto, de forma consciente, perseguimo-la apenas, na ânsia de alcançarmos um patamar muito próximo dessa tão desejada perfeição para sermos melhores profissionais do que somos e para, dotados de cada vez mais conhecimento e com melhores ferramentas, contribuirmos para a formação dos nossos alunos, enfrentando os múltiplos desafios da escola do século XXI.

Salientamos a possibilidade que a PES nos deu de nos aperfeiçoarmos científica e pedagogicamente, através não só da observação das aulas das orientadoras cooperantes, das quais emergiu “a partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental” (Alarcão & Roldão, 2008, citados por Balça & Figueiredo, 2012, p. 45), como da análise das nossas aulas e da reflexão sobre as mesmas. Tentámos adotar sempre a postura que Alarcão (2001, citada por Costa & Oliveira, 2015) define como sendo a de um professor investigador, alguém que tem “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona [...] para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 184). Na base da evolução de um professor está a sua capacidade para questionar as suas opções e a sua ação. Segundo Ponte (2002, citado por Balça & Figueiredo, 2012), o professor deve ser um profissional “capaz de identificar os problemas que

surgem na sua actividade, procurando construir soluções adequadas” (p. 45), para além das outras competências que deve possuir e que se prendem com a sua formação social, pessoal, cultural, científica e educacional.

Durante a nossa PES, tal como fazemos diariamente na nossa vida profissional, tentámos adotar sempre esta postura de professor investigador, de um profissional competente que se preocupa em conhecer o seu público e que face à sua heterogeneidade, aos seus interesses e motivações, adequa práticas e define estratégias que contribuem para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Ser professor é desempenhar um papel importante na sociedade na formação de jovens, de futuros cidadãos conscientes e empenhados numa sociedade que se pretende cada vez mais justa, igualitária e desenvolvida. Tal só é verdadeiramente possível pela educação, daí a relevância de centrarmos a nossa ação nos alunos e nas suas aprendizagens. Aliás, partilhamos a visão de Mira e Mira (2002) que referem que “[...] o ensino centra-se sobre o aluno, o professor é guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador da aprendizagem, organizador, coordenador e ajudante do aluno, enquanto este aprende” (p. 15).

Se a competência profissional de um professor é fundamental, não é menos importante a sua capacidade para refletir e para partilhar as suas dúvidas e anseios com os colegas. A reflexão é, acreditamos, a base de todo o processo de ensino-aprendizagem. É pela reflexão que adequamos a nossa prática e que definimos novas estratégias, conscientes de que não há um método perfeito de ensino e que esse processo está, e estará sempre, inacabado. Nesse sentido, o trabalho colaborativo é também muito importante, pois é ao partilharmos as nossas reflexões com os nossos colegas de profissão que podem surgir novos “caminhos”, novas formas de trabalhar. A tendência para o individualismo na profissão docente é uma constante nas nossas escolas, mas não é, definitivamente, um aspeto positivo para a conceção de escola que queremos e para a qual trabalhamos. Na verdade, só conseguiremos alcançar o objetivo máximo da educação, enquanto professores, se, com a nossa ação, formos, diariamente, modificando a escola de hoje, quer a nível das suas práticas, quer a nível da relação pedagógica estabelecida, quer da própria conceção do que é a escola e da sua importância na sociedade.

## Bibliografia

- Abrantes, P. (2016). A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Recuperado de <http://spp.revues.org/2588>, em 23 de julho de 2017.
- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário do Português Contemporâneo*. vol. 2. Lisboa: Verbo.
- Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz. (2016). *Plano Anual de Atividades*. Reguengos de Monsaraz.
- Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz. (2014). *Plano Plurianual de Atividades*. Reguengos de Monsaraz.
- Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz. (2015). *Plano de Melhoria do Agrupamento*. Reguengos de Monsaraz.
- Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz. (2014). *Projeto Educativo 2014-2017*. Reguengos de Monsaraz.
- Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz. (2017). *Projeto Educativo 2017-2020*. Reguengos de Monsaraz.
- Aguiar e Silva, V. M. (1988). *Teoria da Literatura*. 8.ª ed.. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Recuperado de [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf), em 04 de agosto de 2017.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. (Educação Hoje). Lisboa: Texto Editores.
- Aviso n.º 6709/2015, de 17 de junho. (2015). Diário da República II Série. N.º 116/2015 (17/06/2015). Recuperado de [https://siiue.uevora.pt/files/diario\\_republica/115738](https://siiue.uevora.pt/files/diario_republica/115738), em 12 de julho de 2017.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (Coord.). (2016). Educação literária e formação de leitores. In *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, pp. 1- 13.
- Azevedo, J. (2008). “Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas”. *Propuesta Educativa*, FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2005). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Balça, Â. & Figueiredo, M. C. (2012). Formação de professores, leitura e práticas em contexto de supervisão. *Revista Profissão Docente online*. v. 12, n.º 26, pp. 40-60.

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. In *Assessment in Education*. Vol. 5, N.º 1. s.l.: Academic Research Library, pp. 7-74.
- Bonito, J. & Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In Callapez, P., Rocha, R., Marques, J., Cunha, L., e Dinis, P. (Eds.). *A Terra: conflitos e ordem*. Coimbra: MMGUC, pp. 351-360.
- Canário, Rui (1992). *Inovação e Projeto Educativo de escola*. Lisboa: Educa Organizações.
- Candeias, A. (2006). A Primeira República Portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico. *Revista Portuguesa de Educação*. Recuperado de [ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15055.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15055.pdf), em 22 de julho de 2017.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N.º 9, pp. 21-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>, em 21 de agosto de 2017.
- Colomer, T. (2010a). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html), em 21 de agosto de 2017.
- Colomer, T. (2010b). *La evolución de la enseñanza literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>, em 21 de agosto de 2017.
- Colomer, T. (2011). La educación literaria. In Miret, I. & Armendano, C. (Coord.). *Lectura y bibliotecas escolares*. (Metas Educativas 2021). Madrid: Fundación Santillana, pp. 73-82.
- Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa. Recuperado de <http://www.ucp.pt/site/resources/documents/ISDC/Texto%20da%20Concordata%20-%201940.htm>, em 22 de julho de 2017.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Constituição da República Portuguesa, de 21 de Agosto de 1911. Recuperado de <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1911.pdf>, em 21 de julho de 2017.
- Constituição de 1933 de 11 de Abril de 1933. Recuperado de <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf>, em 21 de julho de 2017.
- Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976. Recuperado de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, em 21 de julho de 2017.
- Correia, L. G. (2010). Centenário da República: O ensino primário na primeira república - O homem vale, sobretudo, pela educação que possui. In Seara Nova. Recuperado de <http://www.searanova.publ.pt/pt/1713/dossier/163>, em 20 de julho de 2010.

- Costa, P. & Balça, Â. (2012). O Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. *Tejuelo*. N.º 14, s. l.: pp. 51-57.
- Costa, P. (2013). Literatura, cânones, clássicos. In Balça, Â. & Pires, M. N. C. *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de leitores*. Lisboa: Santillana.
- Costa, P. (2015). *Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as metas curriculares e a educação literária*. *Nuances: estudos sobre educação*. v. 26. N.º 3, pp. 17-33.
- Costa, A. P. & Oliveira, L. R. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*. CIEd – Universidade do Minho, pp. 183-188.
- Cunha, P. (2007). A formação inicial de professores – Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de História*. N.º 39. Coimbra: pp. 107-119.
- Decreto n.º 9:223, de 29 de Março de 1911. (1911). Governo da República. Recuperado de <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1911.pdf>, em 20 de julho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952. (1952). Diário do Governo. (27/10/1952). Recuperado de <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>, em 20 de julho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio de 1960 (1960). Diário do Governo. (28/05/1960). Recuperado de <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>, em 20 de julho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964. (1964). Diário do Governo. (09/07/1964). Recuperado de <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>, em 20 de julho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. (1989). Diário da República I Série. N.º 198/1989 (29/08/1989). Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa-/search/618310/details/normal?q=Decreto+Lei+n.%C2%BA286%2F89%2C%20de+29+de+agosto>, em 30 de julho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). Diário da República I Série-A. N.º 15 (18/01/2001). Recuperado de [http://www.evanog.com/pdfs/decreto-lei\\_6-2001.pdf](http://www.evanog.com/pdfs/decreto-lei_6-2001.pdf), em 29 de julho de 2017.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. (2001). Diário da República I Série-A. N.º 201 (30/08/2001). Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf), em 05 de agosto de 2017.
- Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de julho. (2005). Diário da República I Série-A. N.º 142/2005 (26/07/2005). Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/188115/decreto-lei-121-2005-de-26-de-julho>, em 16 de julho de 2017.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (2008). Diário da República I Série. N.º 4 (07/01/2008). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao-2>, em 31 de julho de 2017.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. (2008). Diário da República I Série. N.º 79. (22/04/2008). Recuperado de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2008/04/07900/0234102356.pdf>, em 10 de julho de 2017.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. (2011). Diário da República II Série. N.º 245. (23/09/2017). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 30 de julho de 2017.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (2012). Diário da República I Série. N.º 126 (02/07/2012). Recuperado de [http://www.dgae.mec.pt/?wpfb\\_dl=20096](http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=20096), em 19 de julho de 2017.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (2012). Diário da República I Série. N.º 129 (05/07/2012). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 29 de julho de 2017.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. (2014). Diário da República I Série. N.º 240 (12/12/2014). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 29 de julho de 2017.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. (2016). Diário da República I Série. N.º 65 (04/04/2016). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 29 de julho de 2017.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. (1996). Diário da República II Série. N.º 177. (01/08/1996). Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/80350/despacho-147-B-ME-96-de-1-de-agosto>, em 21 de julho de 2017.

Despacho n.º 2332/2008, de 24 de janeiro. (2008). Diário da República II Série. N.º 17 (24/01/2008). Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/1653514.related>, em 16 de julho de 2017.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. (2012). Diário da República II Série. N.º 77/2012 (18/04/2012). Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa-/search/3033940/details/normal?q=Despacho+n.%C2%BA%205306%2F2012%2C%20de+18+de+abril>, em 30 de julho de 2017.

Despacho N.º 10874/2012, de 10 de agosto. (2012). Diário da República II Série. N.º 155 (10/08/2012). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 30 de julho de 2017.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. (2012). Diário da República II Série. N.º 242 (14/12/2012). Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 30 de julho de 2017.

Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro. (2015). Diário da República II Série. N.º 41 (27/02/2015). Recuperado em <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 30 de julho de 2017.

Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho (2015). Diário da República II Série. N.º 129. Recuperado em <http://www.dge.mec.pt/legislacao>, em 21 de agosto de 2017.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). Diário da República II Série. N.º 143 (26/07/2017). Recuperado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017\\_despacho\\_64.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf), em 26 de julho de 2017.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro. (2008). Diário da República II Série. N.º 206. (23/10/2008). Recuperado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/DN\\_55\\_2008.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/DN_55_2008.pdf), em 21 de julho de 2017.



- Despacho normativo n.º 1/2006, de 11 de Julho. (2006). Diário da República II Série. N.º 132 (11/07/2006). Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/199818/despacho-normativo-1-2006-de-11-de-julho>, em 19 de julho de 2017.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. (2016). Diário da República II Série. N.º 66 (05/04/2016). Recuperado de [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/2016\\_dn\\_1f.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf), em 30 de julho de 2017.
- Dionísio, M. L. & Castro, R. V. (Orgs.). (2005). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional. (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dufays, J. L. (2007). La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques. *Lidil - Revue de Linguistique et de didactique des langues*. N.º 33, pp. 1-15. Recuperado de <https://lidil.revues.org/60>, em 21 de agosto de 2017.
- Estaire, S. & Sonsoles, F. (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 3.ª ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In *Futuro Congressos e Eventos (Ed.). Livro do 3.º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, pp. 65-78.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. CIEd – Universidade do Minho, pp. 21-50.
- Ferraz, M. L. (1997). Literatura. in *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, v. 2. Lisboa/São Paulo: Verbo.
- Feytor Pinto, P. F. (2007) Ser ou não ser (só) professor de Português? In Reis, C. (Org.) *Actas. Conferência Internacional sobre o ensino do Português*. Lisboa: ME/DGIDC, pp. 141-148.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas Educativas. In Fialho I. & Verdasca, J. (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-UE, pp. 45-58.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal do Estado Novo à democracia. *Revista Educação: Temas e Problemas*, 12 e 13. Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia, pp. 27-40.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2015). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Justino, D. (s.d.). Escolaridade obrigatória: entre a construção retórica e a concretização política. Recuperado de <http://sociologia.davidjustino.com/wp-content/uploads/2014/11/escolaridade-obrigat%C3%B3ria.pdf>, em 20 de julho de 2017.
- Karpicke, J., Sousa, H., Diniz, A. & Leandro S. (2012). *A Avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kiyitsioglou-Vlachou, C. (s.d.). Les bienfaits de l'erreur. *Le Français dans le monde*. N.º 315. France: pp. 30-32.
- Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936. (1936). Diário do Governo I Série. N.º 84/1936 (11/04/1936). Recuperado de <https://dre.tretas.org/dre/34109/lei-1941-de-11-de-abril>, em 23 de julho de 2017.
- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973. (1973). Diário do Governo I Série. N.º 173 (25/07/1973). Recuperado de <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1973.pdf>, em 23 de julho de 2017.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário da República I Série. N.º 237 (14/10/1986). Recuperado de [www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao\\_Geral\\_BasesSistemaEducativo.aspx](http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx), em 23 de julho de 2017.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro (1997). Diário da República I-A Série. N.º 217 (19/09/1997) Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado de [www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao\\_Geral\\_BasesSistemaEducativo.aspx](http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx), em 23 de julho de 2017.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (2005). Diário da República I-A Série. N.º 166 (30/08/2005) Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado de [www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao\\_Geral\\_BasesSistemaEducativo.aspx](http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx), em 23 de julho de 2017.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). Diário da República I Série. N.º 166 (27/08/2009) Terceira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado de [www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao\\_Geral\\_BasesSistemaEducativo.aspx](http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx), em 23 de julho de 2017.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. (Currículo, políticas e práticas). Porto: Porto Editora.
- Martínez, J. D. (2004). Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol. 16. pp. 127-144.
- Martins, M. E. O. & Sá, C. M. B. F. (2010). O manual escolar de língua portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Exdra*. N.º 2. pp. 209-224.
- Mendoza, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa – Revista de la asociación Española de Semiótica*. N.º 5. pp. 265-288.

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Espanhol. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2002). *Programa de Espanhol. Nível de continuação. 11.º ano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>, em 26 de julho de 2017.
- Mira, A. & Silva, L. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário. *Revista Educação: Temas e Problemas*. N.º 4. Ano 2. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, pp. 295-307.
- Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinamentos de línguas estrangeiras. Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva diacrónica. Com uma proposta prática*. Évora: Publicações Universidade de Évora.
- Miranda, J. & Medeiros, R. (2010). *Constituição Portuguesa Anotada*. Tomo I. Coimbra: Coimbra Editora.
- Muñoz, C., Araújo, L. & Ceia C. (2011). *Aprender uma língua segunda*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação* (Temas de educação). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/670>, em 10 de julho de 2017.

- Nóvoa, A. (s.d). Formação de Professores e Profissão Docente. Recuperado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf), em 16 de julho de 2017.
- Pacheco, L. & Barbosa, M. J. (2015). *¡Ahora Español!*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores.
- Pires, A. L. (2008). Aprendizagem de adultos: contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências. *Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos*. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Recuperado de [http://www.ips.pt/ips\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F446570191/Aprendizagem\\_de\\_adultos.pdf](http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F446570191/Aprendizagem_de_adultos.pdf), em 16 de julho de 2017.
- Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro. (2005). Diário da República I Série-B. N.º 203. (21/10/2005). Recuperado de [http://www.dcc.fc.up.pt/~nam/aulas/0607/ep/Portaria\\_1097-05.pdf](http://www.dcc.fc.up.pt/~nam/aulas/0607/ep/Portaria_1097-05.pdf), em 14 de julho de 2017.
- Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril. (2007). Diário da República I Série. N.º 76/2007 (08/04/2007). Recuperado de [https://dre.pt/pesquisa-avancada/-/asearch/519418/details/normal?tipo=%22Portaria%22&jp=true&print\\_preview=print-preview&perPage=100&types=SERIEI&numero=476%2F2007](https://dre.pt/pesquisa-avancada/-/asearch/519418/details/normal?tipo=%22Portaria%22&jp=true&print_preview=print-preview&perPage=100&types=SERIEI&numero=476%2F2007), em 30 de julho de 2017.
- Portaria n.º 114/2010 de 25 de Fevereiro. (2010). Diário da República I Série. N.º 39/2010, (25/02/2010). Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/609585/details/normal?q=Portaria+n.%C2%BA%20114%2F2010+de+25+de+Fevereiro>, em 30 de julho de 2017.
- Portaria n.º 266/2011 de 14 de Setembro. (2011). Diário da República I Série. N.º 177/2011 (14/09/2011). Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/671008/details/normal?q=Portaria+n.%C2%BA%20266%2F2011+de+14+de+Setembro>, em 30 de julho de 2017.
- Portaria n.º 30/2014 de 5 de fevereiro (2014). Diário da República I Série. N.º 25 (05/02/2017). Recuperado de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/02/02500/0097201256.pdf>, em 10 de julho de 2017.
- Portaria n.º 260-A/2014 de 15 de dezembro (2014). Diário da República I Série. N.º 241. (15/12/2014). Recuperado de <https://dre.pt/application/file/a/65891180>, em 21 de julho de 2017.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2005). *Programa do XVII Governo Constitucional. 2005-2009*. Recuperado de <http://www.portugal.gov.pt>, em 16 de julho de 2017.
- Rechou, B. A. R. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educación*. v. 35. N.º 3, pp. 362-370.
- Recomendação n.º 1/2011 (2011). Diário da República II Série. N.º 5 (07/01/2011). Recuperado de [http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao\\_AvExtEscolas.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Recomendao_AvExtEscolas.pdf), em 10 de julho de 2017.

- Reder, L. M., Anderson, J. R., Simon, H. A., Carneiro, P. & Albuquerque, P. B. (2011). *Em causa: Aprender a aprender*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP - 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Recuperado de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf), em 01 de agosto de 2017.
- Resolução da Assembleia da República n.º 26/91, de 23 de Agosto. (1990). Diário da República I Série-A. N.º 193 (23/08/1991). Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/403301/details/normal?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+da+Assembleia+da+Rep%C3%BAblica+n.%C2%BA%2026%2F91%2C%20>, em 12 de julho de 2017.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro. (2007). Diário da República I Série. N.º 2 (03/01/2007). Recuperado de <https://www.parque-escolar.pt/docs/empresa/legislacao/legislacao-resolucao-1-2007.pdf>, em 10 de julho de 2017.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, de 25 de janeiro. (2011). Diário da República I Série. N.º 17 (25/01/2011). Recuperado de [https://dre.pt/pesquisa/-/search/280944/details/maximized?print\\_preview=print-preview](https://dre.pt/pesquisa/-/search/280944/details/maximized?print_preview=print-preview), em 12 de julho de 2017.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rincón, C. A. (s.d.). *La competencia comunicativa*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>, em 02 de agosto de 2017.
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire? *Eduscol – Informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. Recuperado de <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html>, em 22 de agosto de 2017.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le Français aujourd'hui*. N.º 157, pp. 65-73. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2.htm>, em 21 de agosto de 2017.
- Santos, B. S. (2016). A Educação na Encruzilhada de Paradigmas Rivais. Texto da intervenção no Conselho Nacional de Educação, 15 de fevereiro de 2016. Recuperado de <http://www.op-edu.eu/files/2016-03/boaventura-cne-final1marco-2016.pdf>, em 31 de julho de 2017.
- Silva, A. C. (2016). A configuração do ensino da Gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Revista Diacrítica*, 30(1), Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos, pp. 83-112. Recuperado de [http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica\\_30-1.pdf](http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_30-1.pdf), em 03 de agosto de 2017.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Barcarena: Editorial Presença.

- Stirman-Langlois, M. & Waendendries, M. (1999). En partant de... En allant vers...la classe de langue: une formation de professeurs de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe. *Études de linguistique appliquée*. Paris, pp. 209-222.
- Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? In *Análise social*. vol. XIX. s.l.: pp. 793-822.
- Steiner, G. (2007). *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva.
- UNESCO. (1999). *Declaração de Hamburgo – uma agenda para o futuro*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>, a 16 de julho de 2017.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Éla*. N.º 125. France: pp. 37-52.
- Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2014). *Entre Palavras 8*. Lisboa: Sebenta Editora.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*. Vol. 29. N.º 103, Campinas, p. 535-554.

## Anexos

# Anexo 1 – Caracterização das turmas (Modelo)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

**Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz**

Caracterização da turma: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

**2016/2017**

Diretor(a) de turma: \_\_\_\_\_

## 1. Constituição da turma:

a) N.º de alunos \_\_\_\_\_; sexo masculino: \_\_\_\_\_, sexo feminino: \_\_\_\_\_

## b) Idades:

\_\_\_\_\_

## 2. Naturalidade

\_\_\_\_\_

## 3. Localidade:

\_\_\_\_\_

## 4. Reprovações:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 5. Alunos subsidiados:

Escalão B:

\_\_\_\_\_

Escalão A:

\_\_\_\_\_

## 6. Alunos com necessidades especiais:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 7. Formação académica Encarregados de educação:

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

## 8. Relativamente à situação profissional dos pais/mães/encarregados de educação:

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_



**9. Relativamente ao acesso à *Internet* em casa e a possuírem computador em casa, as respostas dadas pelos alunos permitem-nos aferir o seguinte:**

---

---

**10. Cartão - Autorização para saírem da escola.**

---

**11. Número de elementos do agregado familiar:**

---

---

## Anexo 2 – Planificação anual de Português – 8.º ano



Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

### PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

ANO LETIVO: 2016/2017

DISCIPLINA/ÁREA DISCIPLINAR: PORTUGUÊS

ANO DE ESCOLARIDADE: 8º

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
1º período	<p><b>Diagnose</b></p> <p><b>Sequência didática:</b></p> <p><b>1. Textos não literários</b> (informativo, Roteiro, reportagem, roteiro, expositivo, comentário, de opinião, crónica, memórias, entrevista, crítica)</p> <p>Texto informativo</p> <p>Texto narrativo – conto</p> <p>Texto expositivo – expressão da opinião</p> <p>Recitação</p>	<p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>1- Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b></p> <p>1- Identificar o tema e explicitar o assunto. 2- Distinguir o essencial do acessório. 3- Fazer deduções e inferências. 4- Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas (informar, narrar, descrever, exprimir sentimentos, persuadir). 5- Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p><b>2- Registrar, tratar e reter a informação.</b></p> <p>1- Identificar ideias-chave. 2- Tomar notas. 3- Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.</p> <p><b>3- Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <p>1- Respeitar as convenções que regulam a interação verbal. 2- Pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos. 3- Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 4- Apresentar propostas e sugestões.</p>	<p>Exercícios para escuta ativa (CD áudio)</p> <p>Leitura de jornais e revistas</p> <p>Exposição oral de conectores</p> <p>Exposição oral com planificação e grelha de heteroavaliação</p>	<p><b>1º período</b></p> <p>54 tempos de 45'</p>

<p>1º período</p>	<p>Texto de natureza informativa</p> <p>Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Rubrica “Tornar-me leitor”</p> <p><b>2.Textos literários: narrativas de autores portugueses e de país de língua oficial portuguesa</b></p> <p>Texto lírico em verso          Texto narrativo (excertos)          Textos narrativos integrais:          - conto de autor          PALOP          - texto da literatura juvenil</p> <p>Texto narrativo          Texto de opinião          Texto argumentativo          Registo informal</p>	<p><b>4- Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de coesão discursiva.</b>  <b>1-</b>Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos.  <b>2-</b>Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, com a supervisão do professor.  <b>3-</b>Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação.  <b>4-</b>Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso.  <b>5-</b>Utilizar pontualmente ferramentas tecnológicas como suporte adequado de intervenções orais.</p> <p><b>5-Produzir textos orais (4 minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades.</b>  <b>1-</b>Narrar.  <b>2-</b>Fazer a apresentação oral de um tema.  <b>3-</b>Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista.</p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA</b></p> <p><b>6- Ler em voz alta.</b>  <b>1-</b>Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.</p> <p><b>7- Ler textos diversos.</b>  <b>1-</b>Ler textos narrativos, textos biográficos, retratos e autorretratos, textos informativos, textos expositivos, textos de opinião, críticas, comentários, descrições, cartas, reportagens, entrevistas, roteiros, texto publicitário.</p> <p><b>8- Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</b>  <b>1-</b>Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura.  <b>2-</b>Identificar temas e ideias principais.  <b>3-</b>Identificar pontos de vista e universos de referência.  <b>4-</b>Identificar causas e efeitos.  <b>5-</b>Fazer deduções e inferências.  <b>6-</b>Distinguir facto de opinião</p> <p><b>9-Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.</b>  <b>1-</b>Tomar notas e registar tópicos.  <b>2-</b>Identificar ideias-chave.</p> <p><b>10- Ler para apreciar textos variados.</b>  <b>1-</b>Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p>	<p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)          (CD áudio)</p> <p>Atividades de promoção da leitura na aula.          (Clip de vídeo)</p> <p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p> <p><b>Oficinas de escrita:</b></p> <p>Guião para planificação, textualização e revisão do texto.</p>	
-------------------	---	--	---	--

<p>1º período</p>	<p>Palavras simples e complexas Adjetivo qualificativo, numeral e relacional - grau</p> <p>Conjunções e locuções conjuncionais coordenativas: adversativas, copulativas e disjuntivas Conjunções e locuções conjuncionais subordinativas: causais e temporais</p> <p>Sujeito Predicado Complementos direto e indireto</p> <p>Anáfora pronominal Conectores discursivos (aditivos, contrastivos, causais, temporais, contra-argumentativo) Advérbios conectivo</p>	<p style="text-align: center;"><b>ESCRITA</b></p> <p><b>11-Planificar a escrita de textos.</b> 1-Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de planificação (por exemplo, recolha de informação e discussão em grupo). 2-Estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias. 3-Organizar a informação segundo a tipologia do texto.</p> <p><b>12-Redigir textos com coerência e correção linguística.</b> 1-Utilizar uma caligrafia legível. 2-Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto. 3-Organizar a informação, estabelecendo e fazendo a marcação de parágrafos. 4-Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas. 5-Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas. 6-Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas. enumerações) e a vírgula (em enumerações, datas, deslocação de constituintes e uso do vocativo). 7-Utilizar adequadamente os sinais auxiliares da escrita e os seguintes sinais de pontuação: o ponto final, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, os dois pontos (em introdução do discurso direto e de e de enumerações) e a vírgula (em enumerações, datas, deslocação de constituintes e uso do vocativo). 8-Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas.</p> <p><b>13-Escriver para expressar conhecimentos.</b> 1-Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto. 2-Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho. 3-Elaborar resumos e sínteses de textos informativos.</p> <p><b>14-Escriver textos informativos.</b> 1-Escriver textos informativos contemplando o seguinte: uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e apresentando factos, definições, pormenores e exemplos; e uma conclusão.</p>	<p>Atividades do manual</p> <p>Caderno de atividades</p>	
-------------------	---	--	--	--

<p>2º período</p>	<p><b>3.Sequência didática: textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil</b></p> <p>Ilse Losa <i>O Mundo em que Vivi</i> (excertos)  <i>O Diário de Anne Frank</i> (excertos)</p> <p>Exercícios de escuta ativa</p> <p>Apreciação crítica de imagens  Debate  Discurso argumentativo  Exposição estruturada em marcadores de organização discursiva</p>	<p><b>15-Escriver textos argumentativos.</b>  1-Escriver textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente.</p> <p><b>16-Escriver textos diversos.</b>  1-Escriver textos narrativos.  2-Escriver textos biográficos.  3-Fazer retratos e autorretratos.  4-Escriver comentários.  5-Escriver cartas.  6-Escriver o guião de uma entrevista.  7-Fazer relatórios.</p> <p><b>17-Rever os textos escritos.</b>  1-Avaliar a correção e a adequação do texto escrito.  2-Reformular o texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto.</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><b>18-Ler e interpretar textos literários. (v. Lista em anexo)</b>  1-Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.  2-Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.  3-Explicitar o sentido global do texto.  4-Sistematizar elementos constitutivos da poesia lírica (estrofe, verso, refrão, rima, esquema rimático).  5-Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes).  6-Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: enumeração, personificação, comparação, anáfora, perífrase, metáfora, aliteração, pleonasma e hipérbole.  7-Reconhecer o uso de sinais de pontuação para veicular valores discursivos.  8-Comparar textos de diferentes géneros, estabelecendo diferenças e semelhanças (temas e formas).</p>	<p>Atividade de escuta ativa para ordenação de acontecimentos num texto</p>	<p>2º período</p> <p>50tempos de 45</p>
-------------------	---	---	---	---

1º/2º períodos	<p>Texto não literário          Texto de opinião          Texto informativo          Texto expositivo</p> <p>Rubrica “Tornar-me leitor”          Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p><b>Textos literários</b>          Textos narrativos integrais:          - narrativas de autores portugueses          - texto da literatura juvenil</p> <p>Expressão de vivências          Textos narrativos          Texto de opinião</p>	<p><b>19-Apreciar textos literários. (v. Lista em anexo e Listagem PNL)</b>  <b>1-</b>Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.  <b>2-</b>Reconhecer valores culturais presentes nos textos.  <b>3-</b>Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.  <b>4-</b>Escrever um pequeno comentário (cerca de 100 palavras) a um texto lido.</p> <p><b>20-Ler e escrever para fruição estética. (v. Listagem PNL)</b>  <b>1-</b>Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e a complexidade dos textos selecionados.  <b>2-</b>Fazer leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos.  <b>3-</b>Escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos.</p> <p style="text-align: center;"><b>GRAMÁTICA</b></p> <p><b>21-Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</b>  <b>1-</b>Identificar e conjugar verbos em todos os tempos (simples e compostos) e modos.  <b>2-</b>Sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares da 1.ª, da 2.ª e da 3.ª conjugação.  <b>3-</b>Identificar as formas dos verbos irregulares e dos verbos defetivos (impessoais e unipessoais).  <b>4-</b>Sistematizar padrões de formação de palavras complexas: derivação (afixal e não-afixal) e composição (por palavras e por radicais).  <b>5-</b>Formar o plural de palavras compostas.  <b>6-</b>Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor do radical e de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português.</p> <p><b>22-Reconhecer e conhecer classes de palavras.</b>  <b>1-</b>Integrar as palavras nas classes a que pertencem:  <b>a)</b> nome: próprio e comum (coletivo);  <b>b)</b> adjetivo: qualificativo e numeral;  <b>c)</b> verbo principal (intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva);  <b>d)</b> advérbio: valores semânticos – de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo, de lugar, de dúvida, de inclusão, de exclusão, de designação; funções – relativo, interrogativo e conectivo;  <b>e)</b> determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo, interrogativo;  <b>f)</b> pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo;</p>	<p>O PNL          Atividades de promoção da leitura na aula</p> <p>Atividades de compreensão de leitura</p> <p><b>Oficinas de escrita:</b>          Guião para planificação, textualização e revisão do texto.</p>	
----------------	--	--	--	--

2º/3º períodos		<p>g)quantificador numeral;  h)preposição;  i)conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa;  j)conjunção subordinativa: causal e temporal;  k)locução: prepositiva e adverbial;  l)interjeição.</p> <p><b>23-Analisar e estruturar unidades sintáticas.</b>  1-Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal: em frases afirmativas; em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos; com verbos antecidos de certos advérbios (<i>bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez...</i>).  2-Consolidar o conhecimento sobre as funções sintáticas estudadas no ciclo anterior: sujeito, vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, modificador.  3-Identificar o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado.  4-Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa (consolidação).  5-Transformar discurso direto em indireto e vice-versa (todas as situações).  6-Identificar processos de coordenação entre orações: orações coordenadas copulativas (sindéticas e assindéticas), adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas.  7-Identificar processos de subordinação entre orações:  a)subordinadas adverbiais causais e temporais;  b)subordinadas adjetivas relativas.  8-Identificar oração subordinante.  9- recursos expressivos</p>	<p>Exercícios de tipologia variada:</p> <p>Caderno de atividades</p>	
----------------	--	--	--	--

2º / 3º período	<p><b>4. Sequência didática:</b> <b>Poesia</b></p> <p>Atividade de expressão oral</p> <p>Progressão temática</p> <p>Recursos linguísticos e extralinguístico</p> <p>Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Poemas vocalizados</p> <p>Leitura expressiva de poesia lírica</p> <p>Poesia lírica: Técnicas de repetição Paralelismos Pontuação Rimas e seus sentidos</p> <p>Rubrica "Tornar-me leitor" Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Modo lírico Elementos constitutivos da poesia lírica (convenções versificatórias) Aliteração Comparação Metáfora Pleonasmo</p>	<p><b>Leitura</b> Textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos Textos selecionados I</p> <p><b>Interpretação de texto Texto poético:</b> estrofe, verso, refrão, rima, esquema rimático Tema, ideia principal, pontos de vista e universos de referência Estruturação do texto (partes) e sentido global do texto Comparação de textos de diferentes géneros eValores culturais</p> <p><b>Recursos expressivos:</b> enumeração, personificação, comparação, anáfora, perífrase, metáfora, aliteração, pleonasmo e hipérbole; valor semântico da pontuação</p>	<p>Clip de vídeo Ficheiro de áudio CD áudio</p> <p>Exercício de visionamento/ escuta ativa Atividade de escuta ativa</p> <p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p> <p>Atividades de promoção da leitura na aula. Rubrica "Tornar-me leitor"</p> <p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p>	<p>3º período</p> <p>40 tempos de 45</p>
-----------------	---	--	---	--



3º período	<p><b>5. Sequência didática:</b></p> <p><b>Teatro – texto dramático</b></p> <p><b>Teatro</b></p>	<p>Texto dramático: ato, cena, fala e indicação cênica; diálogos, monólogos e apartes; personagens (diferentes pontos de vista);</p> <p>Tema, ideia principal, pontos de vista e universos de referência;</p> <p>Estruturação do texto (partes e subpartes) e sentido global do texto ;</p> <p>Comparação de textos; relações de intertextualidade Valores culturais e éticos;</p> <p>Recursos expressivos: consolidação; antítese, perífrase, eufemismo, ironia Produção oral e escrita Leitura oral (individual ou em grupo; recitação; dramatização)</p> <p>Expressão de ideias pessoais e problematização de sentidos sobre os textos ;</p> <p>Comentário a textos Relações de obras literárias com outros discursos artísticos: análise Escrita, individual e coletiva, de textos diversos;</p>	<p>Laboratório de texto</p> <p>Exercícios de tipologia variada:</p> <p>Caderno de atividades</p>	
3º período			Cd áudio	

3º período			<p><b>Oficina de escrita:</b> (Re)escrever poemas</p> <p>Construção do conhecimento seguida de exercícios de treino e aplicação: caderno de atividades</p> <p><i>Clip</i> de vídeo Ficheiros de áudio CD áudio</p> <p>Atividades de expressão oral</p> <p>Construção do conhecimento seguida de exercícios de treino e aplicação: caderno de atividades</p>	
------------	--	--	---	--

<p>Ao longo do ano letivo</p>	<p>Atividades de promoção da leitura na sala de aula</p> <p>Elementos constitutivos do drama e espetáculo teatral</p> <p>Textos integrais: “A Raposa e o Corvo” “História de um papagaio”</p> <p>Texto narrativo (reconto) Texto de opinião</p>		<p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p> <p>Rubrica “Tornar-me leitor” <i>Clip de vídeo</i></p> <p><b>Oficina de escrita:</b> Guião para planificação, textualização e revisão do texto</p>	
<p><b>RECURSOS/MATERIAIS:</b></p>	<p>Manual Caderno de atividades CD áudio Aula digital <i>Clip de vídeo</i> Exercícios de escuta ativa (...)</p>			
<p><b>MODALIDADES/INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</b></p>	<p>Modalidades: diagnóstico e formativa. Instrumentos: listas de verificação de desempenhos; grelhas de auto e heteroavaliação; processo de avaliação da expressão oral: planificação, execução e avaliação; oficinas de escrita: guião para planificação, textualização e revisão do texto; questionários de resposta aberta e fechada (escolha múltipla e verdadeiro /falso) e testes de avaliação de conhecimentos.</p>			

## LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 8.º ANO

*Obs. Confrontar referenciais constantes do Programa.*

### 3 NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES

Alexandre Herculano “A abóbada” in Lendas e Narrativas

José Gomes Ferreira “Parece impossível mas sou uma nuvem” in O Mundo dos outros

Miguel Torga “Vicente” in Bichos OU “Natal” in Novos Contos da Montanha

Jorge de Sena “Homenagem ao Papagaio Verde” in Os Grão-capitães

Mário Dionísio “Assobiando à vontade” in O Dia Cinzento e Outros Contos

Sophia de M. B. Andresen “Saga” in Histórias da Terra e do Mar

Mário de Carvalho “A inaudita guerra da Av. Gago Coutinho” in A Inaudita Guerra da Av. Gago Coutinho e outras Histórias

### TEXTO DRAMÁTICO DE AUTORES PORTUGUESES :

António Gedeão História Breve da Lua Manuel António Pina

Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor Luísa Costa Gomes

Vanessa Vai à Luta Hélia Correia (adapt.)

A Ilha Encantada (A Tempestade, de W. Shakespeare)

### TEXTO DE AUTOR DE PAÍS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA :

Mia Couto Mar me Quer Mia Couto

Contos do Nascer da Terra Jorge Amado

O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor

### TEXTO DE AUTOR ESTRANGEIRO:

J. R. R. Tolkien O Hobbit

Anne Frank O Diário de Anne Frank

Roald Dahl Contos do Imprevisto

### TEXTO DE LITERATURA JUVENIL :

A Eneida de Virgílio Contada às Crianças e ao Povo (adapt. João de Barros)

Ilse Losa O Mundo em que Vivi

Álvaro Magalhães O Último dos Grimm

Vasco Graça Moura Os Lusíadas para Gente Nova

## Anexo 3 – Planificação anual de Espanhol – 9.º ano

### PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

ANO LETIVO: 2016/2017

DISCIPLINA/ÁREA DISCIPLINAR: ESPANHOL

ANO DE ESCOLARIDADE: 9º ANO

GESTÃO LETIVA	TEMAS /CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
1º Período	<p><b>UNIDADE 0 ¡Buen regreso!</b> <b>Tema: Espanha; o espanhol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário do 8º ano</li> <li>• Falsos amigos</li> <li>• Locais e monumentos espanhóis – Património Mundial da Unesco</li> <li>• Geografia</li> <li>• Personalidades</li> <li>• Gastronomia</li> <li>• Festas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar locais e monumentos espanhóis – Património Mundial da UNESCO</li> <li>• Reconhecer aspetos culturais</li> <li>• Ativar vocabulário relativo a conteúdos do 8º ano (animais, carácter, cinema, meios de transporte, casa, moda, materiais, alimentos, corpo humano)</li> <li>• Distinguir vocabulário</li> <li>• Compreender textos orais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação frases / imagens</li> <li>• Escolha múltipla</li> <li>• Caça ao intruso</li> <li>• Completamento de frases</li> <li>• Legenda de imagens</li> <li>• Seleção de palavras</li> <li>• Crucigrama</li> <li>• Questionário de verdadeiro/falso</li> </ul> <p>Concurso “Un, dos, tres... ¡responde otra vez!”</p>	3 blocos de 90 minutos

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
1º Período	<p><b>UNIDADE 1 ¿A qué te dedicas?</b></p> <p><b>Tema: Profissões</b></p> <p><b>Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Profesiones:</i></li> <li>• <i>Objetos de trabajo</i></li> <li>• <i>Lugares de trabajo</i></li> <li>• <i>Expresiones coloquiales</i></li> </ul> <p><b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Presente de indicativo</i></li> <li>• <i>Posesivos</i></li> <li>• <i>Interrogativos</i></li> </ul> <p><b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hablar por teléfono</i></li> <li>• <i>Pedir y dar información</i></li> <li>• <i>Expresar habilidad</i></li> </ul> <p><b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Profesiones peligrosas</i></li> <li>• <i>Profesiones raras</i></li> <li>• <i>Trabajo infantil</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Distinguir profissões</li> <li>• Identificar objetos relacionados com profissões</li> <li>• Identificar locais de trabalho</li> <li>• Selecionar informação em textos orais e escritos</li> <li>• Ativar estruturas linguísticas adequadas para exprimir habilidade</li> <li>• Utilizar corretamente os possessivos</li> <li>• Utilizar com correção o presente do indicativo</li> <li>• Utilizar corretamente os interrogativos</li> <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade através da redação de pequenos textos</li> <li>• Interagir de forma simples</li> <li>• Redigir um texto simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição de diálogos</li> <li>• Legendagem de imagens</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Identificação de informação específica no texto</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Produção escrita e oral</li> <li>• Interação escrita e oral</li> <li>• Completamento de frases</li> <li>• Leitura de textos escritos</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Interpretação de textos</li> <li>• Reformulação de frases</li> <li>• Formulação de perguntas</li> <li>• Audição de textos</li> <li>• Concurso “Un, dos, tres... ¡responde otra vez!”</li> </ul>	3 blocos de 90 minutos

GESTÃO LEITIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
1º Período	<p><b>UNIDADE 2 <i>En cartelera</i></b>  <b>Tema: Tempos livres</b>  <b>Lexicais</b>  • <i>Espectáculos</i>  • <i>Instrumentos de música</i>  • <i>Expresiones coloquiales</i>  <b>Gramaticais</b>  • <i>Pretérito indefinido</i>  • <i>Pretérito imperfecto</i>  • <i>Contraste pretérito indefinido/pretérito imperfecto</i>  <b>Comunicativos</b>  • <i>Valorar</i>  • <i>Dar opinión</i>  • <i>Expresar gustos</i>  • <i>Escribir una carta / un correo electrónico informal</i>  <b>Socioculturais</b>  • <i>Cine hispano</i>  • <i>Personajes hispanos</i>  • <i>Premios de cine</i>  • <i>Premios Goya</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar espetáculos</li> <li>• Reconhecer estilos de música</li> <li>• Identificar instrumentos de música</li> <li>• Reconhecer géneros de filmes</li> <li>• Utilizar com correção o <i>pretérito indefinido</i></li> <li>• Distinguir a utilização do <i>pretérito indefinido</i> e do <i>pretérito imperfecto</i></li> <li>• Selecionar informação em textos orais e escritos</li> <li>• Interagir de forma simples</li> <li>• Ativar os conteúdos relativos à unidade para redigir textos simples</li> <li>• Redigir um texto simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação texto / imagens</li> <li>• Descrição oral e escrita orientada</li> <li>• Leitura de textos escritos</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Audição de textos</li> <li>• Completamento de frases</li> <li>• Visionamento de vídeos</li> </ul>	3 blocos de 90 minutos

GESTÃO LETIVA	TEMAS /CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
2º Período	<p><b>UNIDADE 3 <i>Un mundo de tecnologías</i></b>  <b>Tema: Nuevas tecnologías</b></p> <p><b>Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nuevas tecnologías</i></li> <li>• <i>Electrodomésticos</i></li> <li>• <i>Informática</i></li> <li>• <i>Inventos</i></li> <li>• <i>Calidad de vida</i></li> </ul> <p><b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Futuro imperfecto</i></li> <li>• <i>Oraciones condicionales reales</i></li> </ul> <p><b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describir un objeto</i></li> <li>• <i>Decir para qué sirve un objeto</i></li> <li>• <i>Expresar probabilidad</i></li> </ul> <p><b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Inventos españoles</i></li> <li>• <i>Nuevas tecnologías</i></li> <li>• <i>Robots</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Ativar estruturas linguísticas adequadas para exprimir probabilidade</li> <li>• Utilizar com correção o futuro simples</li> <li>• Aplicar estruturas linguísticas adequadas para descrever objetos</li> <li>• Aplicar estruturas linguísticas adequadas para falar da funcionalidade de um objeto</li> <li>• Selecionar informação em textos orais e escritos</li> <li>• Ativar os conteúdos relativos à unidade para redigir textos simples</li> <li>• Interagir de forma simples</li> <li>• Redigir um texto simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação texto / imagens</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Audição de diálogos / associação / correspondência</li> <li>• Leitura de textos escritos / compreensão escrita</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Descrição oral e escrita orientada</li> <li>• Audição de uma canção / completamento de espaços</li> <li>• Produção escrita</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Visionamento de vídeos Concurso "<i>Un, dos, tres... ¡responde otra vez!</i>"</li> </ul>	3 blocos de 90 minutos



GESTÃO LETIVA	TEMAS / CONTEÚDOS	SABERES / CAPACIDADES / OBJETIVOS	METODOLOGIAS / ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO / Nº DE AULAS
2º Período	<p><b>UNIDADE 4 ¿En qué puedo ayudarlo?</b></p> <p><b>Tema: Servicios</b></p> <p><b>Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Servicios</i></li> <li>• <i>Correos</i></li> <li>• <i>Banco</i></li> <li>• <i>Emergencias</i></li> </ul> <p><b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Contraste pretérito indefinido / pretérito perfecto</i></li> <li>• <i>Pretérito pluscuamperfecto</i></li> <li>• <i>Marcadores temporales</i></li> </ul> <p><b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pedir y dar información</i></li> <li>• <i>Pedir un servicio</i></li> <li>• <i>Contar en pasado</i></li> </ul> <p><b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Correos en la civilización Inca</i></li> <li>• <i>La policía en el imperio Inca</i></li> <li>• <i>El dinero en las civilizaciones prehispánicas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar serviços públicos</li> <li>• Recorrer a estruturas linguísticas adequadas para pedir um serviço</li> <li>• Reconhecer as diferenças entre o <i>pretérito perfecto</i> e o <i>pretérito indefinido</i></li> <li>• Utilizar com correção o <i>pretérito perfecto</i> e o <i>pretérito indefinido</i></li> <li>• Distinguir os vários marcadores temporais do passado</li> <li>• Utilizar com correção o <i>pluscuamperfecto</i></li> <li>• Ativar estruturas linguísticas adequadas para contar no passado</li> <li>• Selecionar informação em textos orais e escritos</li> <li>• Ativar os conteúdos relativos à unidade para redigir textos simples</li> <li>• Interagir de forma simples</li> <li>• Redigir um texto simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação texto / imagens</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Audição de diálogos / associação / correspondência</li> <li>• Leitura de textos escritos / compreensão escrita</li> <li>• Escolha múltipla</li> <li>• Verdadeiro / falso</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Descrição oral e escrita orientada</li> <li>• Audição de uma canção / completamento de espaços</li> <li>• Produção escrita</li> <li>• Interação oral • Visionamento de vídeos</li> </ul>	3 blocos de 90 minutos

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
3º Período	<p><b>UNIDADE 5 Compras a distancia</b>  <b>Tema: Comércio</b>  <b>Lexicais</b>  • <i>Prendas de vestir</i>  • <i>Objetos de la casa</i>  • <i>Prendas de vestir y calzado</i>  • <i>Etiquetas</i>  <b>Gramaticais</b>  • <i>Pronombres personales de objeto directo e indirecto</i>  • <i>Imperativo afirmativo y negativo</i>  <b>Comunicativos</b>  • <i>Describir un objeto / una prenda de vestir</i>  • <i>Dar instrucciones</i>  • <i>Hacer una reclamación</i>  <b>Socioculturais</b>  • <i>Compras por Internet</i>  • <i>Formas de pago en Internet</i>  • <i>Comercio justo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar peças de roupa e objetos da casa</li> <li>• Reconhecer características de objetos e peças de roupa</li> <li>• Reconhecer símbolos em etiquetas ou produtos</li> <li>• Utilizar com correção o <i>imperativo</i></li> <li>• Utilizar com correção os pronomes pessoais de complemento direto e indireto</li> <li>• Empregar adequadamente o imperativo afirmativo e negativo</li> <li>• Aplicar as estruturas linguísticas adequadas para fazer uma reclamação</li> <li>• Selecionar informação em textos orais e escritos</li> <li>• Ativar os conteúdos relativos à unidade para redigir textos simples</li> <li>• Interagir de forma simples</li> <li>• Redigir um texto simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação texto / imagens</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Audição de diálogos / completamento de frases / textos</li> <li>• Leitura de textos escritos / compreensão escrita</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Descrição oral e escrita orientada</li> <li>• Audição de uma canção / completamento de espaços</li> <li>• Produção escrita</li> <li>• Interação oral• Visionamento de vídeos Concurso “Un, dos, tres... ¡responde otra vez!”</li> </ul>	3 blocos de 90 minutos

ESTÁO LETIVA	TEMAS / CONTEÚDOS	SABERES / CAPACIDADES / OBJETIVOS	METODOLOGIAS / ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO / Nº DE AULAS
3º Período	<p><b>UNIDADE 6 Vamos a viajar</b>  <b>Tema: Viagens</b>  <b>Lexicais</b>  • <i>Medios de transporte</i>  • <i>Objetos</i>  • <i>Objetos / maleta</i>  • <i>Lugares</i>  • <i>Gastronomía</i>  <b>Gramaticais</b>  • <i>Condicional simple</i>  • <i>Presente de Subjuntivo</i>  <i>(unidad 7)</i>  • <i>Estilo Indirecto</i>  <i>(unidad 8)</i>  <b>Comunicativos</b>  • <i>Hacer planes</i>  • <i>Expresar probabilidad</i>  • <i>Dar consejos</i>  <b>Socioculturais</b>  • <i>InterRail</i>  • <i>Ciudades de España; Barcelona</i>  • <i>Monumentos, lugares, gastronomía</i>  • <i>El Transcantábrico; Al Andalus</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar vantagens e inconvenientes de meios de transporte</li> <li>• Reconhecer símbolos de proibição / comboio</li> <li>• Identificar normas de segurança / avião</li> <li>• Utilizar com correção o <i>condicional</i></li> <li>• Distinguir os conectores adverbiais</li> <li>• Utilizar com correção as orações adverbiais</li> <li>• Ativar estruturas linguísticas adequadas para exprimir probabilidade</li> <li>• Selecionar informação em textos orais e escritos</li> <li>• Usar as expressões próprias de uma notícia ou de uma entrevista</li> <li>• Ativar os conteúdos relativos à unidade para redigir textos simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de imagens</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Leitura de textos escritos / compreensão escrita</li> <li>• Escolha múltipla</li> <li>• Verdadeiro / falso</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Audição de diálogos</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Completamento de frases</li> <li>• Audição de uma canção / completamento de espaços</li> <li>• Visionamento de vídeos</li> </ul>	3 blocos de 90 minutos

<p><b>RECURSOS/MATERIAIS:</b></p>	<p><b>Manual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens</li> <li>• Mapas</li> <li>• Concurso</li> </ul> <p><b>Caderno de atividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• CD áudio</li> <li>• Leitor de CD</li> <li>• PEN</li> <li>• Dossiê do professor</li> <li>• e-Manual</li> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro</li> </ul>
<p><b>MODALIDADES/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Fichas de trabalho em grupo e individuais</li> <li>• Fichas formativas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da expressão oral;</li> <li>• Avaliação da compreensão oral</li> </ul> </li> <li>• Fichas de avaliação</li> <li>• Realização de trabalhos propostos</li> <li>• Participação na aula</li> <li>• Comportamento e atitudes</li> <li>• Utilização do material necessário</li> </ul>

## Anexo 4 – Planificação anual de Espanhol – 11.º ano

### PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

ANO LETIVO: 2016/2017

DISCIPLINA/ÁREA DISCIPLINAR: ESPANHOL I E II (CONTINUAÇÃO)

ANO DE ESCOLARIDADE: 11º

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
1º Período	<p><b>1 - Jóvenes</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter</li> <li>• Hábitos</li> <li>• Aspirações</li> <li>• Preocupações</li> </ul> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome e adjetivo</li> <li>• Numerais</li> <li>• Presente do indicativo e Presente do conjuntivo</li> </ul> <p>✓ <b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar opinião</li> <li>• Expressar acordo e desacordo</li> <li>• Expressar desejos</li> </ul> <p>✓ <b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los jóvenes de hoy</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar hábitos, aspirações e preocupações</li> <li>• Utilizar com correção os numerais</li> <li>• Utilizar com correção nomes e adjetivos</li> <li>• Utilizar com correção o presente do indicativo e o presente do conjuntivo</li> <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de mapas</li> <li>• Observação de imagens</li> <li>• Audição / repetição de palavras</li> <li>• Audição / repetição de <i>trabalenguas</i></li> <li>• Exercícios de leitura fonética</li> </ul>	<p><b>7 blocos de 90 min</b></p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ N° DE AULAS
1º Período	<p><b>2 – Âmbito laboral</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho</li> <li>• Profissões</li> <li>• Curriculum vitae</li> <li>• Anúncios de trabalho</li> </ul> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se</i> impessoal</li> <li>• Perífrases verbais: <i>tener que + infinitivo / deber + infinitivo / hay que + infinitivo</i></li> <li>• Tempos verbais: presente, passado e futuro</li> </ul> <p>✓ <b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar necessidade</li> <li>• Expressar obrigação</li> <li>• Falar de requisitos mínimos</li> </ul> <p>✓ <b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los profesiones del futuro</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar profissões</li> <li>• Distinguir anúncios de oferta e demanda de emprego</li> <li>• Escrever um <i>curriculum vitae</i></li> <li>• Expressar impessoalidade</li> <li>• Participar numa entrevista de emprego</li> <li>• Utilizar com correção as perífrases verbais</li> <li>• Distinguir os diferentes usos do <i>futuro imperfecto</i></li> <li>• Usar com correção os tempos verbais de presente, passado e futuro</li> <li>• Interagir</li> <li>• Ativar os conteúdos relativos à unidade para redigir textos simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Leitura de textos escritos</li> <li>• Simulação de entrevista</li> <li>• Associação texto / imagens</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Audição de uma canção</li> </ul>	<b>6 blocos de 90 min</b>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ N° DE AULAS
1º Período	<p><b>3 – Personajes célebres</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personagens célebres</li> <li>• Biografias</li> <li>• Experiências de vida</li> </ul> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito indefinido</li> <li>• Pretérito indefinido / Pretérito imperfeito</li> <li>• Marcadores temporais</li> </ul> <p>✓ <b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir e dar informação sobre uma pessoa</li> <li>• Contar a vida de uma pessoa</li> <li>• Contar factos no passado</li> <li>• Situar ações no tempo</li> </ul> <p>✓ <b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Premios Nobel de Literatura españoles e hispanoamericanos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar hábitos, aspirações e preocupações</li> <li>• Utilizar com correção os numerais</li> <li>• Utilizar com correção nomes e adjetivos</li> <li>• Utilizar com correção o presente do indicativo e o presente do conjuntivo</li> <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição e comentário de imagens</li> <li>• Associação de imagens</li> <li>• Associação de títulos e citações</li> <li>• Ordenação de fragmentos de uma biografia</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Leitura de textos / interpretação escrita</li> <li>• Audição de textos / seleção de informação</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Produção oral</li> <li>• Produção escrita orientada</li> <li>• Audição de canções</li> </ul>	<p><b>6 blocos de 90 min</b></p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ N° DE AULAS
2º Período	<p><b>4 – Ciudadanos europeos</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadania</li> <li>• Direitos</li> <li>• Deveres</li> </ul> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais do passado</li> <li>• Orações temporais</li> </ul> <p>✓ <b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar no passado</li> <li>• Expressir uma opinião</li> <li>• Argumentar/ justificar</li> </ul> <p>✓ <b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ciudadanía</i></li> <li>• <i>Ciudadanos europeos</i></li> <li>• <i>Personajes y lucha por la paz</i></li> <li>• <i>Día escolar de la no violencia y de la paz</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar direitos e deveres</li> <li>• Enunciar características do bom cidadão</li> <li>• Reconhecer personalidades que se destacaram na defesa da paz.</li> <li>• Utilizar com correção os tempos verbais do passado</li> <li>• Utilizar com correção as orações temporais</li> <li>• Redigir textos formais e informais</li> <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para da redigir pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completamento de frases</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Leitura de textos escritos / Interpretação</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Audição de uma canção</li> <li>• Visionamento de um vídeo</li> </ul>	<p><b>6 blocos de 90 min</b></p>



GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
2º Período	<p style="text-align: center;"><b>5 – Infecciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></li> <li>• Doenças</li> <li>• Infeções</li> <li>• Tratamentos</li>   <li>✓ <b>Gramaticais</b></li> <li>• Imperativo afirmativo e negativo</li> <li>• Pronomes pessoais complemento</li> <li>• Marcadores temporais</li>   <li>✓ <b>Comunicativos</b></li> <li>• Expressar certeza</li> <li>• Expressar preocupação</li> <li>• Dar conselhos</li>   <li>✓ <b>Socioculturais</b></li> <li>• <i>Enfermedades</i></li> <li>• <i>Infecciones</i></li> <li>• <i>Enfermedades del siglo XXI</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li>   <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li>   <li>• Identificar algumas doenças infecciosas</li>   <li>• Distinguir sintomas de doenças e tratamentos</li>   <li>• Utilizar com correção o imperativo afirmativo e negativo</li>   <li>• Utilizar com correção os pronomes pessoais complemento</li>   <li>• Escrever conselhos</li>   <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para da redigir pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário de pergunta / resposta</li>   <li>• Completamento de frases</li>   <li>• Completamento de quadros</li>   <li>• Completamento de textos</li>   <li>• Associação / correspondência</li>   <li>• Leitura de textos escritos / Interpretação</li>   <li>• Interação oral</li>   <li>• Produção oral e escrita</li>   <li>• Audição de uma canção</li>   <li>• Completamento da letra de uma canção</li>   <li>• Visionamento de vídeos</li> </ul>	<b>3 blocos de 90 min</b>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ N° DE AULAS
2º Período	<p><b>Unidade 6</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Falar de gostos musicais</li> <li>• Perguntar por gostos e preferências</li> <li>• Expressar gostos e preferências</li> <li>• Pedir / expressar opinião</li> </ul> <p>Expressar interesse, indiferença e descontentamento</p> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo neutro <i>lo</i></li> <li>• Relativos <i>que, quien(es), donde, como</i></li> </ul> <p>Orações relativas especificativas e explicativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar géneros musicais</li> <li>• saber expressar gostos e opiniões</li> <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação textos / imagens</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Leitura de textos escritos / Interpretação</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Audição de uma canção</li> <li>• Completamento de letras de canções</li> <li>• Visionamento de um vídeo</li> </ul>	<b>7 blocos de 90 min</b>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
3º Período	<p style="text-align: center;"><b>7 – Ciudad</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugares da cidade</li> <li>• Problemas da cidade/ soluções</li> </ul> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz passiva</li> <li>• Discurso indireto</li> </ul> <p>✓ <b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever um lugar</li> <li>• Expressir uma opinião e justificá-la</li> </ul> <p>✓ <b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ciudades subterráneas</i></li> <li>• <i>Ciudades inteligentes</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar lugares da cidade</li> <li>• Reconhecer problemas da cidade</li> <li>• Definir soluções para problemas da cidades</li> <li>• Utilizar com correção o presente do indicativo</li> <li>• Utilizar com correção a voz passiva</li> <li>• Utilizar com correção o discurso indireto</li> <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação textos / imagens</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Leitura de textos escritos</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Audição de uma canção</li> <li>• Completamento da letra de uma canção</li> <li>• Visionamento de vídeos</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>7 blocos de 90 min</b></p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
3º Período	<p><b>8 – Medio ambiente</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personagens célebres</li> <li>• Biografias</li> <li>• Experiências de vida</li> </ul> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectores el discurso</li> <li>• Oraciones adverbiales</li> </ul> <p>✓ <b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir</li> <li>• Exprimir uma opinião</li> <li>• Argumentar / justificar</li> </ul> <p>✓ <b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Medio ambiente</i></li> <li>• <i>Especies en peligro de extinción</i></li> <li>• <i>Medidas de protección del ambiente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar em textos léxico relacionado com o tema</li> <li>• Identificar lugares</li> <li>• Reconhecer a importância da conservação do ambiente</li> <li>• Identificar medidas de proteção do ambiente</li> <li>• Utilizar com correção os conectores do discurso</li> <li>• Utilizar com correção as orações adverbiais</li> <li>• Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para da redigir pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação textos / imagens</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Completamento de textos</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Leitura de textos escritos</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Audição de uma canção</li> <li>• Completamento da letra de uma canção</li> <li>• Visionamento de vídeos</li> </ul>	<p><b>9 blocos de 90 min</b></p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
3º Período	<p><b>9 – De fiesta en fiesta</b></p> <p>✓ <b>Temáticos e Lexicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Celebrações e atos comemorativos</li> <li>• Festas populares</li> <li>• Festas comunitárias</li> <li>• Festas familiares</li> <li>• Felicitações</li> </ul> <p>✓ <b>Gramaticais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbios e fórmulas deícticas de espaço e de tempo</li> <li>• Locuções adverbiais</li> <li>• Orações causais</li> </ul> <p>✓ <b>Comunicativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever costumes coletivos</li> <li>• Falar de hábitos coletivos</li> <li>• Comparar e relacionar usos e costumes</li> <li>• Felicitar</li> </ul> <p>✓ <b>Socioculturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fiestas de Interés Turístico Internacional de España</i></li> <li>• <i>Fiestas del mundo hispano</i></li> <li>• Hábitos y valores culturales</li> <li>• Convenciones tradicionales y sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade</li> <li>• Identificar, em textos, léxico relacionado com o tema</li> <li>• Selecionar informação em textos orais e escritos</li> <li>• Reconhecer Festas do Mundo</li> <li>• Identificar festas espanholas e hispano-americanas</li> <li>• Usar adequadamente felicitações distintas</li> <li>• Utilizar com correção advérbios e fórmulas deícticas de espaço e de tempo</li> <li>• Utilizar com correção locuções adverbiais</li> <li>• Identificar orações causais</li> <li>• Utilizar com correção os nexos causais</li> <li>• Interagir</li> <li>• Elaborar um folheto turístico de uma cidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de imagens</li> <li>• Associação títulos-textos</li> <li>• Associação / correspondência</li> <li>• Leitura de textos escritos</li> <li>• Completamento de quadros</li> <li>• Correspondência pergunta-resposta</li> <li>• Interação oral</li> <li>• Completamento de frases</li> <li>• Produção oral e escrita</li> <li>• Visionamento de vídeos</li> <li>• Redação de textos</li> </ul>	<p><b>9 blocos de 90 min</b></p>

<b>RECURSOS/MATERIAIS:</b>	<b>Manual</b> <b>Caderno de atividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• CD áudio</li> <li>• Leitor de CD</li> <li>• CD-ROM</li> <li>• Dossiê do professor</li> <li>• Manual interativo</li> <li>• Computador</li> <li>• Projetor</li> <li>• Quadro</li> </ul>
<b>MODALIDADES/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação direta</li> <li>✓ Fichas de trabalho em grupo e individuais</li> <li>✓ Fichas formativas</li> <li>✓ Avaliação da expressão oral;</li> <li>✓ Avaliação da compreensão oral</li> <li>✓ Fichas de avaliação</li> <li>✓ Realização de trabalhos propostos</li> <li>✓ Participação na aula</li> <li>✓ Comportamento e atitudes</li> <li>✓ Utilização do material necessário</li> </ul>

## Anexo 5 – Critérios específicos de avaliação – Português (3.º ciclo)

### Critérios Específicos de Avaliação – Português (3º Ciclo)

Domínios		Instrumentos de avaliação	Peso
S A B	Conhecimentos: - teóricos; - práticos; - teórico-práticos.	- Testes	60%
		- Outros trabalhos: - fichas; - trabalho individual/grupo; - trabalho de casa; - trabalho de pesquisa.	5%
E R	Oralidade	- testes orais; - questionários; - leitura em sala de aula; - fichas de registo.	20%
E S	Componente prática e/ou experimental	- testes práticos; - testes teórico-práticos; - relatórios; - trabalho prático laboratorial, informático ou oficial.	0%
	Atitudes e valores	- fichas de observação e registo; - fichas de autoavaliação.	15%

**NOTAS** – Caso não se realizem fichas/trabalhos, os 5% correspondentes passarão para os testes.

## Anexo 6 – Critérios específicos de avaliação – Línguas Estrangeiras (3.º ciclo)

### Critérios Específicos de Avaliação – Línguas Estrangeiras (3º Ciclo)

Domínios		Instrumentos de avaliação	Peso
S A B	Conhecimentos: - teóricos; - práticos; - teórico-práticos.	- Testes - Outros trabalhos: - fichas; - trabalho individual/grupo; - trabalho de casa; - trabalho de pesquisa.	60% 5%
	Oralidade	- testes orais; - questionários; - leitura em sala de aula; - fichas de registo.	20%
	Componente prática e/ou experimental	- testes práticos; - testes teórico-práticos; - relatórios; - trabalho prático laboratorial, informático ou oficial.	0%
Atitudes e valores		- fichas de observação e registo; - fichas de autoavaliação.	15%

**NOTAS** – Caso não se realizem fichas/trabalhos, os 5% correspondentes passarão para os testes.



## (ANEXO)

<b>Domínios a avaliar</b>											
<b>SABERES</b>	<p><b>Compreensão oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreende sons, entoações e ritmos da língua.</li> <li>✓ Compreende palavras, conceitos simples, frases isoladas e pequenos textos.</li> </ul> <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreende palavras, frases e textos simples.</li> <li>✓ Utiliza dicionários bilingues.</li> <li>✓ Exprime-se de forma adequada a diferentes contextos.</li> <li>✓ Interage com os colegas em situações simples.</li> </ul> <p><b>Interação oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exprime-se de forma adequada a diferentes contextos.</li> <li>✓ Interage com os colegas em situações simples.</li> </ul> <p><b>Produção oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produz sons, entoações e ritmos da língua.</li> <li>✓ Expressa-se, com vocabulário adequado, em diversas situações</li> </ul> <p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolve o conhecimento da ortografia.</li> <li>✓ Produz frases simples.</li> <li>✓ Produz textos simples, de 50 a 120 palavras, utilizando vocabulário adequado.</li> </ul> <p><b>Domínio Intercultural:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhece aspetos culturais de países de expressão inglesa.</li> <li>✓ Localiza, no mapa, alguns países de expressão inglesa.</li> <li>✓ Conhece o seu meio e o dos outros para compreender universos diferenciados.</li> </ul> <p><b>Gramática/Léxico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhece os aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua estrangeira;</li> <li>✓ Faz uso de forma correta e adequada dos tempos verbais;</li> <li>✓ Utiliza corretamente estruturas gramaticais.</li> <li>✓ Apropria-se de novos itens lexicais, relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural.</li> </ul>										
<b>VALORESE ATITUDES</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: middle; width: 20px;"><b>Responsabilidade</b></td> <td style="padding: 2px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assiduidade/ pontualidade</li> <li>✓ Apresentação de todo o material necessário</li> <li>✓ Organização</li> <li>✓ Realização do TPC</li> <li>✓ Cumprimento de regras na sala de aula</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">✓ Participação</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">✓ Autonomia</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">✓ Empenho</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">✓ Tolerância e cooperação</td> <td></td> </tr> </table>	<b>Responsabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assiduidade/ pontualidade</li> <li>✓ Apresentação de todo o material necessário</li> <li>✓ Organização</li> <li>✓ Realização do TPC</li> <li>✓ Cumprimento de regras na sala de aula</li> </ul>	✓ Participação		✓ Autonomia		✓ Empenho		✓ Tolerância e cooperação	
<b>Responsabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assiduidade/ pontualidade</li> <li>✓ Apresentação de todo o material necessário</li> <li>✓ Organização</li> <li>✓ Realização do TPC</li> <li>✓ Cumprimento de regras na sala de aula</li> </ul>										
✓ Participação											
✓ Autonomia											
✓ Empenho											
✓ Tolerância e cooperação											

## Anexo 7 – Critérios específicos de avaliação – Línguas Estrangeiras (Ensino Secundário)

### Critérios Específicos de Avaliação – Línguas Estrangeiras (Ensino Secundário)

Domínios		Instrumentos de avaliação	Peso
S A B	Conhecimentos: - teóricos; - práticos; - teórico-práticos.	- Testes	60%
		- Outros trabalhos: - fichas; - trabalho individual/grupo; - trabalho de casa; - trabalho de pesquisa.	5%
E R	Oralidade	- testes orais; - questionários; - leitura em sala de aula; - fichas de registo.	30%
E S	Componente prática e/ou experimental	- testes práticos; - testes teórico-práticos; - relatórios; - trabalho prático laboratorial, informático ou oficial.	0%
	Atitudes e valores	- fichas de observação e registo; - fichas de autoavaliação.	5%

**NOTAS** – Caso não se realizem fichas/trabalhos, os 5% correspondentes passarão para os testes.

## (ANEXO)

<b>Domínios a avaliar</b>											
SABERES	<p><b>Compreensão oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreende sons, entoações e ritmos da língua.</li> <li>✓ Compreende palavras, conceitos diversos, frases isoladas e diferentes tipos de textos.</li> </ul> <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreende palavras, frases e textos.</li> <li>✓ Utiliza dicionários unilingues e dicionários bilingues.</li> <li>✓ Exprime-se de forma adequada a diferentes contextos.</li> <li>✓ Interage com os colegas em situações diversas.</li> </ul> <p><b>Interação oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exprime-se de forma adequada a diferentes contextos.</li> <li>✓ Interage com os colegas em situações diversas.</li> </ul> <p><b>Produção oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produz sons, entoações e ritmos da língua.</li> <li>✓ Expressa-se, com vocabulário adequado, em diversas situações</li> </ul> <p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolve o conhecimento da ortografia.</li> <li>✓ Produz frases adequadas a diferentes contextos.</li> <li>✓ Produz textos de 100 a 150 palavras, utilizando vocabulário adequado.</li> </ul> <p><b>Domínio Intercultural:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhece aspetos culturais de países de expressão inglesa.</li> <li>✓ Conhece o seu meio e o dos outros para compreender universos diferenciados.</li> </ul> <p><b>Gramática/Léxico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhece os aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua estrangeira;</li> <li>✓ Faz uso de forma correta e adequada dos tempos verbais;</li> <li>✓ Utiliza corretamente estruturas gramaticais.</li> </ul> <p>Apropria-se de novos itens lexicais, relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural.</p>										
VALORESE ATITUDES	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center; vertical-align: middle; font-weight: bold; padding: 5px;">Responsabilidade</td> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assiduidade/ pontualidade</li> <li>✓ Apresentação de todo o material necessário</li> <li>✓ Organização</li> <li>✓ Realização do TPC</li> <li>✓ Cumprimento de regras na sala de aula</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">✓ Participação</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">✓ Autonomia</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">✓ Empenho</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">✓ Tolerância e cooperação</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </table>	Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assiduidade/ pontualidade</li> <li>✓ Apresentação de todo o material necessário</li> <li>✓ Organização</li> <li>✓ Realização do TPC</li> <li>✓ Cumprimento de regras na sala de aula</li> </ul>	✓ Participação		✓ Autonomia		✓ Empenho		✓ Tolerância e cooperação	
Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assiduidade/ pontualidade</li> <li>✓ Apresentação de todo o material necessário</li> <li>✓ Organização</li> <li>✓ Realização do TPC</li> <li>✓ Cumprimento de regras na sala de aula</li> </ul>										
✓ Participação											
✓ Autonomia											
✓ Empenho											
✓ Tolerância e cooperação											

## Anexo 8 – Critérios para a elaboração de testes escritos – Português (3.º ciclo)

Departamento de Línguas – PORTUGUÊS

### TESTES ESCRITOS 3º Ciclo

#### Compreensão/interpretação de textos

Grupo I - entre 20 e 30 pontos. Grupo II - entre 20 e 30 pontos. TOTAL= 50 pontos

Atividades	Critérios de Correção
Verdadeiro / Falso (com citação do texto)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opção e citação corretas – total da pontuação</li><li>• Opção correta, citação errada – ½ da pontuação</li><li>• Opção correta, citação parcialmente correta – desconto de ¼ da pontuação</li><li>• Opção errada, citação errada ou correta – desconto total da pontuação</li><li>• Se todas as opções forem consideradas Falsas – 0 pontos.</li><li>• Se todas as opções forem consideradas Verdadeiras – 0 pontos</li></ul>
Encontrar evidências no texto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Citação correta – total da pontuação</li><li>• Citação parcialmente correta – desconto de ½ da pontuação</li></ul>
Perguntas de correspondência	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certo ou errado, mas na atribuição da pontuação, se 1 questão estiver errada, todas as outras corretas são penalizadas com a desvalorização de x pontos por cada questão errada.</li><li>• Apenas uma resposta correta – 0 pontos.</li></ul>
Escolha múltipla	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certo ou errado - a resposta tem de ser inequívoca.</li><li>• A escolha de 2 alíneas é classificada com 0 pontos.</li></ul>
Completamento de frases	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ideia correta – conteúdo 60%; estrutura e correção linguística – 40%</li><li>• Ideia incorreta, estrutura e língua corretas – 0 pontos</li></ul>
Perguntas de compreensão (sobre o conteúdo do texto)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ideia correta – conteúdo 60%; estrutura e correção linguística – 40%</li><li>• Ideia incorreta, estrutura e língua corretas – 0 pontos</li></ul>
Perguntas de opinião	<ul style="list-style-type: none"><li>• É aceite qualquer resposta no âmbito do tema, desde que fundamentada. Apenas se efetuarão descontos por incorreções formais./linguísticas até no máximo 40% da pontuação total da questão.</li></ul>

## Gramática - Grupo III - entre 20 e 25 pontos

Atividades	CrITÉrios de Correção
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempos verbais (preenchimento de espaçOs ou identificação)</li> <li>- Relações entre as palavras: de sentido, hierarquia</li> <li>- Classes gramaticais</li> <li>- Funções sintáticas</li> <li>- Outros conteúdos gramaticais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo e modo corretos</li> <li>• Tempo correto, modo incorreto – ½ da pontuação</li> <li>• Tempo incorreto, modo correto – 0 pontos</li> <li>• A resposta tem de estar correta em todos os parâmetros solicitados – certo</li> <li>• A resposta está parcialmente correta – 0 pontos</li> </ul>
Escolha múltipla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certo ou errado</li> </ul>
Correspondência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certo ou errado, mas na atribuição da pontuação, se 1 questão estiver errada, todas as outras corretas são penalizadas com a desvalorização de x pontos por cada questão errada.</li> <li>• Apenas uma resposta correta – 0 pontos.</li> </ul>
Reescrita de frases: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passiva</li> <li>- Discursos direto/indireto</li> <li>- Orações subordinadas</li> <li>- Pronominalização (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É atribuída determinada pontuação a cada transformação a que a reescrita obriga</li> </ul>

## Produção Escrita - Grupo IV - entre 25 e 30 pontos

**TOTAL dos grupos III e IV = 50 pontos**

Tabela e cotação de acordo com os critérios de correção/classificação das provas de exame do 9.º ano (consultar tabela)	
• Tema e tipologia	5 pontos
• Coerência e pertinência da informação	5 pontos
• Estrutura e coesão	5 pontos
• Morfologia e sintaxe	5 pontos
• Repertório vocabular	5 pontos
• Ortografia	5 pontos
NOTA: Se se atribuírem apenas 25 pontos à produção escrita, a incorreção linguística será penalizada no máximo com 5 pontos.	

## Anexo 9 – Critérios para a elaboração de testes escritos – Línguas Estrangeiras (3.º ciclo)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

**Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz**

Departamento de Línguas – Espanhol

### TESTES ESCRITOS 3º Ciclo

#### I. Compreensão oral

Atividades	Critérios de Correção
Verdadeiro / Falso	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opção e citação corretas – total da pontuação</li><li>• Opção correta, citação errada – ½ da pontuação</li><li>• Opção correta, citação parcialmente correta – desconto de ¼ da pontuação</li><li>• Opção errada, citação errada ou correta – desconto total da pontuação</li></ul>
Perguntas de correspondência	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certo ou errado</li></ul>
Escolha múltipla	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certo ou errado</li></ul>
Completamento de frases	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ideia correta e estrutura gramatical correta com transformação feita por palavras próprias – total da pontuação</li><li>• Ideia correta e estrutura gramatical correta, mas copiada do texto – ½ da pontuação</li></ul>

#### II. Compreensão e Produção Escritas

Atividades	Critérios de Correção
Verdadeiro / Falso (com citação do texto)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opção e citação corretas – total da pontuação</li><li>• Opção correta, citação errada – ½ da pontuação</li><li>• Opção correta, citação parcialmente correta – desconto de ¼ da pontuação</li><li>• Opção errada, citação errada ou correta – desconto total da pontuação</li></ul>
Encontrar evidências no texto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Citação correta – total da pontuação</li><li>• Citação parcialmente correta – desconto de ½ da pontuação</li></ul>
Perguntas de correspondência	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certo ou errado</li></ul>
Escolha múltipla	<ul style="list-style-type: none"><li>• Certo ou errado</li></ul>

Completamento de frases	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ideia correta e estrutura gramatical correta com transformação feita por palavras próprias – total da pontuação</li> <li>Ideia correta e estrutura gramatical correta, mas copiada do texto – ½ da pontuação</li> </ul>
Perguntas de compreensão (sobre o conteúdo do texto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ideia correta, estrutura gramatical correta com transformação feita por palavras próprias – total da pontuação</li> <li>Ideia correta, mas com estrutura deficiente – máximo desconto por incorreções formais – até ½ da pontuação</li> <li>Ideia correta e estrutura gramatical correta, mas copiada do texto – ½ da pontuação</li> <li>Ideia errada, estrutura correta – desconto total da pontuação</li> </ul>
Perguntas de opinião	<ul style="list-style-type: none"> <li>É aceite qualquer resposta no âmbito do tema, desde que fundamentada. Apenas se efetuarão descontos por incorreções formais.</li> </ul>

### III. Vocabulário e/ou Pequenas traduções e/ou Cultura e Civilização

Atividades	CrITÉRIOS de Correção
Sinónimos e/ou Antónimos, tradução de vocábulos Preenchimento de espaços Correspondências	<ul style="list-style-type: none"> <li>Certo, errado ou parcialmente certo</li> </ul>
Tradução de 4/5 linhas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fidelidade ao conteúdo do texto de partida</li> <li>Coesão e coerência do texto de chegada</li> <li>Correção semântica</li> <li>Correção morfosintática</li> <li>Correção ortográfica</li> </ul>
Legendagem de imagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fidelidade à imagem</li> <li>Vocabulário adequado</li> <li>Correção linguística</li> </ul>

### IV. Gramática

Atividades	CrITÉRIOS de Correção
Preenchimento de espaços:  - Tempos verbais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbo e tempo dados para cada espaço – certo ou errado</li> <li>Seleção de verbo e/ou tempo exigido pelo contexto – ½ para a escolha e ½ para a correção da forma verbal.</li> </ul>

- Preposições, Pronomes, Adjetivos ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certo ou errado</li> </ul>
Escolha múltipla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certo ou errado</li> </ul>
Correspondência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certo ou errado</li> </ul>
Reescrita de frases: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passiva</li> <li>- Discurso Indireto</li> <li>- Orações condicionais</li> <li>- Orações Relativas</li> <li>(...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É atribuída determinada pontuação a cada transformação a que a reescrita obriga</li> </ul>

## V. Produção Escrita

Aspetos a avaliar		Cotação*
<b>Conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos relativos ao tema escolhido</li> </ul>	4%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riqueza e precisão do léxico</li> </ul>	2%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevância e originalidade das ideias</li> </ul>	2%
<b>Forma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do formato textual e/ou da matriz discursiva</li> </ul>	2%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadeamento lógico das ideias e dos enunciados (coerência e coesão textuais)</li> </ul>	2%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de enunciados que revelem conhecimento das estruturas morfossintáticas adequadas ao tipo de discurso proposto</li> </ul>	3%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção ortográfica</li> </ul>	3%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelo número de linhas/palavras exigido</li> </ul>	2%

### Distribuição da Cotação (Valores indicativos)

- I. Compreensão oral: +/- 10%
- II. Compreensão e produção escritas : +/- 20%
- III. Vocabulário/Tradução/Cultura e Civilização : +/- 20%
- IV. Gramática : +/- 30%
- V. Produção escrita : +/- 20%



## Anexo 10 – Plano Anual de Atividades: Planificação de atividades do Grupo de Espanhol



**Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz**

### PLANO ANUAL DE ATIVIDADES – Grupo de Espanhol

2016/2017

Designação	Público-alvo	Objetivo(s) Geral(ais)	Articulação com P.E.	Dinamização	Calendarização	Recursos/ Custos	Avaliação
<b>Visita de Estudo do Secundário Madrid e Toledo</b>	Alunos do 10.º e 11.º ano de Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o espírito do trabalho de pesquisa;</li> <li>- Aprofundar as relações humanas entre alunos e professores;</li> <li>- Desenvolver nos alunos as competências de receção, compreensão oral e escrita e de produção, expressão oral, de acordo com os respetivos programas de Espanhol;</li> <li>- Desenvolver nos alunos uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola.</li> </ul>	<p>Melhorar a taxa de sucesso escolar;</p> <p>Aumentar a qualidade do sucesso escolar.</p> <p>Desenvolver uma cultura de escola que promova o trabalho inter pares e a articulação entre ciclos e entre escolas.</p> <p>Educar para o civismo, para a civilidade, para a saúde e para a segurança.</p>	Grupo de Espanhol	<b>3, 4 e 5 de março</b>	A aguardar orçamentos e número de alunos participantes	Observação direta de atitudes, comportamento, empenho, participação e oralidade dos alunos

## Anexo 11 – Plano Anual de Atividades: Planificação de atividades do Grupo de Português



**Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz**

### PROPOSTA DE ATIVIDADES A DESENVOLVER 2016-2017

#### DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/destinatários	Recursos necessários/Custos previstos	Calendarização
A, B, C, D	<b>APRESENTAÇÃO DO PIL</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer a importância da literatura na aquisição de conhecimentos, no alargamento de experiências pessoais e na construção de mundos possíveis.</li><li>• Incentivar a colaboração dos pais/encarregados de educação</li></ul>	➤ Apresentação do Plano Individual de Leitura pelos alunos aos pais	Elsa Martins	Alunos secundário	- 0,0 euros	2.º e 3.º períodos

## Apêndices

## Apêndice 1 – Plano de aula de Português de 8.º ano (08/11/2016)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

**Ano letivo:** 2016/2017

### **PLANO A CURTO PRAZO**

<b>Disciplina:</b> Português	<b>Nível:</b> ___ <b>Ano:</b> 8.º <b>Turma:</b> D
<b>Unidade Temática:</b> Texto narrativo	
<b>Unidade Didática:</b> Sequência de aprendizagem 2: “Narrativas de autores portugueses e de país de língua oficial portuguesa”.	
<b>Estudante:</b> Sandra de Melo	<b>Data:</b> 08/11/2016

**Tempo de duração:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOLHIMENTO</b>	A professora inicia a aula, saudando os alunos e solicitando-lhes que ocupem os seus lugares para fazer a chamada e verificar se está alguém a faltar.
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Concluída a chamada, a professora solicita aos alunos que ainda não o fizeram que retirem das mochilas o material para começarem a trabalhar (manual, caderno e estojo). Informa que necessitarão do dicionário, pelo que poderão igualmente colocá-lo em cima das mesas. Solicita aos alunos que verifiquem nos cadernos o número da lição e abre a lição no quadro. Relembra que, no final, necessitará da ajuda de todos para, em conjunto, elaborarem o sumário da aula. Entretanto, prepara o computador e o projetor para iniciar a aula com os equipamentos preparados.

<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	<p>A professora informa que, esta aula, será a primeira aula da nova unidade que irão trabalhar: Textos narrativos. Aproveita para estabelecer uma ponte com o trabalho realizado até à data e que culminou no teste de avaliação, no dia 4 de novembro: Textos não literários.</p> <p>De referir que, para além destas informações que a professora dará no início da aula, prevê-se um trabalho de motivação para a leitura, através de atividades de escuta ativa, de pré-leitura, de leitura e de leitura expressiva do conto “Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen.</p>
	<b>Para a próxima aula</b>	<p>A professora transmite que, na próxima aula, dar-se-á continuidade ao trabalho de leitura e interpretação de texto sendo que, a partir deste, trabalhar-se-ão alguns aspetos de gramática. Acrescenta que não haverá oportunidade, em aula, para ler todo o conto, até porque lerão outros contos integralmente, mas lembra que os alunos poderão sempre deslocar-se à Biblioteca da escola, requisitar o livro e lê-lo, em casa.</p>

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	<p>A professora informa que esta será apenas a primeira aula em que se abordará este tipo de texto, já conhecido dos alunos, e que espera que esta aula constitua uma motivação para concluírem a leitura da obra, autonomamente, em casa.</p>
	<b>Preparação Pedagógica</b>	<p>Recorda-se o texto narrativo, enquanto texto literário, bem como outros tipos de texto, nomeadamente os não literários que os alunos estudaram anteriormente. Recorda-se, também, uma autora conhecida dos alunos.</p>

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
<b>ORALIDADE (O8):</b> - COMPREENSÃO	<b>1. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b>	1. Identificar o tema e explicitar o assunto. 2. Identificar os tópicos. [...] 4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais [...].	<b>TEXTO NARATIVO:</b> Narrativa de um autor português – “Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, in <i>Histórias da Terra e do Mar</i> .	Motivação para o gênero textual a trabalhar: apresentação de um <i>PowerPoint</i> sobre a autora e apresentação de alguns dados biobibliográficos – mobilização de conhecimentos prévios.  Audição de um excerto de uma entrevista a Sophia de Mello Breyner Andresen e realização de um exercício de compreensão oral presente no manual do aluno, página 66 (Teste de oralidade).	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA:</b> Observação direta: interesse, empenho e participação nas atividades propostas; Pertinência das intervenções; Avaliação da leitura em voz alta.  Instrumentos de avaliação: Grelha de registo da observação direta; Grelha de registo da leitura em voz alta.
- EXPRESSÃO	<b>2. Registrar, tratar e reter a informação.</b>  <b>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b> [...]	1. Identificar ideias-chave. 2. Tomar notas, organizando-as. 3. Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.  1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 2. Solicitar informação complementar. 3. Estabelecer relações com outros conhecimentos.			

<p style="text-align: center;"><b>LEITURA</b> <b>(L8)</b></p>	<p><b>7. Ler em voz alta.</b></p> <p><b>8. Ler textos diversos.</b></p> <p><b>9. Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</b></p> <p>[...]</p>	<p>4. Debater e justificar ideias e opiniões. [...]</p> <p>1. Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.</p> <p>1. Ler textos narrativos, [...]</p> <p>1. Identificar temas e ideias principais, justificando. 2. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando. [..]</p> <p>4. Fazer deduções e inferências, justificando. [...]</p> <p>7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte – todo, causa – consequência e genérico – específico. 8. Explicitar o sentido global do texto. [...]</p>		<p>Apresentação, em <i>PowerPoint</i>, de uma entrada do dicionário com as diferentes aceções da palavra “saga”: deduções, inferências e antecipação de significado/do sentido global do texto, reiterado pelo título do excerto.</p> <p>Leitura em silêncio do excerto do manual (páginas 67 e 68) para preparação da leitura expressiva em voz alta.</p> <p>Análise do excerto lido: análise do vocabulário, primeiramente, e do texto, através da resposta a questões colocadas.</p>	
---	--	--	--	---	--

<p><b>ESCRITA (E8)</b></p>	<p><b>15. Escrever para expressar conhecimentos.</b></p>	<p>1. Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto. 2. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. [...]</p>		<p>Anotação de vocabulário no dicionário dos alunos.  Resposta a um questionário presente no manual (páginas 68 e 69)</p>	
<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL8)</b></p>	<p><b>20. Ler e interpretar textos literários. [...]</b></p>	<p>1. Ler textos literários, portugueses [...]. 2. Identificar temas, ideias principais [...], justificando. 3. Explicitar o sentido global do texto. [...]</p>		<p>Análise do excerto lido,</p>	
<p><b>GRAMÁTICA (G8)</b></p>	<p><b>25. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.</b></p>	<p>[...] 2. Identificar palavras polissémicas e seus significados. 3. Distinguir palavras polissémicas de monossémicas.</p>		<p>Apresentação das diferentes aceções da palavra “saga”: mobilização de conhecimentos – palavras polissémicas vs monossémicas.</p>	



## MATERIAIS DIDÁTICOS

- Manual do aluno: *Entre palavras 8*;
- Caderno do aluno;
- Dicionário do aluno;
- CD áudio do manual, faixa 3 (ou Aula Digital 20);
- Quadro;
- Giz;
- Projetor;
- Computador.

## DESCRIÇÃO DA AULA

- A professora dará início à aula, saudando os alunos e solicitando que lhe digam qual o número da lição para que possa apontar no quadro. Alerta para que, apenas no final da aula, se procederá à elaboração do sumário, pelo que contará, para tal, com a colaboração de todos.
- A professora informa que esta será a primeira aula em que será trabalhado o texto narrativo. No entanto, para estabelecer a ponte com o trabalho realizado até à data, coloca questões aos alunos sobre o tipo de texto estudado anteriormente. Pretende-se, assim, mobilizar os conhecimentos dos alunos e levá-los a compreender que irão, a partir de agora e até ao final do ano letivo, trabalhar os textos literários. Em *PowerPoint*, a professora apresentará um esquema com as diferentes tipologias textuais (*Ppt 1*, diapositivo 2).
- De seguida, a professora questiona os alunos sobre o que é o texto narrativo. Pretende-se, assim, que os alunos definam texto narrativo e que apresentem alguns exemplos de textos já trabalhados, por exemplo, conto, .... – Em *PowerPoint*, a professora apresenta a definição de texto narrativo, bem como alguns exemplos. Solicita aos alunos que copiem para os cadernos para terem, assim, toda a informação sobre este género textual (*Ppt 1*, diapositivo 4).
- Abordado o texto narrativo, a professora informa que o primeiro texto que irão trabalhar é um texto de uma autora bastante conhecida, autora de um conto infantil que, provavelmente, leram e do qual se recordarão bem. A professora aguarda as respostas, esperando que os alunos se lembrem de *O cavaleiro da Dinamarca* ou de outro conto de Sophia de Mello Breyner Andresen que eventualmente possam ter lido. Mesmo que tal não aconteça, a professora apresenta a autora de quem todos, certamente, já ouviram falar. – Em *PowerPoint*, a professora apresenta imagens da autora e alguns dados biobibliográficos. Como curiosidade e motivação, a professora apresenta uma fotografia de Miguel Sousa Tavares, filho da autora, por ser também

escritor e por, semanalmente, ter um espaço de comentário televisivo, sendo, portanto, alguém que os alunos poderão conhecer e identificar (*Ppt 2*, diapositivos 2 a 5).

- Seguidamente, a professora solicita aos alunos que abram o manual na página 66 e informamos que farão um exercício de escuta ativa (CD áudio, faixa 3 ou Aula Digital 20). Pretende-se, através da audição, que os alunos sejam capazes de tomar notas e de apreender o sentido global do texto, numa primeira fase, e os pormenores, numa segunda fase. Assim, irão escutar duas vezes o texto e realizar o exercício de compreensão oral: A, B e C (neste último, farão apenas o item 3).

- Corrigidos os exercícios, a professora retoma a “Saga”, já mencionada no exercício de escuta, e mostra aos alunos o livro do qual faz parte este conto – *Histórias da Terra e do Mar*, procedendo à exploração de elementos paratextuais (capa, título, relação entre ambos, ...). Mostra também em *PowerPoint* a capa do livro, tornando mais fácil para os alunos identificar os elementos (*Ppt 2*, diapositivo 6)

- Prosseguindo, a professora apresenta a “Saga” e solicita aos alunos o significado dessa palavra. Aguarda as respostas que poderão ser diversas e distintas e faz o ponto de situação, apresentando, em *powerpoint*, uma entrada de dicionário com diferentes aceções da palavra (*Ppt 2*, diapositivos 7 a 8). Em primeiro lugar, a professora relembra como se lê uma entrada de dicionário (por exemplo, a que se refere o *n. f.*, ou os números que aparecem e que representam diferentes significados, entre outras questões que podem surgir). Em segundo lugar, a professora questiona os alunos sobre o significado que pensam que poderá ter a palavra neste contexto: “Qual o sentido da palavra que melhor se aplica aqui, neste contexto?” Deduzido o significado, a professora explicará que, naquele contexto específico, trata-se de uma história repleta de incidentes e de acontecimentos extraordinários, algo que se espera encontrar no conto. Questiona ainda os alunos sobre a palavra “Escandinávia” e, apresentando-lhes um mapa, solicita a sua localização para, assim, poder esclarecer eventuais dúvidas (*Ppt 2*, diapositivo 9). Informa que o termo se refere, tradicionalmente, à Dinamarca, Noruega e Suécia, embora atualmente o termo por vezes surja associado à Finlândia, Gronelândia e Ilhas Feroé. Antes de prosseguir e retomando os vários significados da palavra “saga”, a professora revê as palavras polissémicas em contraposição com as monossémicas, fazendo uma breve revisão deste conteúdo gramatical, no quadro, e apresentando alguns exemplos.

- Antes de proceder à leitura do conto, a professora solicita aos alunos que, através do título do excerto dado pelos autores do manual (“Hans: o apelo do mar”), antevejam o assunto do texto, antecipando, deste modo, o seu sentido. Alerta também para a imagem da página 67 e da capa do manual que reiteram a presença do mar associada a este conto.

- A professora solicita, seguidamente, a leitura do excerto, primeiro em voz baixa e, depois, em voz alta, procedendo, assim, os alunos à leitura expressiva do texto, dado que um dos aspetos importantes do programa visa precisamente este tipo de leitura. Esta, no entanto, requer uma prévia preparação (5 minutos para ler em silêncio). A professora alerta para os aspetos inerentes a uma leitura expressiva do texto e que dizem respeito à dicção/articulação das palavras, tom de voz, ritmo, atenção à pontuação, correção vocabular, no sentido em que se lê corretamente as palavras, sem trocar ou acrescentar outras que não estão no texto, e expressividade. Lido o texto em silêncio, a professora solicita a dois alunos que o leiam de forma expressiva, distribuindo o texto da seguinte forma: 1.º aluno: lê os parágrafos 1 a 7; 2.º aluno – lê os parágrafos 8 a 12.
- Concluída a leitura, a professora coloca questões sobre o texto, em primeiro lugar, sobre o vocabulário que os alunos possam não conhecer, solicitando que o apontem nos seus próprios dicionários. Depois de esclarecido o vocabulário, a professora coloca questões sobre a história, levando os alunos a recontarem-na e, dessa forma, mesmo que inconscientemente, identificarem as categorias da narrativa. De seguida, a professora analisa o excerto em conjunto com os alunos, ou seja, colocando questões sobre o mesmo e sensibilizando-os para determinados aspetos aos quais poderão não ter dado a devida atenção, nomeadamente os indícios de tempestade presentes no excerto, a caracterização de Hans e de Sören e alguns recursos expressivos presentes no texto. A professora alerta também para a existência de vários “Mas” e questiona os alunos sobre a sua função, expressividade e possibilidade de substituição por outras conjunções ou locuções de sentido equivalente. Alerta igualmente para a existência de inúmeros deícticos. Apesar de não ser um conteúdo deste ano de escolaridade, parece importante fazer referência, mesmo que de uma forma muito sucinta, aos advérbios presentes com carácter espacial.
- No seguimento da análise feita, a professora apresenta um *PowerPoint* onde estão mencionadas as categorias da narrativa (tempo, espaço, ação, personagens, narrador) e recorda precisamente aquilo que os alunos poderão até já ter referido. Desta forma, ficam esquematizados os conceitos e poderá facilitar a compreensão dos alunos (*Ppt* 1, diapositivos 5 a 12). Os alunos deverão ser capazes de aplicar as categorias da narrativa ao excerto trabalhado.
- Para concluir, a professora solicita aos alunos que realizem o exercício de leitura do manual (página 68). Embora a maioria das questões tenha sido resolvida oralmente, pretende-se que os alunos, nesta fase, coloquem em prática o que aprenderam e, com algum tempo e tranquilidade, consigam responder de forma correta e coerente às questões colocadas. É importante referir que a conclusão deste exercício, em aula poderá estar comprometida devido ao tempo que poderá ocupar a exploração do texto. Assim, caso não seja possível resolver os exercícios e corrigi-los

todos em aula, a professora corrigirá apenas algumas questões e solicitará aos alunos que concluam o restante em casa. Se tal acontecer, este trabalho de casa deverá ser corrigido na aula seguinte.

- A professora dá por terminada a aula e, com a colaboração dos alunos, escreve o sumário no quadro, autorizando-os, depois, a sair da sala.

Sumário:

Início do estudo da sequência de aprendizagem 2: Narrativas de autores portugueses e de país de língua oficial portuguesa.

O texto narrativo: “Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen – a autora e a obra. Leitura e análise de um excerto do manual (“Hans: o apelo do mar”), relativo ao conto “Saga”. As categorias da narrativa.

*NB* – Se necessário e de modo a promover o sucesso das aprendizagens dos alunos, proceder-se-á à alteração do plano de aula.

## BIBLIOGRAFIA

- Andresen, Sophia de Mello Breyner (1993). *Histórias da Terra e do Mar*. Lisboa: Texto Editora;
- Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2015). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. (1.ª ed). Lisboa: Raiz Editora;
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Reis, C. & Lopes, A. C. M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Lisboa: Almedina;
- Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2014). *Entre Palavras 8*. (2.ª ed). Lisboa: Sebenta Editora.

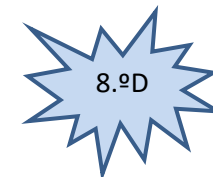
## WEBGRAFIA

- *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*: <http://dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>.

## Apêndice 2 – Grelha de registo da leitura expressiva (Português, 8.º ano)



**Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz**



### GRELHA DE REGISTO EM SALA DE AULA

LEITURA: LEITURA EXPRESSIVA

<b>N.º</b>	<b>NOME</b>	<b>EXPRESSIVIDADE (40)</b>	<b>DICÇÃO (10)</b>	<b>TOM (5)</b>	<b>VOLUME (5)</b>	<b>RITMO (10)</b>	<b>PONTUAÇÃO (10)</b>	<b>CORREÇÃO VOCABULAR (20)</b>	<b>TOTAL (100 pts)</b>

## Apêndice 3 – Plano de aula de Português de 8.º ano (17/01/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

**Ano letivo:** 2016/2017

### **PLANO A CURTO PRAZO**

<b>Disciplina:</b> Português	<b>Nível:</b> ___ <b>Ano:</b> 8.º <b>Turma:</b> D
<b>Unidade Temática:</b> Texto narrativo	
<b>Unidade Didática:</b> Sequência de aprendizagem 2: “Narrativas de autores portugueses e de país de língua oficial portuguesa”.	
<b>Estudante:</b> Sandra de Melo	<b>Data:</b> 17/01/2017

**Tempo de duração:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOLHIMENTO</b>	A professora inicia a aula, saudando os alunos e solicitando-lhes que ocupem os seus lugares para fazer a chamada e verificar se está alguém a faltar.
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Concluída a chamada, a professora solicita aos alunos que ainda não o fizeram que retirem das mochilas o material para começarem a trabalhar (manual, caderno e estojo). Informa que necessitarão do dicionário, pelo que poderão igualmente colocá-lo em cima das mesas. Solicita ainda que verifiquem nos cadernos o número da lição e abre a lição no quadro. Relembra que, no final, necessitará da ajuda de todos para, em conjunto, elaborarem o sumário da aula. Entretanto, prepara o computador e o projetor para iniciar a aula com os equipamentos preparados.

<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	A professora informa que, nesta aula, dar-se-á seguimento ao trabalho iniciado na aula anterior: o estudo de um conto de Miguel Torga. Para tal, será feito um trabalho de motivação para a leitura, através de diferentes atividades e recursos.
	<b>Para a próxima aula</b>	A professora transmite que, na próxima aula, dar-se-á continuidade ao trabalho de leitura e interpretação de texto, já não de Miguel Torga, mas de um outro autor José Rodrigues Miguéis.

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	A professora informa que o conto a trabalhar tem a designação de “Natal” e é de Miguel Torga. Informa que, a partir dele, foi feita uma adaptação à televisão e que, caso haja tempo, serão exibidos apenas alguns minutos para que compreendam as diferenças entre as realidades apresentadas em cada uma das histórias.
	<b>Preparação Pedagógica</b>	Recorda-se o autor e a sua produção literária, através de um <i>PowerPoint</i> . Informa-se sobre o trabalho a realizar em aula e que passa pela leitura e análise de um conto e realização de uma ficha de verificação de leitura, para além da realização de uma ficha de gramática.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
<b>ORALIDADE (O8):</b> - COMPREENSÃO	<b>1. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b>	1. Identificar o tema e explicitar o assunto. 2. Identificar os tópicos. [...] 4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais [...].	<b>TEXTO NARATIVO:</b> Narrativa de um autor português – “Natal”, de Miguel Torga, in <i>Novos Contos da Montanha</i> .	Motivação para o género textual a trabalhar: apresentação de um <i>PowerPoint</i> sobre o autor e alguns dados biobibliográficos – mobilização de conhecimentos prévios.  Audição de um excerto do conto lido pelo próprio autor.  Realização de uma ficha de verificação de leitura sobre o conto.	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA:</b> Observação direta: interesse, empenho e participação nas atividades propostas; Pertinência das intervenções; Avaliação da leitura em voz alta.  Instrumentos de avaliação: Grelha de registo da observação direta; Grelha de registo da leitura em voz alta.
	<b>2. Registrar, tratar e reter a informação.</b>	1. Identificar ideias-chave. 2. Tomar notas, organizando-as. 3. Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.			



<p style="text-align: center;"><b>LEITURA</b> <b>(L8)</b></p>	<p><b>7. Ler em voz alta.</b></p> <p><b>8. Ler textos diversos.</b></p> <p><b>9. Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</b></p> <p>[...]</p>	<p>4. Debater e justificar ideias e opiniões. [...]</p> <p>1. Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.</p> <p>1. Ler textos narrativos, [...]</p> <p>1. Identificar temas e ideias principais, justificando. 2. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando. [..]</p> <p>4. Fazer deduções e inferências, justificando. [...]</p> <p>7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte – todo, causa – consequência e genérico – específico. 8. Explicitar o sentido global do texto. [...]</p>		<p>Leitura em voz alta do conto (páginas 114 a 116).</p> <p>Análise do excerto lido: análise do vocabulário, primeiramente, e do texto, através da resposta a questões colocadas.</p>	
---	--	--	--	---	--

<p><b>ESCRITA (E8)</b></p>	<p><b>15. Escrever para expressar conhecimentos.</b></p>	<p>1. Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto. 2. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. [...]</p>		<p>Anotação de vocabulário no dicionário dos alunos.  Tomada de apontamentos.</p>	
<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL8)</b></p>	<p><b>20. Ler e interpretar textos literários. [...]</b></p>	<p>1. Ler textos literários, portugueses [...]. 2. Identificar temas, ideias principais [...], justificando. 3. Explicitar o sentido global do texto. [...]</p>		<p>Análise do excerto lido.</p>	
<p><b>GRAMÁTICA (G8)</b></p>	<p><b>23. Conhecer classes de palavras.</b></p>	<p>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem. [...]</p>		<p>Revisões de gramática: o pretérito imperfeito do indicativo e do conjuntivo e a diferença entre “-sse” e “-se”.</p>	

## MATERIAIS DIDÁTICOS

- Manual do aluno: *Entre palavras 8*;
- Caderno do aluno;
- Dicionário do aluno;
- Quadro;
- Giz;
- Projetor;
- Computador;
- Vídeos retirados do *youtube* (“Regresso a casa”, da RTP).

## DESCRIÇÃO DA AULA

- A professora dará início à aula, saudando os alunos e solicitando que lhe digam qual o número da lição para que possa apontar no quadro. Alerta para que, apenas no final da aula, se procederá à elaboração do sumário, pelo que contará, para tal, com a colaboração de todos.
- A professora informa que continuar-se-á a trabalhar o texto narrativo e questiona os alunos sobre o texto estudado na semana anterior: o conto “Vicente”, da obra *Bichos*, de Miguel Torga. O objetivo é predispor os alunos para o trabalho a realizar na aula, pelo que se tentará, numa primeira fase, interagir oralmente com eles, levando-os a recordar a matéria dada.
- De seguida, a professora informará os alunos sobre o texto a trabalhar em aula: o conto “Natal”, de Miguel Torga. Aproveitará o momento para recordar alguns dados sobre o escritor, nomeadamente as suas origens (que se refletem na sua obra), alguns aspetos biográficos (a questão da adoção de um pseudónimo e o seu significado) e bibliográficos (sobretudo os géneros em que se distinguiu) (cf. *Ppt 1*, diapositivos 1 a 3). Na sequência destas referências, a professora questiona os alunos sobre a definição de “conto”, apresentando-a em *PowerPoint* (cf. *Ppt 1*, diapositivo 4) e solicitando-lhes que a copiem para os cadernos. Informa ainda que o conto que trabalharão em aula se insere na obra *Novos Contos da Montanha*. Apresentado o título da obra e projetada a capa da 1.ª edição, de 1944, a professora solicitará aos alunos a análise destes dois elementos paratextuais, antecipando o conteúdo da obra. Para além destes elementos, a professora apresentará, em *PowerPoint*, um excerto do “Prefácio à 2.ª edição”, alertando os alunos, uma vez mais, para a importância destes elementos. Relativamente ao prefácio, com a apresentação do excerto selecionado, pretende-se que os alunos compreendam os motivos subjacentes às histórias presentes na obra: na “Montanha” apenas há “mais fome, mais ignorância e mais desespero”, daí que o compromisso do autor seja para com a

“consciência coletiva” (cf. *Ppt 1*, diapositivo 5).

- À semelhança do que se pretendia com a análise dos elementos paratextuais (antecipar o conteúdo da obra, em geral, e dos diferentes contos, em particular), a atividade que será proposta aos alunos visa o mesmo objetivo. Como tal, escutarão apenas o primeiro parágrafo do conto lido pelo próprio autor, Miguel Torga (cf. *Ppt 1*, diapositivo 6). Pretende-se, assim, criar um momento de silêncio e de reflexão sobre a mensagem transmitida pelo conto. Na realidade, os alunos têm dificuldade em escutar e reproduzir a informação que ouviram, daí que se pretenda também com esta atividade desenvolver essa competência dos alunos.

- Depois de questionar os alunos sobre o excerto escutado, a professora solicitar-lhes-á que abram o manual na página 114. Informa-os que necessitará de voluntários para proceder à leitura do conto em voz alta. Acrescenta que, no final da leitura, distribuirá uma ficha de verificação de leitura do conto. Esta ficha de escolha múltipla, embora muito simples, tem como objetivo aferir a compreensão global dos alunos relativamente ao conto lido. Assim, depois da leitura do conto em voz alta, a professora distribuirá a referida ficha e dará aos alunos alguns minutos para que a possam realizar. Quando todos tiverem concluído, a professora irá recolher as fichas, informando os alunos que as corrigirá em casa e que as devolverá na semana seguinte.

- Recolhida a ficha, a professora dará início à análise do conto, solicitando aos alunos que tomem os seus apontamentos, de modo a garantir a efetiva compreensão do conto. A professora colocará questões sobre o texto e sobre o vocabulário que os alunos possam não conhecer, solicitando que o apontem nos seus próprios dicionários. Depois de esclarecido o vocabulário, a professora colocará questões sobre a história, levando os alunos a recontarem-na e, dessa forma, mesmo que inconscientemente, identificarem as categorias da narrativa, mobilizando os seus conhecimentos. Depois de analisado, a professora coloca, em *PowerPoint*, a ficha de verificação de leitura (cf. *Ppt 1*, diapositivos 7 a 11) e transmite aos alunos que procederão à correção dessas fichas, independentemente de as corrigir em casa. No fundo, o que se pretende é que os alunos tomem consciência das suas dificuldades (ou não) a nível da compreensão global de um texto, neste caso, de um texto literário. Este exercício poderá levar a algum ruído em sala de aula, já que se espera comentários e reações à correção da ficha. No final, a professora lembrará o objetivo da ficha, bem como o facto de a levar para corrigir em casa e devolver na aula seguinte.

- Analisado o texto, a professora questionará os alunos sobre o que fariam se fossem o Garrinchas. Para além de aguardar as respostas dos alunos, a professora, depois, apresentará a sua resposta a essa questão. Em *PowerPoint* (cf. *Ppt 1*, diapositivo 12) constará, portanto, a questão colocada aos alunos e a resposta dada pela professora. O objetivo é que os alunos identifiquem o que as frases têm de comum, a nível da forma, ou seja, pretende-se que os alunos

se apercebiam que nos dois exemplos se recorre à utilização do mesmo tempo verbal: pretérito imperfeito do conjuntivo. No mesmo *PowerPoint* será apresentado o valor e a forma como se constrói este tempo verbal e, de seguida, recordar-se-á o pretérito imperfeito do indicativo. O objetivo é apenas recordar o valor desses tempos verbais, para que os alunos os possam utilizar em contexto (cf. *Ppt 1*, diapositivos 13 a 16).

- De seguida, a professora entregará uma ficha de trabalho aos alunos com estes dois tempos verbais. São exercícios muito simples em que se pretende que os alunos utilizem apenas os verbos corretamente. Aproveitar-se-á o estudo do pretérito imperfeito do conjuntivo para recordar a diferença entre “-sse” e “-se”, ou seja, entre pretérito imperfeito do conjuntivo e conjugação pronominal reflexa. Esta explicação será apresentada aos alunos no quadro. Os exercícios serão igualmente corrigidos no quadro. Relativamente a este último exercício e atendendo a que os alunos sentem sempre inúmeras dificuldades nesta distinção, a professora solicitar-lhes-á que escrevam, nos cadernos, duas frases em que utilizem “-sse” e “se”. Quando todos concluírem, solicitar-lhes-á que leiam as frases produzidas e que indiquem se se trata ou de pretérito imperfeito do conjuntivo ou de conjugação pronominal reflexa. Caso subsistam dúvidas ou caso a professora sinta necessidade de o fazer, poderá apresentar ainda aos alunos outros exercícios, por forma a consolidarem os seus conhecimentos.
- Se, no final da aula, ainda houver tempo, a professora dará um “miminho” aos alunos, apresentando-lhes uma adaptação do conto de Miguel Torga aos dias de hoje, em que o “pobre de pedir” não vive nas aldeias de Trás-os-Montes, mas em Lisboa, pedindo no metro. Trata-se da “Regresso a casa”, exibida pela RTP. O objetivo é que os alunos compreendam as potencialidades de um texto narrativo.
- A professora dará por terminada a aula e, com a colaboração dos alunos, escreverá o sumário no quadro, autorizando-os, depois, a sair da sala.

#### Sumário:

Continuação do estudo da sequência de aprendizagem 2: Narrativas de autores portugueses e de país de língua oficial portuguesa.

O conto: características (revisão).

Leitura e análise do conto “Natal”, de *Novos Contos da Montanha*, de Miguel Torga.

Realização de uma ficha de verificação de leitura do conto.

Revisão de gramática: o pretérito imperfeito do conjuntivo e do indicativo.

A diferença entre o pretérito imperfeito do conjuntivo e a conjugação pronominal reflexa.

NB – Se necessário e de modo a promover o sucesso das aprendizagens dos alunos, proceder-se-á à alteração do plano de aula.

## BIBLIOGRAFIA

- Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2015). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. (1.ª ed). Lisboa: Raiz Editora;
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo;
- Oliveira, L. & Sardinha, L. (2005). *Saber português hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*. (3.ª ed.). Lisboa: Didática Editora;
- Reis, Carlos & Lopes, Ana Cristina M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Lisboa: Almedina;
- Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2014). *Entre Palavras 8*. (2.ª ed). Lisboa: Sebenta Editora;
- Torga, M. (1984). *Novos Contos da Montanha*. (12.ª ed.). Coimbra: Coimbra.

## WEBGRAFIA

- Marques, Rui. (2006). *Sobre a semântica dos tempos do conjuntivo*. Disponível em: [http://www.clul.ul.pt/files/rui\\_marques/sobre\\_a\\_semntica\\_dos\\_tempos\\_do\\_conjunti.pdf](http://www.clul.ul.pt/files/rui_marques/sobre_a_semntica_dos_tempos_do_conjunti.pdf);
- *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*: <http://dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>;
- <https://observalinguaportuguesa.org/preterito-imperfeito-do-conjuntivo/> (consultado a 12/01/2017).

## Apêndice 4 – Plano de aula de Português de 8.º ano (24/01/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

**Ano letivo:** 2016/2017

### **PLANO A CURTO PRAZO**

<b>Disciplina:</b> Português	<b>Nível:</b> ___ <b>Ano:</b> 8.º <b>Turma:</b> D
<b>Unidade Temática:</b> Texto narrativo	
<b>Unidade Didática:</b> Sequência de aprendizagem 2: “Narrativas de autores portugueses e de país de língua oficial portuguesa”.	
<b>Estudante:</b> Sandra de Melo	<b>Data:</b> 24/01/2017

**Tempo de duração:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOLHIMENTO</b>	A professora inicia a aula, saudando os alunos e solicitando-lhes que ocupem os seus lugares para fazer a chamada e verificar se está alguém a faltar.
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Concluída a chamada, a professora solicita aos alunos que ainda não o fizeram que retirem das mochilas o material para começarem a trabalhar (manual, caderno e estojo). Informa que necessitarão do dicionário, pelo que poderão igualmente colocá-lo em cima das mesas. Solicita ainda que verifiquem nos cadernos o número da lição e abre a lição no quadro. Relembra que, no final, necessitará da ajuda de todos para, em conjunto, elaborarem o sumário da aula. Entretanto, prepara o computador e o projetor para iniciar a aula com os equipamentos preparados.

<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	A professora informa que, nesta aula, dar-se-á seguimento ao trabalho iniciado na aula anterior: estudo do conto “Arroz do céu”, de José Rodrigues Miguéis.
	<b>Para a próxima aula</b>	A professora transmite que, na próxima aula, iniciar-se-á o estudo de uma nova sequência de aprendizagem (sequência de aprendizagem 3: “Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil”, pelo que, a presente aula, é a última em que se trabalhará um conto de autores portugueses ou de língua oficial portuguesa.

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	A professora relembra o título do conto que começaram a estudar na aula anterior “Arroz do céu”, questionando os alunos sobre o título atribuído ao conto. Pretende-se, com este exercício, mobilizar os conhecimentos dos alunos sobre o conto e motivá-los para a continuação do estudo do mesmo.
	<b>Preparação Pedagógica</b>	Recorda-se o autor e a sua produção literária, através de um <i>PowerPoint</i> . Informa-se sobre o trabalho a realizar em aula e que passa pela leitura e análise do conto e pelo trabalho de algumas questões de gramática.



METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
<p><b>ORALIDADE (O8):</b> - COMPREENSÃO</p>	<p><b>1. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b></p>	<p>1. Identificar o tema e explicitar o assunto. 2. Identificar os tópicos. [...] 4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais [...]</p>	<p><b>TEXTO NARATIVO:</b> Narrativa de um autor português – “Arroz do céu”, de José Rodrigues Miguéis.</p>	<p>Revisões de gramática: o pretérito imperfeito do indicativo e do conjuntivo e a diferença entre “-sse” e “-se” – correção do trabalho de casa.</p> <p>Motivação para o género textual a trabalhar: apresentação de um <i>powerpoint</i> sobre o autor e alguns dados biobibliográficos – mobilização de conhecimentos prévios.</p> <p>Apresentação do autor do conto “Arroz do céu”: José Rodrigues Miguéis;</p> <p>Leitura em voz alta do conto (páginas 122 a 126).</p> <p>Análise do excerto lido: análise do vocabulário, primeiramente, e do texto, através da resposta a questões colocadas.</p> <p>Anotação de vocabulário no dicionário dos alunos.</p> <p>Tomada de apontamentos.</p> <p>Exercícios de aplicação sobre as orações</p>	<p><b>AVALIAÇÃO FORMATIVA:</b></p> <p>Observação direta: interesse, empenho e participação nas atividades propostas; Pertinência das intervenções; Avaliação da leitura em voz alta.</p> <p>Instrumentos de avaliação: Grelha de registo da observação direta; Grelha de registo da leitura em voz alta.</p>
<p>- EXPRESSÃO</p>	<p><b>2. Registrar, tratar e reter a informação.</b></p> <p><b>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <p>[...]</p>	<p>1. Identificar ideias-chave. 2. Tomar notas, organizando-as. 3. Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.</p> <p>1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 2. Solicitar informação complementar. 3. Estabelecer relações com outros conhecimentos.</p>			

<p style="text-align: center;"><b>LEITURA</b> <b>(L8)</b></p>	<p><b>7. Ler em voz alta.</b></p> <p><b>8. Ler textos diversos.</b></p> <p><b>9. Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</b></p> <p>[...]</p>	<p>4. Debater e justificar ideias e opiniões. [...]</p> <p>1. Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.</p> <p>1. Ler textos narrativos, [...]</p> <p>1. Identificar temas e ideias principais, justificando. 2. Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando. [...]</p> <p>4. Fazer deduções e inferências, justificando. [...]</p> <p>7. Identificar relações intratextuais: semelhança, oposição, parte – todo, causa – consequência e genérico – específico. 8. Explicitar o sentido global do texto. [...]</p>		<p>subordinadas adverbiais finais, condicionais e concessivas.</p>	
---	--	---	--	--	--

<p><b>ESCRITA (E8)</b></p>	<p><b>15. Escrever para expressar conhecimentos.</b></p>	<p>1. Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto. 2. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. [...]</p>			
<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL8)</b></p>	<p><b>20. Ler e interpretar textos literários. [...]</b></p>	<p>1. Ler textos literários, portugueses [...]. 2. Identificar temas, ideias principais [...], justificando. 3. Explicitar o sentido global do texto. [...]</p>			
<p><b>GRAMÁTICA (G8)</b></p>	<p><b>23. Conhecer classes de palavras.</b></p>	<p>2. Integrar as palavras nas classes a que pertencem. [...]</p>			

## MATERIAIS DIDÁTICOS

- Manual do aluno: *Entre palavras 8*;
- Caderno do aluno;
- Dicionário do aluno;
- Quadro;
- Giz;
- Projetor;
- Computador.

## DESCRIÇÃO DA AULA

- A professora dará início à aula, saudando os alunos e solicitando que lhe digam qual o número da lição para que possa apontar no quadro. Alerta para que, apenas no final da aula, se procederá à elaboração do sumário, pelo que contará, para tal, com a colaboração de todos.
- A professora informa que continuarão a trabalhar o texto narrativo e questiona os alunos sobre o texto estudado na aula anterior. Pretende-se que os alunos apenas relembrem o conto estudado, indicando o seu título e o tema abordado.
- Antes de passar ao estudo do texto, a professora concluirá o trabalho da semana anterior: retomará a correção da ficha de trabalho sobre os verbos no pretérito imperfeito do conjuntivo e do indicativo e procederá à explicação da diferença entre “-sse” e “-se”, ou seja, entre o pretérito imperfeito do conjuntivo e a forma pronominal reflexa. A correção dos exercícios será apresentada em *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivos 7 a 11). De referir que os primeiros diapositivos do *PowerPoint* constituem uma revisão dos tempos verbais estudados na aula anterior (cf. *Ppt*, diapositivos 1 a 6). Recorrer-se-á a esses diapositivos apenas se necessário e como forma de lembrar ou consolidar alguma questão que tenha ficado menos clara para os alunos. De seguida, a professora apresentará, em *PowerPoint*, um outro exercício de distinção entre “-sse” e “-se”, solicitando aos alunos que o completem e que o copiem para o caderno (cf. *Ppt*, diapositivo 12). Acredita-se que os alunos possam sentir algumas dificuldades em distinguir estas duas formas, pelo que estes exercícios servirão como consolidação e reforço deste conteúdo.
- Corrigidos os exercícios, a professora solicitará aos alunos que abram os manuais na página 122 e, antes de dar início ao estudo de “Arroz do céu”, apresentará aos alunos a primeira página do conto, em *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivo 13), questionando-os sobre o que é uma nota biográfica e a diferença em relação a uma bibliográfica. A par dessa indicação, a professora, de

forma muito breve, dará aos alunos algumas informações sobre o autor e sobre a sua obra, bem como o modo como a sua vida terá influenciado este conto (cf. *Ppt*, diapositivo 14).

- De seguida, a professora questionará os alunos sobre o excerto trabalhado na aula anterior (ll. 1-49, páginas 122-123 do manual). Solicitar-lhes-á que façam o reconto do excerto, colocando-lhes algumas questões que visam auxiliá-los nesse trabalho de reconto. Depois, solicitar-lhes-á que, em voz alta, leiam a segunda parte do conto (ll. 50-106). De referir que não se prevê a leitura do excerto trabalhado na aula anterior. No entanto, se a professora verificar que os alunos não se recordam do texto, será feita uma leitura integral do conto. Lido o texto, a professora analisá-lo-á oralmente com a ajuda dos alunos, colocando-lhes algumas questões e levando-os a refletir sobre as mesmas. Serão apresentadas algumas imagens em *PowerPoint* para complementar e ajudar a compreender o texto (cf. *Ppt*, diapositivos 15 e 16). Caso a sala de aula esteja preparada, a nível técnico, a professora passará um excerto de “Cantar de emigração”, de Adriano Correia de Oliveira. O objetivo é fazer os alunos refletir sobre a questão da emigração e das suas consequências presente ora no conto, ora na canção. Para além disso, a professora estabelecerá um paralelismo com o conto “Natal”, de Miguel Torga.

- Antes de concluir a análise do conto, a professora solicitará aos alunos que, como trabalho de casa, realizem o exercício 10 da página 125 do manual e que lho entreguem na semana seguinte, no dia 31 de janeiro. Os alunos deverão, portanto, escrever um comentário ao conto, apresentando a sua opinião sobre se o mesmo contribui ou não para denunciar situações de injustiça social. Recordará as várias etapas pelas quais deverão passar para elaborar o seu texto, referindo que, mesmo com extensão reduzida, o texto que produzirão deve ser o reflexo de um trabalho de planificação, textualização, revisão e edição sério e cuidadoso. Como tal, a professora chamará a atenção dos alunos para as páginas 99, 100 e 101 do manual, onde constam as várias fases para a elaboração de um texto. Será apresentado, em *PowerPoint*, o trabalho a realizar, para que os alunos tomem nota nos cadernos (cf. *Ppt*, diapositivo 17).

- Concluída a análise do texto e estabelecendo com ele um paralelo, a professora dará início ao estudo das conjunções e locuções subordinativas, bem como das orações subordinadas adverbiais condicionais, finais e concessivas. Com recurso ao *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivos 18 a 23), a professora explicará este conteúdo. Não solicitará aos alunos que copiem a informação para os cadernos já que lhes entregará uma ficha de trabalho com todos os conteúdos abordados (cf. Ficha de trabalho n.º 1). No final e depois de esclarecer as dúvidas, a professora solicitará aos alunos que realizem os exercícios de consolidação, dando-lhes alguns minutos para o fazerem (cf. *Ppt*, diapositivo 24). No final, a professora corrigirá os exercícios no quadro.

- Antes de dar por concluída a aula, a professora entregará aos alunos as fichas de verificação

de leitura relativas ao conto “Natal”, de Miguel Torga, realizadas na aula anterior.

- A professora dará por terminada a aula e, com a colaboração dos alunos, escreverá o sumário no quadro, autorizando-os, depois, a sair da sala.

Sumário:

Correção do trabalho de casa.

Exercícios de aplicação sobre o pretérito imperfeito do conjuntivo e a conjugação pronominal reflexa: distinção entre “-sse” e “-se”.

Conclusão do estudo do conto “Arroz do céu”, de José Rodrigues Miguéis: leitura e análise do conto.

As orações subordinadas adverbiais finais, condicionais e concessivas: realização de exercícios de aplicação.

Entrega das fichas de verificação de leitura.

*NB* – Se necessário e de modo a promover o sucesso das aprendizagens dos alunos, proceder-se-á à alteração do plano de aula.

## BIBLIOGRAFIA

- Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2015). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. (1.ª ed). Lisboa: Raiz Editora;
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo;
- Oliveira, L. & Sardinha, L. (2005). *Saber português hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*. (3.ª ed.). Lisboa: Didática Editora;
- Reis, C. & Lopes, A. C. M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Lisboa: Almedina;
- Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2014). *Entre Palavras 8*. (2.ª ed). Lisboa: Sebenta Editora.

## WEBGRAFIA

- *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico:*  
<http://dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>;
- <https://observalinguaportuguesa.org/preterito-imperfeito-do-conjuntivo/> (consultado a 12/01/2017);
- <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/jose-rodrigues-migueis-46177.html#wipedfmls70> (consultado a 21/01/2017);
- <http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=249> (consultado a 21/01/2017);
- <http://cvc.instituto-camoes.pt/sabermaissobre/jrmigueis/cronica.html> (consultado a 21/01/2017).

## Apêndice 5 – Plano de aula de Português de 8.º ano (14/02/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

**Ano letivo:** 2016/2017

### **PLANO A CURTO PRAZO**

<b>Disciplina:</b> Português	<b>Nível:</b> ___ <b>Ano:</b> 8.º <b>Turma:</b> D
<b>Unidade Temática:</b> Texto narrativo	
<b>Unidade Didática:</b> Sequência de aprendizagem 3: “Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil”.	
<b>Estudante:</b> Sandra de Melo	<b>Data:</b> 14/02/2017

**Tempo de duração:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOLHIMENTO</b>	A professora inicia a aula, saudando os alunos e solicitando-lhes que ocupem os seus lugares para fazer a chamada e verificar se está alguém a faltar.
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Concluída a chamada, a professora solicita aos alunos que ainda não o fizeram que retirem das mochilas o material para começarem a trabalhar (manual, caderno e estojo). Solicita ainda que verifiquem nos cadernos o número da lição e abre a lição no quadro. Relembra que, no final, necessitará da ajuda de todos para, em conjunto, elaborarem o sumário da aula. Entretanto, prepara o computador e o projetor para iniciar a aula com os equipamentos preparados.



<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	A professora informa que, nesta aula, trabalhar-se-á, de forma exclusiva, gramática, questionando os alunos sobre a importância do estudo da mesma e levando-os a refletir sobre a questão colocada.
	<b>Para a próxima aula</b>	A professora transmite que, na próxima aula, dar-se-á seguimento ao estudo da unidade 3 (sequência de aprendizagem 3: “Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil”), com a leitura de mais um excerto da obra <i>O Mundo em que vivi</i> , de Ilse Losa.

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	A professora tenta motivar os alunos para a aula, transmitindo-lhes a importância do estudo da gramática para o conhecimento e o domínio da língua. Informa-os que irão, numa fase inicial da aula, rever conteúdos trabalhados em anos anteriores e, numa fase posterior, irão aprender novos conteúdos e exercitá-los.
	<b>Preparação Pedagógica</b>	Recorda-se alguns conteúdos de gramática, nomeadamente a frase simples e a complexa, bem como as orações coordenadas e alguns tipos de orações subordinadas. A professora apresentará os conteúdos em <i>PowerPoint</i> e os alunos seguirão-os através de um guião fornecido.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
<p><b>ORALIDADE (O8):</b> - COMPREENSÃO</p>	<p><b>1. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b></p>	<p>1. Identificar o tema e explicitar o assunto. 2. Identificar os tópicos. [...] 4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais [...]</p>	<p><b>GRAMÁTICA:</b> Frase simples e frase complexa: a coordenação e a subordinação.</p>	<p>Revisões de gramática: a frase simples e a frase complexa – a coordenação e a subordinação.</p> <p>Tomada de apontamentos.</p> <p>Exercícios de aplicação sobre a frase simples e a frase complexa, bem como sobre as orações coordenadas e subordinadas.</p>	<p><b>AVALIAÇÃO FORMATIVA:</b></p> <p>Observação direta: interesse, empenho e participação nas atividades propostas; Pertinência das intervenções;</p> <p>Instrumentos de avaliação: Grelha de registo da observação direta; Grelha de registo da leitura em voz alta.</p>
	<p><b>2. Registrar, tratar e reter a informação.</b></p>	<p>1. Identificar ideias-chave. 2. Tomar notas, organizando-as. 3. Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.</p>			
<p>- EXPRESSÃO</p>	<p><b>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b></p> <p>[...]</p>	<p>1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 2. Solicitar informação complementar. 3. Estabelecer relações com outros conhecimentos.</p>			

<p><b>LEITURA (L8)</b></p>	<p><i>7. Ler em voz alta.</i></p>	<p>4. Debater e justificar ideias e opiniões. [...]</p>			
<p><b>ESCRITA (E8)</b></p>	<p><i>15. Escrever para expressar conhecimentos.</i></p>	<p>1. Identificar temas e ideias principais, justificando.</p>			
<p><b>GRAMÁTICA (G8)</b></p>	<p><i>23. Conhecer classes de palavras.</i></p>	<p>2. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. [...]</p> <p>3. Integrar as palavras nas classes a que pertencem. [...] Frases simples e frases complexas: as orações subordinadas e coordenadas.</p>			

## MATERIAIS DIDÁTICOS

- Caderno do aluno;
- Quadro;
- Giz;
- Projetor;
- Computador;
- Fichas de trabalho.

## DESCRIÇÃO DA AULA

- A professora dará início à aula, saudando os alunos e solicitando que lhe digam qual o número da lição para que possa apontar no quadro. Alerta para que, apenas no final da aula, se procederá à elaboração do sumário, pelo que contará, para tal, com a colaboração de todos.
- A professora informa que continuarão a trabalhar o texto narrativo, nesta sequência de aprendizagem, sendo que a unidade será dedicada a autores estrangeiros de literatura juvenil. Nesse sentido, questionará os alunos sobre o último texto estudado em aula antes da ficha para a avaliação, realizada na semana anterior. O objetivo é, apenas, mobilizar os conhecimentos dos alunos, tentando estabelecer um paralelo com o trabalho realizado nas aulas anteriores.
- De seguida, a professora questionará os alunos sobre o trabalho de casa que lhes tinha solicitado que fizessem no dia 24 de janeiro, aquando da sua última aula lecionada. Para os relembrar, a professora, em *PowerPoint*, apresentará o enunciado desse trabalho, esperando que os alunos tenham realizado o exercício de produção escrita sobre o conto “Arroz do céu”, de José Rodrigues Miguéis (cf. *Ppt*, diapositivo 2). Caso a resposta seja afirmativa, a professora deslocar-se-á à mesa de cada aluno para recolher os trabalhos, apontando, de seguida, os nomes dos que realizaram a tarefa. No entanto, caso os alunos não o tenham feito, a professora tomará nota e solicitará que o realizem para a aula seguinte, para dia 21 de fevereiro.
- A professora informará os alunos que a aula será, toda ela, dedicada ao estudo da gramática, sendo que se aproveitará para recordar alguns conteúdos estudados e trabalhar novos conteúdos. Para tentar de alguma forma estabelecer a relação com a última aula, a professora escreverá no quadro três frases:
  - Fiz o teste todo.
  - Fiz o teste todo, mas não tive muito boa nota.
  - Tive boa nota, porque fiz o teste todo.

O objetivo é que os alunos leiam as frases e consigam identificar as diferenças entre elas. Espera-se que compreendam que a primeira é uma frase simples e que as seguintes são frases complexas. Pretende-se ainda que, nas frases complexas, sejam capazes de identificar os diferentes sentidos e que os mesmos são provocados pela existência de duas conjunções com sentidos também diferentes. Como tal, a professora questionará os alunos sobre o sentido de cada uma das frases complexas. Espera-se que compreendam que, na primeira, há uma relação de oposição, transmitida pela conjunção coordenativa adversativa “mas” e que, na segunda, há uma relação de causa, transmitida pela conjunção subordinativa causal “porque”.

- A professora começará a abordagem das orações, recordando os alunos sobre dois conceitos que, por vezes, não são capazes de identificar: frase simples e frase complexa. A professora, em *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivos 3 e 4), apresentará algumas frases, levando os alunos a recordar estes dois conceitos. Levá-los-á, igualmente, a recordar o que é um verbo copulativo, apresentando alguns exemplos e relembrando a função sintática a eles associada (cf. *Ppt*, diapositivo 5). No fundo, pretende-se que os alunos mobilizem os seus conhecimentos de gramática, os aprofundem e construam novo conhecimento a partir daí. Considera-se relevante esta revisão, dado que há conceitos que os alunos aprendem, mas que se não forem retomados de forma quase sistemática, acabam por ser esquecidos.

- Depois de recordar os verbos copulativos, a professora regressará à frase complexa e aos exemplos que apresentou para alertar os alunos para as diferentes palavras que unem as duas frases complexas: no primeiro caso, será uma conjunção coordenativa copulativa (“e”) e, nos outros, conjunções subordinativas (temporal e concessiva) (cf. *Ppt*, diapositivo 6). É possível que os alunos não identifiquem a conjunção subordinativa concessiva, uma vez que será alvo de estudo nesta aula, contudo, deverão, pelo menos, identificar que se trata de uma conjunção.

- De seguida, a professora apresentará aos alunos um pequeno texto, em *PowerPoint*, em que deverão identificar as palavras solicitadas e recordar, assim, a distinção entre conjunções e locuções (cf. *Ppt*, diapositivos 7 e 8). A professora abordará, numa fase inicial, a coordenação. Fá-lo-á de forma sucinta, visto que os alunos deverão dominar estas orações (cf. *Ppt*, diapositivos 9 a 13). Concluída a revisão da coordenação, a professora passará para a subordinação, revendo, também, as orações subordinadas temporais e causais (cf. *Ppt*, diapositivos 14 a 18), passando, apenas depois disso, à explicação das orações subordinadas adverbiais finais, concessivas, consecutivas e condicionais (cf. *Ppt*, diapositivos 19 a 23). Dado estar a trabalhar as orações subordinadas adverbiais, a professora aproveitará para introduzir as orações subordinadas substantivas completivas e as orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas (cf. *Ppt*, diapositivos 24 a 27). De referir que a professora distribuirá pelos alunos um guião para acompanharem a explicação em *PowerPoint*, solicitando-lhes que o completem

com as informações adicionais que for dando. Para além do *PowerPoint*, a professora utilizará o quadro sempre que necessário para explicar aos alunos algum conteúdo que não tenha ficado devidamente esclarecido.

- Concluída a explicação, a professora distribuirá aos alunos uma ficha de trabalho (cf. Ficha de trabalho n.º1), solicitando-lhes que a resolvam e dando-lhes alguns minutos para a realizarem. A correção será registada no quadro e far-se-á, à medida que os alunos forem concluindo, cada um dos grupos da ficha. No entanto, caso a professora verifique que os alunos estão com dificuldades em realizar os exercícios, poderá alterar a estratégia e realizá-los em conjunto com os alunos. Concluída e corrigida a ficha de trabalho, a professora distribuirá pelos alunos outra ficha (cf. Ficha de trabalho n.º2) com exercícios um pouco mais complexos, dando-lhes alguns minutos para que a realizem. A correção será, uma vez mais, registada no quadro. Se não for possível realizar a segunda ficha na aula, a professora solicitará aos alunos que concluam os exercícios em casa e informá-los-á que se procederá à sua correção na semana seguinte, terça-feira.
- A professora dará por terminada a aula e, com a colaboração dos alunos, escreverá o sumário no quadro, autorizando-os, depois, a sair da sala.

Sumário:

A frase simples e a frase complexa: as orações coordenadas e as orações subordinadas (orações subordinadas adverbiais; orações subordinadas substantivas e orações subordinadas adjetivas relativas).

Exercícios de aplicação: realização de uma ficha de trabalho.

*NB* – Se necessário e de modo a promover o sucesso das aprendizagens dos alunos, proceder-se-á à alteração do plano de aula.

## BIBLIOGRAFIA

- Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2015). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. (1.ª ed). Lisboa: Raiz Editora;
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo;

- Oliveira, L. & Sardinha, L. (2005). *Saber português hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*. (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Didática Editora;
- Reis, C. & Lopes, A. C. M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Lisboa: Almedina;
- Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2014). *Entre Palavras 8*. (2.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Sebenta Editora.

#### **WEBGRAFIA**

- *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico:*  
<http://dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>.

## Apêndice 6 – Plano de aula de Português de 8.º ano (21/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

**Ano letivo: 2016/2017**

### **PLANO A CURTO PRAZO**

<b>Disciplina: Português</b>	<b>Nível: ___ Ano: 8.º Turma: D</b>
<b>Unidade Temática: Texto narrativo</b>	
<b>Unidade Didática: Sequência de aprendizagem 3: “Textos de autores estrangeiros e de literatura juvenil”.</b>	
<b>Estudante: Sandra de Melo</b>	<b>Data: 21/03/2017</b>

**Tempo de duração: 90 minutos (45'+45')**

<b>ACOLHIMENTO</b>	A professora inicia a aula, saudando os alunos e solicitando-lhes que ocupem os seus lugares para fazer a chamada e verificar se está alguém a faltar.
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Concluída a chamada, a professora solicita aos alunos que ainda não o fizeram que retirem das mochilas o material para começarem a trabalhar (manual, caderno e estojo). Solicita ainda que verifiquem nos cadernos o número da lição e abre a lição no quadro. Lembra que, no final, necessitará da ajuda de todos para, em conjunto, elaborarem o sumário da aula. Entretanto, prepara o computador e o projetor para iniciar a aula com os equipamentos preparados.



<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	A professora informa que, nesta aula, proceder-se-á à entrega e correção das fichas para a avaliação da compreensão oral e de gramática. Informa que, concluída essa correção, continuar-se-á a trabalhar as orações coordenadas e orações subordinadas, através da realização de mais exercícios.
	<b>Para a próxima aula</b>	A professora transmite que, na aula seguinte, proceder-se-á à entrega e correção da ficha para a avaliação que contempla, para além de gramática, compreensão de texto e produção escrita.

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	A professora tenta motivar, uma vez mais, os alunos para a aula, transmitindo-lhes a importância do estudo da gramática para o conhecimento e o domínio da língua. Informa-os que irão, numa fase inicial, proceder à correção das fichas para a avaliação e que, só depois, é que prosseguirão a aula, realizando mais exercícios de aplicação.
	<b>Preparação Pedagógica</b>	A professora fará um balanço dos resultados obtidos pelos alunos nas fichas para a avaliação, incentivando os alunos a trabalhar e a estudar mais para que os resultados, no futuro, sejam melhores.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
<b>ORALIDADE (O8):</b> - COMPREENSÃO	<b>1. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</b>	1. Identificar o tema e explicitar o assunto. 2. Identificar os tópicos. [...] 4. Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas em diversas sequências textuais [...].	<b>GRAMÁTICA:</b> Frase simples e frase complexa: a coordenação e a subordinação.	Entrega e correção das fichas para a avaliação da compreensão oral e da produção escrita.  Revisões de gramática: a frase simples e a frase complexa – a coordenação e a subordinação.  Exercícios de aplicação sobre a frase simples e a frase complexa, bem como sobre as orações coordenadas e subordinadas.  Tomada de apontamentos.	<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA:</b>  Observação direta: interesse, empenho e participação nas atividades propostas; Pertinência das intervenções;  Instrumentos de avaliação: Grelha de registo da observação direta.
	<b>2. Registrar, tratar e reter a informação.</b>	1. Identificar ideias-chave. 2. Tomar notas, organizando-as. 3. Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.			
- EXPRESSÃO	<b>3. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b>  [...]	1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 2. Solicitar informação complementar. 3. Estabelecer relações com outros conhecimentos.			

<p><b>LEITURA (L8)</b></p>	<p><i>7. Ler em voz alta.</i></p>	<p>4. Debater e justificar ideias e opiniões. [...]</p>			
<p><b>ESCRITA (E8)</b></p>	<p><i>15. Escrever para expressar conhecimentos.</i></p>	<p>1. Identificar temas e ideias principais, justificando.</p>			
<p><b>GRAMÁTICA (G8)</b></p>	<p><i>23. Conhecer classes de palavras.</i></p>	<p>2. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. [...]</p> <p>4. Integrar as palavras nas classes a que pertencem. [...] Frases simples e frases complexas: as orações subordinadas e coordenadas.</p>			

## MATERIAIS DIDÁTICOS

- Caderno do aluno;
- Quadro;
- Giz;
- Projetor;
- Computador;
- Fichas de trabalho.

## DESCRIÇÃO DA AULA

- A professora dará início à aula, saudando os alunos e solicitando que lhe digam qual o número da lição para que possa apontar no quadro. Alertará para que, apenas no final da aula, se procederá à elaboração do sumário, pelo que contará, para tal, com a colaboração de todos.
- A professora questionará os alunos sobre o trabalho realizado nas aulas anteriores, esperando que lhe digam que realizaram já os testes para a avaliação, mencionando os domínios avaliados. A professora dir-lhes-á que irá entregar as fichas para a avaliação da compreensão oral e de gramática e que, em conjunto, procederão à sua correção, bem como ao esclarecimento de possíveis dúvidas existentes.
- Antes de proceder à entrega das fichas para a avaliação da compreensão oral, a professora fará um balanço dos resultados obtidos pelos alunos, referindo que, globalmente, as classificações obtidas foram boas e vão ao encontro dos resultados que costumam obter nestas provas. De seguida, distribuirá as fichas para a avaliação da compreensão oral e procederá à sua correção, registando-a no quadro. No entanto, antes de corrigir, a professora passará o registo áudio, apenas uma vez, para que os alunos oiçam, uma vez mais, a entrevista e possam comprovar as suas respostas (cf. *Ppt*, diapositivo 2). Caso haja dúvidas sobre alguma questão, a professora esclarecê-las-á.
- Concluída a correção da ficha para a avaliação da compreensão oral, a professora entregará aos alunos a ficha para a avaliação da gramática. Depois de entregues, fará um breve balanço sobre os resultados obtidos, salientando que é necessário mais estudo e empenho para que os resultados, no futuro, sejam mais positivos. A professora fará a correção da ficha para a avaliação, apresentando as respostas em *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivos 3 a 22). Esta será mais uma oportunidade para que os alunos pratiquem, pelo que a professora não apresentará simplesmente a correção das questões, mas serão os alunos a indicar a resposta correta, levando-os, assim, a estar atentos e a refletir sobre a resposta que deram na ficha, por um lado, e sobre a

resposta correta, por outro. O objetivo é, portanto, que a correção da ficha seja um momento efetivo de construção de conhecimento.

- No seguimento da matéria estudada e objeto de avaliação, a professora dirá aos alunos que, atendendo aos resultados, é imperativo que continuem a praticar. Nesse sentido, distribuir-lhes-á uma ficha de trabalho (cf. Ficha de trabalho n.º1) subordinada ao mesmo tema (orações coordenadas e subordinadas) e solicitar-lhes-á que a realizem (cf. *Ppt*, diapositivo 23). O primeiro exercício será realizado por todos em conjunto, sendo a correção registada no quadro pela professora. De seguida, a professora dará aos alunos alguns minutos para realizarem os exercícios seguintes e corrigi-los- -á, no quadro. Atendendo à extensão da ficha de trabalho e para evitar que os alunos dispersem, a professora dar-lhes-á apenas alguns minutos para cada exercício, procedendo à correção, seguidamente, no quadro. De referir que, caso não haja tempo para concluir a ficha de trabalho, a professora solicitará a sua conclusão em casa.
- Antes de dar por terminada a aula e de modo a criar um momento de interação entre todos, a professora apresentará algumas frases aos alunos, solicitando-lhes que classifiquem e/ou identifiquem as orações aí presentes. Este momento só será possível caso, no final, a professora verifique que tem ainda alguns minutos de aula.
- A professora dará por terminada a aula e, com a colaboração dos alunos, escreverá o sumário no quadro, autorizando-os, depois, a sair da sala.

#### Sumário:

Entrega e correção das fichas para a avaliação da compreensão oral e de gramática.

Exercícios de aplicação: realização de uma ficha de trabalho sobre as orações coordenadas e subordinadas.

*NB* – Se necessário e de modo a promover o sucesso das aprendizagens dos alunos, proceder-se-á à alteração do plano de aula.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2015). *Da Comunicação à Expressão. Gramática Prática de Português*. (1.ª ed). Lisboa: Raiz Editora;

- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo;
- Oliveira, L. & Sardinha, L. (2005). *Saber português hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*. (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Didática Editora;
- Reis, C. & Lopes, A. C. M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Lisboa: Almedina;
- Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2014). *Entre Palavras 8*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Sebenta Editora.

#### WEBGRAFIA

- *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*:  
<http://dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>.

## Apêndice 7 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (15/11/2016)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Assinatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5 <b>Año:</b> 11.º <b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> Los jóvenes y el trabajo	
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 2: Ámbito laboral	
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo	
<b>Fecha:</b> 15/11/2016	

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esta clase, se seguirá trabajando la unidad 2: “Ámbito Laboral”. En ese sentido, se estudiará el tema del trabajo y de su búsqueda, sobre todo cuando se lo hace por primera vez, las dificultades encontradas y los requisitos pedidos por las empresas. Además se informa que se va a trabajar un contenido específico de gramática, siempre presente en la búsqueda de empleo.
	<b>Para la próxima clase</b>	

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que se trabajará un texto de humor en la clase. El objetivo de este texto es hacer un ejercicio de interacción con los alumnos y llevarlos a pensar en su futuro, después de terminar los estudios, cuando busquen su primer trabajo.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que se continuará a trabajar el vocabulario de las profesiones y los requisitos necesarios para buscar un empleo.



DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audio.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones aunque sean difíciles y complejas.</p>	<p>Unidad 2: Ambiente laboral” – Los jóvenes y el trabajo</p>	<p>El “se” impersonal.</p>	<p>Expresar opinión a partir de un tema presentado: argumentar y contraargumentar.</p> <p>Leer el texto “La tragedia de ser joven”.</p> <p>Identificar el tema y el asunto.</p> <p>Deducir el título del texto y el sentido de las expresiones coloquiales.</p> <p>Comprender el significado de las expresiones coloquiales.</p> <p>Describir ofertas de empleo e identificar las estructuras recurrentes.</p> <p>Realizar ejercicios del manual sobre las ofertas de empleo, aplicando el “se” impersonal.</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un anuncio de periódico, el tipo de requisitos pedidos por las empresas.</p> <p>Domina las estructuras estudiadas y el vocabulario, al realizar la tarea final de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar cómo está estructurada una oferta de empleo.</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Hoja de registro de la lectura expresiva;</p> <p>Fichas de trabajo.</p>

<p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios. Justifica sus opiniones</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p>			<p>Realizar ejercicios de una ficha de trabajo sobre los temas estudiados.</p> <p>Crear un anuncio para un periódico, aplicando las estructuras estudiadas.</p>		
--	--	--	---	--	--

<p>• <b>INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solicitudes.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b> Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo.
- *PowerPoint*;
- CD audio.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora informará que esta será una clase cuyo tema es el del trabajo y de las profesiones, dando continuidad a las clases anteriores. El objetivo es establecer el puente con el trabajo desarrollado en las clases anteriores, intentando siempre que sean los alumnos a decir lo que estudiaron en la unidad.
- La profesora, en un ejercicio de interacción oral, les preguntará qué quieren hacer después de salir de la escuela: si quieren seguir estudios o si quieren ir a trabajar. A partir de las respuestas, la profesora dirá a los alumnos que independientemente de ir a trabajar cuando terminen la escuela o de seguir estudios, la verdad es que van a empezar todos a trabajar muy jóvenes. Y ¿será que es fácil buscar un empleo cuando no tenemos experiencia? La profesora sigue preguntando a los alumnos si alguna vez ya han visto algún anuncio de oferta de trabajo y de qué tipo de trabajo, caso respondan que ya han visto. Después de hablar un poco con los alumnos, la profesora dice que van a estudiar un texto que es exactamente sobre el tema de la búsqueda de trabajo.
- La profesora distribuirá la ficha de trabajo (cf. Ficha de trabajo n.º1) y pedirá a dos alumnos voluntarios que lean el texto. Después, la profesora pregunta si hay dudas de vocabulario y las esclarecerá, caso haya. Enseguida, la profesora pondrá algunas cuestiones, como:
  - ¿Qué os parece?;
  - ¿De qué habla el texto?;
  - ¿Lo habéis comprendido?;
  - ¿Sois capaces de identificar una situación semejante?;
  - ¿Ya habéis escuchado a alguien hablando de lo malo que es ser nuevo cuando se busca un trabajo?;
  - ... Mientras analiza el texto, la profesora explicará las expresiones coloquiales que ahí aparecen.

El objetivo de este ejercicio es llevar los alumnos a interactuar, movilizando sus conociemien-

tos y relacionándolos con el asunto del texto leído. Después, la profesora pedirá a los alumnos para responder a las cuestiones de la ficha de trabajo, aunque ya lo hayan hecho oralmente. La profesora corrige los ejercicios en la pizarra con la ayuda de los alumnos (cf. Ficha de trabajo n.º1, ejercicios 1 y 2).

- Siguiendo con el tema, la profesora dirá a los alumnos que van a observar algunos ejemplos de ofertas de empleo, dónde está presente el aspecto “experiencia”, con el qué se jugó en el texto. Serán presentados, en *PowerPoint*, dos anuncios de oferta de trabajo y se pedirá a dos alumnos para leer. Se preguntará a los alumnos qué tienen las dos en común y se espera que digan “experiencia” y que indiquen cómo llegaron a esa conclusión. Después analizarán otra oferta de empleo (presentada en *PowerPoint*, pero también en la ficha de trabajo): se busca a alguien para trabajar en una multinacional. Se desea que los alumnos se den cuenta de la estructura “se requiere”, con el “se” impersonal. Después se explica a qué se refiere esta estructura, presentando algunos ejemplos (la explicación será presentada en *PowerPoint*: para qué sirve, la construcción y el modo de empleo). La profesora no pedirá a los alumnos para copiar para sus cuadernos, porque tienen la información en la ficha. Para practicar, la profesora pedirá a los alumnos que hagan el ejercicio de la ficha de trabajo (cf. Ficha de trabajo n.º1), según el ejemplo presentado. Los alumnos tendrán 3 a 5 minutos para hacerlo. La corrección será presentada en *PowerPoint*. Corregido el ejercicio, la profesora preguntará a los alumnos si tienen dudas o si comprendieron bien la estructura. Se espera que lo hayan bien comprendido, sin embargo, si necesario, se explicará una vez más. Después, la profesora pedirá a los alumnos que hagan el ejercicio de la página 35 del manual (ejercicio 1) y lo corrige en la pizarra. Es posible que este ejercicio no sea corregido en esta clase, pero en otra, dependiendo de la forma como los alumnos interaccionan y responden a los ejercicios propuestos. Si eso ocurre, el ejercicio será corregido la semana siguiente.
- Los alumnos escucharán dos veces una grabación (cf. Aula Internacional 4, pista 13). Con la primera audición deberán ser capaces de hacer todo el ejercicio 1; con la segunda audición, deberán ya ser capaces de hacer el ejercicio 2. En este último ejercicio se espera que los alumnos comprendan los requisitos del anuncio: “experiencia; prácticas en alguna empresa (de preferencia, un hotel); estudios en animación turística; dominio de idiomas (sobre todo inglés, francés y alemán); carné de conducir”. En la tarea siguiente (ejercicio 3), los alumnos deberán, a partir de los requisitos, imaginar y crear el anuncio del periódico, aquel que la chica del audio leyó. Los alumnos deberán utilizar la estructura estudiada: el “se” impersonal, por ejemplo: “Se requiere experiencia”; “Se necesitará alguien que haya hecho prácticas en alguna empresa”; “Se requieren estudios en animación turística”; “Se valorarán los conocimientos de idiomas, sobre todo de inglés, francés y alemán”; “No se admite nadie sin carné de conducir”.
- Para terminar la clase y como tarea final, la profesora pedirá a los alumnos que, en parejas,

imaginen que son jefes de recursos humanos en una empresa y que están buscando a alguien para una plaza. Así, tienen que crear un anuncio para el periódico de la región. El objetivo es que los alumnos practiquen la estructura estudiada, movilizando los conocimientos de lo que aprendieron en la clase. Concluido el trabajo, será presentado oralmente a los compañeros. Si acaso, por una cuestión de tiempo, no es posible hacerlo, la profesora pedirá a los alumnos que le entreguen la tarea final en una hoja separada para poder corregirla en casa. El enunciado de la tarea final será presentado en *PowerPoint* (cf. *PowerPoint*, diapositiva 18).

- Antes de concluir la clase, la profesora escribe la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### SUMARIO PREVISTO

Continuación del estudio de la unidad 2: “Ámbito laboral”.

Lectura y análisis de un texto sobre los jóvenes y el trabajo.

El “se” impersonal: ejercicios de consolidación.

Las ofertas de empleo: creación de anuncios.

### OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

### BIBLIOGRAFIA

- Bodas, M. & Pedro, S. (Coord.) (2009). *En gramática. Ejercicios de español*. Porto: Porto Editora;
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. & Soriano, C. (2007). *Aula Internacional 4*. Barcelona: Difusión;
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5* (1.ªed). Porto: Areal Editores;
- Pérez, A. S. & González, R. S. (2008). *Gramática Práctica del español actual* (2.ªed). Madrid: SGEL;
- Pérez, F. R. & Leirado, M. M. (Coord.) (2014). *Gramática de Espanhol. 3.º Ciclo e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

### WEBGRAFIA:

- [www.rutaele.es-http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/02/R13\\_COMECOCOS\\_espa%C3%B1ol-coloquial\\_la-tragedia-de-ser-nuevo\\_VV\\_C1.pdf](http://www.rutaele.es-content/uploads/2016/02/R13_COMECOCOS_espa%C3%B1ol-coloquial_la-tragedia-de-ser-nuevo_VV_C1.pdf) (consultado en 30/10/2016).
- <http://www.infoempleo.com/> (consultado a 30/10/2016).

## Apêndice 8 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (22/11/2016)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Assinatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5 <b>Año:</b> 11.º <b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> Personajes célebres	
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 3: “Personajes célebres”	
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo	
<b>Fecha:</b> 22/11/2016	

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esta clase, se dará inicio al estudio de la unidad 3: “Personajes célebres”. En ese sentido, se hará un repaso de un contenido de gramática ya estudiado en años anteriores (el pretérito indefinido). Informa también a los alumnos que antes se corregirá la tarea final de la clase anterior que consistía en la creación de anuncios para el periódico de la región.
	<b>Para la próxima clase</b>	

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que distribuirá, en primer lugar, la tarea final y que, después, todos los grupos tendrán que presentarla oralmente a sus compañeros, ya que no tuvieron tiempo en la clase anterior para hacerlo. Informa que, enseguida, corregirán los deberes y que solo después iniciarán la unidad 3, en la que se trabajará el tema de los personajes célebres.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que recordarán algún vocabulario y que se hará un repaso de un contenido de gramática específico (el pretérito indefinido).



DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 3: Personajes célebres</p>	<p>El “se” impersonal (repaso de la clase anterior)</p> <p>El pretérito indefinido</p>	<p>Expresar opinión a partir de un tema presentado: argumentar y contraargumentar.</p> <p>Conocer, reconocer e identificar algunos personajes célebres del mundo español e hispanohablante.</p> <p>Reconocer vocabulario relacionado con la profesión de escritor.</p> <p>Deducir el tema sobre el qué se va a trabajar en clase</p> <p>Comprender el sentido general y particular de un registro audiovisual.</p> <p>Identificar y ordenar datos biográficos sobre la vida personal y profesional de un personaje célebre.</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Domina las estructuras estudiadas y el vocabulario, al realizar la tarea final de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones sobre diferentes temas.</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Ficha de trabajo.</p>

<p>• <b>INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solici-</p>			<p>Realizar ejercicios de una ficha de trabajo sobre el pretérito indefinido.</p> <p>Presentar oralmente a un personaje célebre.</p>		
---	--	--	--	--	--

<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Ficha de trabajo.
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora hará la llamada y verificará si todos los alumnos están presentes.
- La profesora informará que corrigió los trabajos realizados en la clase anterior y los distribuirá, haciendo algunos comentarios individualmente. Después, pedirá a cada pareja que presente su anuncio, recordando la tarea final de la clase anterior: “Imagina que eres el jefe de los recursos humanos de una empresa y necesitas a alguien que tenga algunos requisitos. En parejas, crea el anuncio para el periódico de la región”. Les dice que era fundamental utilizar una expresión con “se” impersonal, algo que ni siempre ocurrió y, por eso, deberán todos estar atentos la próxima vez. Presentados los trabajos, la profesora pregunta a los alumnos si hicieron los deberes (ejercicio 1 de la página 35 del manual) y toma nota de quien lo hizo. Corrige el ejercicio en la pizarra, pidiendo a los alumnos que presenten la respuesta correcta. Si se cree necesario, se podrá hacer algún repaso del “se” impersonal, pero solo si los alumnos lo piden o si, después de corregir el ejercicio, se nota que subsisten dudas.
- Concluido el repaso del contenido de gramática de la clase anterior, la profesora dirá algo como: “Ahora, tenemos que seguir con la clase”. El objetivo es establecer el puente con la clase anterior en la que se estudiaron las perífrasis verbales. Así, la profesora les preguntará qué expresa esa perífrasis. Se espera que los alumnos digan que expresa necesidad u obligación y que comprendan que se dará inicio a otro momento de la clase: el estudio de la nueva unidad.
- La profesora dirá que el nombre de la unidad 3 (páginas 44 y 45 del manual) es “Personajes célebres”. A partir de ahí les preguntará: ¿qué es eso de ser célebre?; ¿todos podemos ser célebres?; ¿por qué?; y nosotros, ¿somos célebres?; ¿de qué tipo de “personajes célebres” creéis que vamos a hablar? ... El objetivo es crear un momento de interacción oral y de descubierta del tema de la unidad, movilizándolo los alumnos para el estudio del tema de la clase. En *PowerPoint*.

*werPoint*, la profesora presentará algunos personajes célebres y les preguntará si conocen y por qué son célebres. Las personas presentadas son/fueron célebres en diferentes dominios de la vida en sociedad: cantantes, actores, deportistas, toreros, bailarines, pintores, escultores y escritores, además del dictador español, Franco. Después la profesora preguntará si saben de entre los diferentes ámbitos presentados, de cuál se hablará en concreto. Si espera que los alumnos indiquen la respuesta correcta (literatura), una vez que, probablemente, ya miraron el manual y comprendieron de qué y de quién se hablará. De todas las maneras, la profesora les preguntará y, enseguida, les pedirá que descubran por sí mismos, a partir del ejercicio 1 y 2 de la página 44 del manual. La profesora hará los ejercicios con los alumnos, presentando las respuestas en *PowerPoint*. Llegarán, en ese momento, a la conclusión que el personaje famoso sobre quién van a hablar en la unidad pertenece al dominio de la literatura. La profesora mostrará, de nuevo, en *powerpoint*, algunos de los escritores españoles o hispanohablantes y les indicará de quién hablarán: Gabriel García Márquez. A partir del *PowerPoint*, la profesora mostrará a los alumnos la importancia de este autor en el mundo, indicando la forma como él es caracterizado por el Centro Cervantes y las tres fases de su producción literaria.

- La profesora pasará un vídeo sobre la vida de García Márquez y los alumnos deberán estar atentos y responder a las preguntas de la ficha de trabajo, seleccionando la respuesta correcta. La corrección de la ficha será hecha oralmente, con recurso a la pizarra. Después de ver el vídeo la profesora preguntará si comprendieron y pondrá algunas cuestiones más sobre el escritor. Esta será una forma de buscar el interés de los alumnos y llevarlos a conocer este escritor. De la misma manera se pedirá a los alumnos que hagan el ejercicio 4 de las páginas 45 y 46 del manual y les dará algunos minutos para que ordenen las frases de manera a obtener la biografía completa del escritor. La corrección se hará con recurso al *PowerPoint*, donde están algunas imágenes que permitirán crear un mayor interés por el escritor y por su vida
- Enseguida, la profesora, estableciendo el puente con una de las obras maestras de García Márquez de que se habla en el ejercicio de ordenación de los datos biográficos, *Cien años de soledad*, pasa un pequeño vídeo dónde el escritor explica cómo escribió esa obra. Antes les pregunta si creen qué es fácil la vida de un escritor, si siempre tienen ganas de escribir, si lo hacen de un trago o si el proceso es lento, ... El objetivo del vídeo es llevar los alumnos a reflexionar sobre el arte de escribir y sobre la forma como García Márquez escribió su obra. A pesar del interés que esta actividad pueda tener, si la profesora se da cuenta de que no tendrá tiempo para hacerla y explorar el vídeo, será ella a contar la anécdota a los alumnos para que sepan cómo surgió esa obra maestra del escritor colombiano.
- La profesora pedirá a los alumnos que hagan el ejercicio 6 de la página 47 del manual y lo corregirá con recurso al *PowerPoint*. Después, pedirá a los alumnos qué piensen en una pregunta para hacer a Gabriel García Márquez, si tuviesen oportunidad para eso (ejercicio 7 de la

página 47 del manual).

- Tras corregir, la profesora seleccionará algunas frases de esa entrevista y a partir de ellas preguntará a los alumnos cuál es el tiempo verbal ahí presente. Se espera que ellos sean capaces de identificar el pretérito indefinido. La profesora pasará, entonces, para la explicación del pretérito indefinido. Será solo un repaso de un contenido gramatical que los alumnos conocen desde el 7º curso. Sin embargo, se repasarán los verbos regulares e irregulares y los marcadores temporales de este tiempo verbal, aunque de forma breve. Los alumnos no necesitarán de copiar para los cuadernos la explicación, ya que la tendrán en la ficha de trabajo. Enseguida, la profesora pedirá a los alumnos que hagan los ejercicios de la ficha de trabajo que corregirá en el *PowerPoint*.
- Para terminar la clase y aplicar los conocimientos, la profesora pedirá a los alumnos, como tarea final, que presenten algunos personajes célebres. En el *PowerPoint* solo serán presentados cuatro personajes. Se pedirá a cada alumno que presente un aspecto de la vida del personaje (fecha de nacimiento, fecha de muerte, obra, característica, distinción, ...) para que todos puedan participar. De referir que si la profesora se da cuenta que sigue teniendo tiempo, pedirá a los alumnos que piensen en un personaje célebre (español, hispanohablante o no) y que lo presenten. El objetivo es movilizar los conocimientos de los alumnos y llevarlos a aplicar todo lo que trabajaron en clase, a través de una actividad más dinámica.
- Antes de concluir la clase, la profesora escribe la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### SUMARIO PREVISTO

Corrección de los deberes y presentación de la tarea final de la clase anterior.

Inicio del estudio de la unidad 3: “Personajes célebres”.

Gabriel García Márquez: su importancia en el mundo - datos biográficos y bibliográficos.

El pretérito indefinido: repaso y ejercicios de aplicación.

Ejercicio de interacción oral: presentación de un personaje célebre.

### OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

### BIBLIOGRAFIA

- Bodas, M. & Pedro, S. (Coord..) (2009). *En gramática. Ejercicios de español*. Porto: Porto Editora;
- Díaz, E. C. (2016). *Practica y domina la gramática*. Porto: Porto Editora;

- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores;
- Pérez, A. S. & González, R. S. (2008). *Gramática Práctica del español actual* (2.ªed). Madrid: SGEL;
- Pérez, F. R. & Leirado, M. M. (Coord.). (2014). *Gramática de Espanhol. 3.º Ciclo e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

#### **WEBGRAFIA:**

- [http://cvc.cervantes.es/actcult/garcia\\_marquez/imagen/](http://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/imagen/) (consultado en 19/11/2016);
- [http://cvc.cervantes.es/actcult/garcia\\_marquez/cronologia/](http://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/cronologia/) (consultado en 19/11/2016);
- <https://www.youtube.com/watch?v=i1CGnsbJLv0> (consultado en 19/11/2016);
- <https://www.youtube.com/watch?v=hB3OIMGOBR4> (consultado en 19/11/2016);
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Lola\\_Flores](https://es.wikipedia.org/wiki/Lola_Flores) (consultado en 19/11/2016);
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Che\\_Guevara](https://es.wikipedia.org/wiki/Che_Guevara) (consultado en 19/11/2016);
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Salvador\\_Dal%C3%AD](https://es.wikipedia.org/wiki/Salvador_Dal%C3%AD) (consultado en 19/11/2016);
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Federico\\_Garc%C3%ADa\\_Lorca](https://es.wikipedia.org/wiki/Federico_Garc%C3%ADa_Lorca) (consultado en 19/11/2016).

## Apêndice 9 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (07/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Asignatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5	<b>Año:</b> 11.º	<b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> La Música			
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 6: “Música”			
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo			
<b>Fecha:</b> 07/03/2017			

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección (lecciones n.º81 y 82) y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.



<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esta clase, se dará inicio al estudio de una nueva unidad, la unidad 6. Sin embargo, no les dirá el nombre de la lección, ya que deberán ser ellos a descubrirlo, a través de las actividades propuestas. De ese modo, la profesora se asegura que los alumnos tienen los manuales cerrados y, aunque estén, les pide que no los abran, hasta que les diga el contrario.
	<b>Para la próxima clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en las clases siguientes, seguirán estudiando esa misma unidad. Les acuerda que terminarán la unidad el 30 de marzo, por lo que la prueba de evaluación será en la clase anterior, el 28 de marzo. Les informa también que, en esta clase, les lanzará un desafío, una propuesta para un pequeño trabajo a presentar en la clase siguiente, el 9 de marzo.

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que deberán ser los alumnos a descubrir el tema de la unidad y que, por eso, tendrán que estar atentos a la primera actividad. Dice que aquel o aquella que descubra el tema de la unidad deberá mantenerse en silencio hasta que la actividad termine.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que la clase será de enriquecimiento de vocabulario y, sobre todo, de enriquecimiento cultural, ya que se tratará de un tema amplio y con un gran aporte cultural.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 6: Música</p>	<p>-----</p>	<p>Deducir el tema sobre el que se va a trabajar en clase</p> <p>Comprender el sentido general y particular de un registro audiovisual.</p> <p>Formular hipótesis sobre un tema a partir de una canción escuchada.</p> <p>Expresar sensaciones y emociones a partir de una música: argumentar y contra-argumentar.</p> <p>Definir música a partir de sus propias emociones e/o percepciones.</p> <p>Conocer, reconocer e identificar algunas personas (hispánicas o no) cuyos testimonios sobre la música son relevantes.</p> <p>Conocer y definir dife-</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Domina y aplica las estructuras estudiadas y el vocabulario, al hablar sobre los temas de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones sobre diferentes temas.</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Fichas de trabajo.</p>

<p>• <b>INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solici-</p>			<p>rentes géneros musicales.</p> <p>Conocer expresiones sobre la música (lenguaje coloquial/familiar)</p>		
---	--	--	---	--	--

<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo.
- Videos de *youtube*/enlaces de Internet;
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora hará la llamada y verificará si todos los alumnos están presentes.
- Antes de iniciar la clase, la profesora preguntará a los alumnos si a ellos les gustó la visita a Madrid y a Toledo. Les preguntará cuál fue, para ellos, la mejor experiencia y si sienten que practicaron la lengua. Les preguntará, también, cuáles fueron los aspectos culturales que a ellos les gustaron más. Este será solamente una forma de quebrar el hielo inicial con los alumnos y, al mismo tiempo que practican la lengua, hacen un balance de la experiencia vivida el fin de semana anterior.
- Enseguida, la profesora dirá a los alumnos que esta será la primera clase de la nueva unidad, cuyo tema deberán ser ellos a descubrir. Por eso, les pedirá que no abran los manuales hasta que les pida que lo hagan. Mientras habla con los alumnos, la profesora presentará la diapositiva inicial del *PowerPoint*, donde no está el tema, sino un punto de interrogación (cf. *Ppt*, diapositiva 1). Antes de seguir con la clase y de manera a dar cuenta a los alumnos del trabajo a hacer en la segunda parte del periodo lectivo, la profesora aprovechará para recordarles algunas fechas, sobre todo la de la prueba final, que será el 28 de marzo. El 30 de marzo será el último día en el que trabajarán esta unidad, corrigiendo la prueba.
- La profesora dirá a los alumnos que empezarán el estudio de la nueva unidad con una canción, llamada “Vivo por ella”, de Andrea Bocelli. Les preguntará si la conocen y, si acaso hay alguien que la conoce y que sabe de qué trata, la profesora pedirá para mantenerse en silencio, para que los otros lo descubran por ellos mismos. Así, la profesora preguntará: “¿Quién es ella?”, “¿De quién estarán hablando?”. Es posible que los alumnos digan que “ella” es una chica, una mujer y, en esa situación, la profesora les pondrá algunas cuestiones, como, por

ejemplo: “¿Cómo crees que es ella?”; “¿Será una canción de amor?”; “¿Será un hombre traicionado por una mujer y que, sufriendo, le declara su amor?”; entre otras cuestiones que podrán aparecer. La profesora intentará llevar los alumnos a crear una historia a partir del título de la canción, sin confirmar cualquier hipótesis y diciéndoles que deberán escuchar la canción e intentar responder a esa cuestión (cf. *Ppt*, diapositiva 2). Les dirá de nuevo que la canción es de Andrea Bocelli y que la versión original es italiana (“Vivo per lei”). Les dirá aún que la versión española es cantada por él y por Marta Sánchez, una cantante española muy conocida. La profesora preguntará a los alumnos si conocen a David Bustamante, uno de los cantantes ganadores de Operación Triunfo 1 que hizo, con Gisela, una versión de la misma canción. Si acaso los alumnos conocen, la profesora pasará, en primer lugar y por primera vez, ese registro audiovisual, si no, pasará solamente el de Andrea Bocelli. Los alumnos escucharán una primera vez la canción y la profesora, al final, les preguntará, de nuevo, “¿Quién es ella?. Se espera que los alumnos hayan comprendido que “ella” es la “música”, el tema de la unidad. De todas las maneras, si no consiguen comprenderlo, no habrá problema, ya que la profesora pasará una segunda vez el registro y les entregará, al mismo tiempo, una Ficha de trabajo con la letra de la canción, pidiéndoles que rellenen los huecos, según lo que escuchan (cf. Ficha de Trabajo n.º1). Las palabras en falta están relacionadas con los sentimientos provocados por la música. Al final de la segunda audición, se cree que los alumnos ya comprendieron quién es “ella”, la “música”. Se pedirá que escriban el nombre de la unidad en la parte superior de la ficha, corrigiéndose, después, en la pizarra. La profesora hablará sobre la letra de la canción y sobre los sentimientos que ella provoca en las personas que la cantan. Intentará llevar los alumnos a reflexionar y a interactuar oralmente sobre el tema, diciendo lo que sienten con y por la música, cuáles son sus canciones preferidas, cuáles son sus cantantes preferidos. Si necesario, la profesora proyectará la letra de la canción para certificarse que los alumnos acompañan el análisis de la letra.

- La profesora dirá a los alumnos que a Andrea Bocelli la música le provoca diferentes sensaciones, por ejemplo, la música le da “afecto, fuerza y realidad”, es una “musa”, “fiel y sincera”. Les preguntará qué les provoca la música o si a ellos la música les provoca algo. En realidad, es posible que los alumnos ya hayan respondido a esa cuestión oralmente, pero, ahora, se pedirá a los alumnos que reflexionen sobre la cuestión y lo escriban. En *powerpoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 3 y 4), la profesora presentará algunas cuestiones (las mismas que están en el manual, p. 95, pero cambiando el orden):
  - Para mí la música es...
  - Busco una canción para ...
  - Oigo música en...
  - Oigo los géneros...

La profesora dará algunos minutos a los alumnos para que completen las frases en sus cuadernos y, después, les pedirá que respondan oralmente, confrontando así, todas las respuestas y aprovechando para que todos interaccionen. De referir que la profesora no trabajará con el manual, por eso pedirá a los alumnos que respondan en los cuadernos, sin decirles que las cuestiones están en el manual.

- La profesora dirá a los alumnos que cada persona siente la música de manera diferente. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 5 a 7), algunos pensamientos de cantores, compositores, escritores o filósofos sobre el tema estudiado. Antes de presentar las frases, la profesora presentará la persona que la dijo, diciendo quien es y que hace/hizo, contribuyendo, de esa manera, para el enriquecimiento cultural de los alumnos. Las frases presentadas (las mismas de la p. 95 del manual) estarán incompletas y la profesora pedirá a los alumnos que las completen con la palabra que falta. Como a los alumnos no será dada la lista de palabras, deberán ser ellos a reflexionar sobre lo que querría cada persona decir. Tras la hipótesis presentada por los alumnos, la profesora les presentará la respuesta correcta. Concluido el ejercicio, la profesora pedirá a los alumnos que abran los manuales en la página 95 y que completen las frases del ejercicio 2, como lo hicieron antes. Pasará, de nuevo, el *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 5 a 7), para que puedan copiar las palabras en falta para cada uno de los huecos del manual.
- La profesora pedirá, enseguida, a los alumnos que inventen sus propias frases, imaginando que son personas célebres y que quieren dejar su testimonio para la posteridad. Cada alumno deberá escribir una frase y presentarla oralmente a toda la clase (cf. *Ppt*, diapositiva 8).
- Enseguida, la profesora dirá que ya conoce su relación con la música, los sentimientos que ella les transmite y que, por eso, solo le falta conocer la canción de sus vidas. Les dirá que les lanzará un desafío y que le encantaría que cumpliesen, colaborando con ella: les pedirá que en la clase siguiente (el 9 de marzo) le presenten su canción preferida. Les pedirá que, cada uno de ellos, piense y elija una canción, o mejor, “la canción”, aquella con la que se identifican o que traduce mejor su estado de ánimo, ahora o en algún momento de sus vidas. Pedirá a los alumnos que elijan, si posible, una canción en español. Sin embargo, si la canción de sus vidas es portuguesa o inglesa podrán presentarla de la misma manera, pero traduciéndola al español, al final y de modo general. El objetivo es crear un momento divertido, pero, al mismo tiempo, de interacción entre todos. Si acaso algún alumno prefiere presentar un cantante en lugar de una canción también podrá hacerlo, desde que él tenga alguna(s) canción(ones) que al alumno le guste. La profesora reforzará la importancia de la colaboración de todos para que la clase siguiente funcione y para que se pueda jugar un poco con las canciones (cf. *Ppt*, diapositiva 9).
- La profesora, enseguida, preguntará a los alumnos cuál(es) es(son) el(los) género(s) musical(es) que a ellos les gusta(n) más. Explicará lo que es el género musical, esperará las res-

puestas de los alumnos y les presentará, después, una clasificación de los géneros musicales, llamando la atención para el hecho de que existen diferentes tipos de clasificaciones, ya que es un área en cambios constantes. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 10) un enlace de una página web con un esquema sobre los géneros musicales. Con el objetivo de presentar algunos ejemplos de los diferentes géneros referidos anteriormente, la profesora presentará otra página web (cf. *Ppt*, diapositiva 11) y pasará algunos tipos de música, sobre todo la publicitaria, la de cine y tele y la pura, entre otras que crea pertinentes para los alumnos. De referir que si acaso hay problemas con Internet en la clase, la profesora presentará los géneros musicales en *PowerPoint*, pero no presentará los ejemplos (cf. *Ppt*, diapositiva 12).

- La profesora distribuirá por los alumnos una ficha de trabajo (cf. Ficha de Trabajo n.º2) con diferentes definiciones de géneros musicales. Los alumnos deberán a partir de los géneros vistos en el *powerpoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 10), indicar a qué se refiere cada definición (cf. *Ppt*, diapositiva 13). La profesora dará algunos minutos a los alumnos para que realicen el ejercicio, diciéndoles que podrán discutirlo con su pareja. Después, para confirmar las respuestas, la profesora pasará el registro audio, disponible en la página web (cf. Página web: <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/>) y registrará el nombre de cada género musical en la pizarra.
- La profesora dirá a los alumnos que existen otras clasificaciones para la música que no son basadas en los géneros musicales, sino en términos más largos y que si buscamos en el diccionario la definición de música encontramos la indicación de los diferentes tipos de música. Así, la profesora dirá a los alumnos que encontramos en el diccionario (cf. *Ppt*, diapositiva 14), entre otros, los siguientes tipos:
  - Música ligera;
  - Música rítmica;
  - Música vocal;
  - Música instrumental;
  - Música llana;
  - Música celestial;
  - Música ratonera;
  - Música y acompañamiento;

Dirá que algunos de estos tipos forman parte del lenguaje coloquial y de un registro de lengua familiar, como los tres últimos. En el *PowerPoint* habrá un enlace para el diccionario de RAE, con la entrada de “música”. La profesora abrirá el enlace, pero no explicará ningún término, solo pedirá a los alumnos que realicen los ejercicios 4 y 5 del manual. Informará que podrán hacerlos y discutirlos en parejas y, después, presentar las conclusiones al oral a toda la clase. La profesora dirá que las expresiones del ejercicio 5 son las utilizadas en el lenguaje coloquial.



Les dará algunos minutos para hacer los ejercicios y los corregirá, presentando la solución en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 15 a 17). A medida que presenta las soluciones, la profesora preguntará a los alumnos si conocen esos tipos de música, pidiéndoles que den ejemplos de cada uno. Es posible que los alumnos se acuerden de músicas sobre todo en inglés, pero no habrá cualquier problema, ya que el objetivo es crear un ambiente de interacción oral entre todos.

- La profesora dirá a los alumnos que la música no es solo la canción, es también el baile y que eso es evidente cuando se mira la música latinoamericana. En ese sentido, la profesora preguntará a los alumnos cuál es el ritmo típico de España, esperando que le respondan que es el flamenco (cf. *Ppt*, diapositiva 18). Enseguida, les preguntará si conocen otros ritmos latinoamericanos. Es posible que los alumnos conozcan ritmos como el tango, la salsa o el merengue, por ejemplo. La profesora les pedirá que piensen en los ritmos que conocen e imaginen de que país o países son, informándoles que ese será uno de los temas de las clases siguientes y de que hablarán. Si acaso hay algunos minutos antes de terminar la clase, la profesora pasará un vídeo sobre el flamenco y hablará un poco (y de manera general) de esta música/baile.
- Antes de concluir la clase, la profesora recordará a los alumnos que en la clase siguiente deberán presentar la música de sus vidas a los compañeros (cf. *Ppt*, diapositiva 19).
- La profesora escribirá la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### **SUMARIO PREVISTO**

Inicio del estudio de la unidad 6: “Música”.

Ejercicio de escucha activa de una canción de Andrea Bocelli: “Vivo por ella”.

Ejercicio de interacción oral: la definición de música y lo que ella significa para cada persona.

Los diferentes géneros musicales: definición.

### **OBSERVACIONES**

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

### **BIBLIOGRAFIA**

- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5* (1.ªed). Porto: Areal Editores.

### **WEBGRAFIA:**

- <http://popplet.com/app/#/676821>(consultado en 25/02/2017);

- <http://recursos.cnice.mec.es/musica/provisionales/contenidos/generos/mapageneros.html> (consultado en 25/02/2017);
- <https://mariamenendez.wordpress.com/2013/02/04/los-generos-musicales/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://saludesbaile.wordpress.com/ritmos-latinos/> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.notimerica.com/cultura/noticia-10-estilos-musicales-iberoamericanos-mas-escuchados-bailados-20160301171641.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.elmundoauillando.com/musica/instrumentos-musicales.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-flamenco-00363> (consultado en 25/02/2017);
- <https://youtu.be/QFs3PIZb3js> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ns9YYSqLxyI> (consultado en 25/02/2017);
- [https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ\\_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt\\_BocRXjl](https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt_BocRXjl) (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02lXc> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=IKvZA3bluMQ> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=WxfX04AW7oM> (consultado en 25/02/2017).

## Apêndice 10 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (09/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Asignatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5 <b>Año:</b> 11.º <b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> La Música	
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 6: “Música”	
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo	
<b>Fecha:</b> 09/03/2017	

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección (lecciones n.º83 y 84) y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esta clase, seguirán estudiando la unidad 6: “Música”. En ese sentido, se dirá a los alumnos que espera que todos hayan elegido las músicas de sus vidas para presentarlas a la clase. Se dirá también que, después de presentadas las músicas, se tratará el tema de los géneros musicales.
	<b>Para la próxima clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en las clases siguientes, seguirán estudiando el tema de la música y algunos contenidos de gramática.
<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que la primera parte de la clase será de la responsabilidad de los alumnos y que les dará el ordenador para que puedan buscar la música de sus vidas para presentar a los compañeros.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que recordarán el concepto de música y de género musical y que la clase será, sobre todo, de enriquecimiento de enriquecimiento cultural.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 6: Música</p>	<p>-----</p>	<p>Presentar una canción y/o un cantante, expresando sus gustos, preferencias y sentimientos.</p> <p>Argumentar y contraargumentar/poner cuestiones.</p> <p>Expresar sensaciones y emociones a partir de una música: argumentar y contraargumentar.</p> <p>Definir música a partir de sus propias emociones e/o percepciones.</p> <p>Conocer, reconocer e identificar algunas personas (hispánicas o no) cuyos testimonios sobre la música son relevantes.</p> <p>Conocer y definir diferentes géneros musicales.</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Domina y aplica las estructuras estudiadas y el vocabulario, al hablar sobre los temas de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Hoja de registro de la producción oral;</p> <p>Fichas de trabajo.</p>

<p>• <b>INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solici-</p>			<p>Conocer expresiones sobre la música (lenguaje coloquial/familiar)</p>	<p>sobre diferentes temas.</p>	
---	--	--	--	--------------------------------	--

<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo.
- Videos de *youtube*/enlaces de Internet;
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora hará la llamada y verificará si todos los alumnos están presentes.
- Enseguida, dirá a los alumnos que espera que todos hayan pensado en la música de sus vidas y que la hayan buscado en Internet para presentar a los compañeros de la clase, como había pedido. Les dirá que la primera parte de la clase será para las presentaciones de las músicas y que les dará el ordenador para que las busquen y las presenten a todos, sentándose en la parte de tras de la sala. (cf. *Ppt*, diapositiva 2). La profesora, después de cada presentación, hará algunas cuestiones e incentivará los alumnos a hacerlo también, diciéndoles que ese es el objetivo de la actividad propuesta, no el de una presentación oral formal, pero crear un momento para compartir sensaciones y experiencias, utilizando la lengua española. De referir que la profesora tomará algunas notas sobre las canciones y sobre los cantantes para establecer el hilo conductor con las clases siguientes. De la misma manera, tomará nota de las presentaciones de cada uno, evaluándolas.
- La profesora dirá a los alumnos que seguro se dieron cuenta por las presentaciones de todos los compañeros que cada uno siente la música de manera diferente. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 3 a 6), algunos pensamientos de cantores, compositores, escritores o filósofos sobre el tema estudiado. Antes de presentar las frases, la profesora presentará la persona que la dijo, diciendo quien es y que hace/hizo, contribuyendo, de esa manera, para el enriquecimiento cultural de los alumnos. Las frases presentadas (las mismas de la p. 95 del manual) estarán incompletas y la profesora pedirá a los alumnos que las completen con la palabra que falta. Como a los alumnos no será dada la lista de palabras, deberán ser ellos a reflexionar sobre lo que querría cada persona decir. Tras la hipótesis presentada por los alumnos, la



profesora les presentará la respuesta correcta. Concluido el ejercicio, la profesora pedirá a los alumnos que abran los manuales en la página 95 y que completen las frases del ejercicio 2, como lo hicieron antes. Pasará, de nuevo, el *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 4 a 6), para que puedan copiar las palabras en falta para cada uno de los huecos del manual.

- La profesora pedirá, enseguida, a los alumnos que inventen sus propias frases, imaginando que son personas célebres y que quieren dejar su testimonio para la posteridad. Cada alumno deberá escribir una frase y presentarla oralmente a toda la clase (cf. *Ppt*, diapositiva 7).
- La profesora dirá a los alumnos que según la canción que presentaron, cada una +pertenece a diferentes géneros musicales, por lo tanto, les preguntará cuál(es) es(son) el(los) género(s) musical(es) que a ellos les gusta(n) más. Explicará lo que es el género musical, esperará las respuestas de los alumnos y les presentará, después, una clasificación de los géneros musicales, llamando la atención para el hecho de que existen diferentes tipos de clasificaciones, ya que es un área en cambios constantes. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 8) un enlace de una página web con un esquema sobre los géneros musicales. Con el objetivo de presentar algunos ejemplos de los diferentes géneros referidos anteriormente, la profesora presentará otra página web (cf. *Ppt*, diapositiva 9) y pasará algunos tipos de música, sobre todo la publicitaria, la de cine y tele y la pura, entre otras que crea pertinentes para los alumnos. De referir que si acaso hay problemas con Internet en la clase, la profesora presentará los géneros musicales en *PowerPoint*, pero no presentará los ejemplos (cf. *Ppt*, diapositiva 10).
- La profesora distribuirá por los alumnos una ficha de trabajo (cf. Ficha de Trabajo n.º1) con diferentes definiciones de géneros musicales. Los alumnos deberán a partir de los géneros vistos en el *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 8), indicar a qué se refiere cada definición (cf. *Ppt*, diapositiva 11). La profesora dará algunos minutos a los alumnos para que realicen el ejercicio, diciéndoles que podrán discutirlo con su pareja. Después, para confirmar las respuestas, la profesora pasará el registro audio, disponible en la página web (cf. Página web: <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/>) y registrará el nombre de cada género musical en la pizarra.
- La profesora dirá a los alumnos que existen otras clasificaciones para la música que no son basadas en los géneros musicales, sino en términos más largos y que si buscamos en el diccionario la definición de música encontramos la indicación de los diferentes tipos de música. Así, la profesora dirá a los alumnos que encontramos en el diccionario (cf. *Ppt*, diapositiva 12), entre otros, los siguientes tipos:
  - Música ligera;
  - Música rítmica;
  - Música vocal;
  - Música instrumental;

- Música llana;
- Música celestial;
- Música ratonera;
- Música y acompañamiento;

Dirá que algunos de estos tipos forman parte del lenguaje coloquial y de un registro de lengua familiar, como los tres últimos. En el *PowerPoint* habrá un enlace para el diccionario de RAE, con la entrada de “música”. La profesora abrirá el enlace, pero no explicará ningún término, solo pedirá a los alumnos que realicen los ejercicios 4 y 5 del manual. Informará que podrán hacerlos y discutirlos en parejas y, después, presentar las conclusiones al oral a toda la clase. La profesora dirá que las expresiones del ejercicio 5 son las utilizadas en el lenguaje coloquial. Les dará algunos minutos para hacer los ejercicios y los corregirá, presentando la solución en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 13 a 15). A medida que presenta las soluciones, la profesora preguntará a los alumnos si conocen esos tipos de música, pidiéndoles que den ejemplos de cada uno. Es posible que los alumnos se acuerden de músicas sobre todo en inglés, pero no habrá cualquier problema, ya que el objetivo es crear un ambiente de interacción oral entre todos.

- La profesora dirá a los alumnos que la música no es solo la canción, es también el baile y que eso es evidente cuando se mira la música latinoamericana. En ese sentido, la profesora preguntará a los alumnos cuál es el ritmo típico de España, esperando que le respondan que es el flamenco (cf. *Ppt*, diapositiva 16). Enseguida, les preguntará si conocen otros ritmos latinoamericanos. Es posible que los alumnos conozcan ritmos como el tango, la salsa o el merengue, por ejemplo. La profesora les pedirá que piensen en los ritmos que conocen e imaginen de que país o países son, informándoles que ese será uno de los temas de las clases siguientes y de que hablarán. Si acaso hay algunos minutos antes de terminar la clase, la profesora pasará un vídeo sobre el flamenco y hablará un poco (y de manera general) de esta música/baile.
- Antes de concluir la clase, la profesora dirá a los alumnos que en la clase siguiente harán un ejercicio de comprensión oral para evaluación, por lo que deberán llegar a la clase mentalizados para eso.
- La profesora escribirá la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### **SUMARIO PREVISTO**

Continuación del estudio de la unidad 6: “Música”.

“La música de mi vida”: ejercicio de producción e interacción oral.

Los diferentes géneros musicales: definición.

## OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

## BIBLIOGRAFIA

- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores.

## WEBGRAFIA:

- <http://popplet.com/app/#/676821>(consultado en 25/02/2017);
- <http://recursos.cnice.mec.es/musica/provisionales/contenidos/generos/mapageneros.html> (consultado en 25/02/2017);
- <https://mariamenendez.wordpress.com/2013/02/04/los-generos-musicales/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://saludesbaile.wordpress.com/ritmos-latinos/> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.notimerica.com/cultura/noticia-10-estilos-musicales-iberoamericanos-mas-escuchados-bailados-20160301171641.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.elmundoauallando.com/musica/instrumentos-musicales.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-flamenco-00363> (consultado en 25/02/2017);
- <https://youtu.be/QFs3PIZb3js> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ns9YYSqLxyI> (consultado en 25/02/2017);
- [https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ\\_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt\\_BocRXjl](https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt_BocRXjl) (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02IXc> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=IKvZA3bluMQ> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=WxfX04AW7oM> (consultado en 25/02/2017).

# Apêndice 11 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (14/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Asignatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5	<b>Año:</b> 11.º	<b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> La Música			
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 6: “Música”			
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo			
<b>Fecha:</b> 14/03/2017			

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección (lecciones n.º85 y 86) y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esta clase, seguirán estudiando la unidad 6: “Música”. En ese sentido, dirá a los alumnos que, en la primera parte de la clase, terminarán las presentaciones de las canciones de sus vidas, ya que, en la clase anterior, ni todos tuvieron la oportunidad de presentar. Dirá que, después, en la segunda parte de la clase, se tratará el tema de los géneros musicales.
	<b>Para la próxima clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en las clases siguientes, seguirán estudiando el tema de la música y algunos contenidos de gramática. Informará también que realizarán, el 16 de marzo, la prueba para la evaluación de la comprensión oral.

<b>MOTIVACIÓN INI- CIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que la primera parte de la clase será de la responsabilidad de los alumnos y que les dará el ordenador para que puedan buscar la canción de sus vidas para presentar a los compañeros.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que recordarán el concepto de música y de género musical y que la clase será, sobre todo, de enriquecimiento de enriquecimiento cultural.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 6: Música</p>	<p>-----</p>	<p>Presentar una canción y/o un cantante, expresando sus gustos, preferencias y sentimientos.</p> <p>Argumentar y contraargumentar/poner cuestiones.</p> <p>Expresar sensaciones y emociones a partir de una música: argumentar y contraargumentar.</p> <p>Definir música a partir de sus propias emociones e/o percepciones.</p> <p>Conocer, reconocer e identificar algunas personas (hispánicas o no) cuyos testimonios sobre la música son relevantes.</p> <p>Conocer y definir diferentes géneros musicales.</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Domina y aplica las estructuras estudiadas y el vocabulario, al hablar sobre los temas de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Hoja de registro de la producción oral;</p> <p>Fichas de trabajo.</p>

<p>• <b>INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solici-</p>			<p>Conocer expresiones sobre la música (lenguaje coloquial/familiar)</p>	<p>sobre diferentes temas.</p>	
---	--	--	--	--------------------------------	--

<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--



## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo.
- Videos de *youtube*/enlaces de Internet;
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora hará la llamada y verificará si todos los alumnos están presentes.
- Enseguida, dirá a los alumnos que empezarán la clase con las presentaciones orales de los alumnos que no tuvieron tiempo de hacerlo en la clase anterior. Así, les dirá que espera que la primera parte de la clase será para las presentaciones de las canciones y que les dará el ordenador para que las busquen y las presenten a todos, sentándose en la parte de tras de la sala (cf. *Ppt*, diapositiva 2). La profesora, después de cada presentación, hará algunas cuestiones e incentivará toda la clase a hacerlo también, diciéndoles que ese es el objetivo de la actividad propuesta, no el de una presentación oral formal, pero crear un momento para compartir sensaciones y experiencias, utilizando la lengua española. De referir que la profesora tomará algunas notas sobre las canciones y sobre los cantantes para establecer el hilo conductor con las clases siguientes. De la misma manera, tomará nota de las presentaciones de cada uno, evaluándolas.
- La profesora dirá a los alumnos que seguro se dieron cuenta por las presentaciones de todos los compañeros que cada uno siente la música de manera diferente. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 3 a 6), algunos pensamientos de cantores, compositores, escritores o filósofos sobre el tema estudiado. Antes de presentar las frases, la profesora presentará la persona que la dijo, diciendo quien es y que hace/hizo, contribuyendo, de esa manera, para el enriquecimiento cultural de los alumnos. Las frases presentadas (las mismas de la p. 95 del manual) estarán incompletas y la profesora pedirá a los alumnos que las completen con la palabra que falta. Como a los alumnos no será dada la lista de palabras, deberán ser ellos a reflexionar sobre lo que querría cada persona decir. Tras la hipótesis presentada por los alumnos, la

profesora les presentará la respuesta correcta. Concluido el ejercicio, la profesora pedirá a los alumnos que abran los manuales en la página 95 y que completen las frases del ejercicio 2, como lo hicieron antes. Pasará, de nuevo, el *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 4 a 6), para que puedan copiar las palabras en falta para cada uno de los huecos del manual.

- La profesora pedirá, enseguida, a los alumnos que inventen sus propias frases, imaginando que son personas célebres y que quieren dejar su testimonio para la posteridad. Cada alumno deberá escribir una frase y presentarla oralmente a toda la clase (cf. *Ppt*, diapositiva 7).
- La profesora dirá a los alumnos que según la canción que presentaron, cada una pertenece a diferentes géneros musicales, por lo tanto, les preguntará cuál(es) es(son) el(los) género(s) musical(es) que a ellos les gusta(n) más. Explicará lo que es el género musical, esperará las respuestas de los alumnos y les presentará, después, una clasificación de los géneros musicales, llamando la atención para el hecho de que existen diferentes tipos de clasificaciones, ya que es un área en cambios constantes. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 8) un enlace de una página web con un esquema sobre los géneros musicales. Con el objetivo de presentar algunos ejemplos de los diferentes géneros referidos anteriormente, la profesora presentará otra página web (cf. *Ppt*, diapositiva 9) y pasará algunos tipos de música, sobre todo la publicitaria, la de cine y tele y la pura, entre otras que crea pertinentes para los alumnos. De referir que si acaso hay problemas con Internet en la clase, la profesora presentará los géneros musicales en *PowerPoint*, pero no presentará los ejemplos (cf. *Ppt*, diapositiva 10).
- La profesora distribuirá por los alumnos una ficha de trabajo (cf. Ficha de Trabajo n.º1) con diferentes definiciones de géneros musicales. Los alumnos deberán a partir de los géneros vistos en el *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 8), indicar a qué se refiere cada definición (cf. *Ppt*, diapositiva 11). La profesora dará algunos minutos a los alumnos para que realicen el ejercicio, diciéndoles que podrán discutirlo con su pareja. Después, para confirmar las respuestas, la profesora pasará el registro audio, disponible en la página web (cf. Página web: <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/>) y registrará el nombre de cada género musical en la pizarra.
- La profesora dirá a los alumnos que existen otras clasificaciones para la música que no son basadas en los géneros musicales, sino en términos más largos y que si buscamos en el diccionario la definición de música encontramos la indicación de los diferentes tipos de música. Así, la profesora dirá a los alumnos que encontramos en el diccionario (cf. *Ppt*, diapositiva 12), entre otros, los siguientes tipos:
  - Música ligera;
  - Música rítmica;
  - Música vocal;
  - Música instrumental;

- Música llana;
- Música celestial;
- Música ratonera;
- Música y acompañamiento;

Dirá que algunos de estos tipos forman parte del lenguaje coloquial y de un registro de lengua familiar, como los tres últimos. En el *PowerPoint* habrá un enlace para el diccionario de RAE, con la entrada de “música”. La profesora abrirá el enlace, pero no explicará ningún término, solo pedirá a los alumnos que realicen los ejercicios 4 y 5 del manual. Informará que podrán hacerlos y discutirlos en parejas y, después, presentar las conclusiones al oral a toda la clase. La profesora dirá que las expresiones del ejercicio 5 son las utilizadas en el lenguaje coloquial. Les dará algunos minutos para hacer los ejercicios y los corregirá, presentando la solución en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 13 a 15). A medida que presenta las soluciones, la profesora preguntará a los alumnos si conocen esos tipos de música, pidiéndoles que den ejemplos de cada uno. Es posible que los alumnos se acuerden de músicas sobre todo en inglés, pero no habrá cualquier problema, ya que el objetivo es crear un ambiente de interacción oral entre todos.

- La profesora dirá a los alumnos que la música no es solo la canción, es también el baile y que eso es evidente cuando se mira la música latinoamericana. En ese sentido, la profesora preguntará a los alumnos cuál es el ritmo típico de España, esperando que le respondan que es el flamenco (cf. *Ppt*, diapositiva 16). Enseguida, les preguntará si conocen otros ritmos latinoamericanos. Es posible que los alumnos conozcan ritmos como el tango, la salsa o el merengue, por ejemplo. La profesora les pedirá que piensen en los ritmos que conocen e imaginen de que país o países son, informándoles que ese será uno de los temas de las clases siguientes y de que hablarán. Si acaso hay algunos minutos antes de terminar la clase, la profesora pasará un vídeo sobre el flamenco y hablará un poco (y de manera general) de esta música/baile.
- Antes de concluir la clase, la profesora dirá a los alumnos que en la clase siguiente harán un ejercicio de comprensión oral para evaluación, por lo que deberán llegar a la clase mentalizados para eso.
- La profesora escribirá la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### **SUMARIO PREVISTO**

Continuación del estudio de la unidad 6: “Música”.

“La música de mi vida”: ejercicio de producción e interacción oral.

Los diferentes géneros musicales: definición.

## OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

## BIBLIOGRAFIA

- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5* (1.<sup>a</sup> ed). Porto: Areal Editores.

## WEBGRAFIA:

- <http://popplet.com/app/#/676821>(consultado en 25/02/2017);
- <http://recursos.cnice.mec.es/musica/provisionales/contenidos/generos/mapageneros.html> (consultado en 25/02/2017);
- <https://mariamenendez.wordpress.com/2013/02/04/los-generos-musicales/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://saludesbaile.wordpress.com/ritmos-latinos/> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.notimerica.com/cultura/noticia-10-estilos-musicales-iberoamericanos-mas-escuchados-bailados-20160301171641.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.elmundoauallando.com/musica/instrumentos-musicales.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-flamenco-00363> (consultado en 25/02/2017);
- <https://youtu.be/QFs3PIZb3js> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ns9YYSqLxyI> (consultado en 25/02/2017);
- [https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ\\_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt\\_BocRXjl](https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt_BocRXjl) (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02IXc> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=IKvZA3bluMQ> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=WxfX04AW7oM> (consultado en 25/02/2017).

## Apêndice 12 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (16/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Asignatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5	<b>Año:</b> 11.º	<b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> La Música			
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 6: “Música”			
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo			
<b>Fecha:</b> 16/03/2017			

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección (lecciones n.º87 y 88) y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esta clase, seguirán estudiando la unidad 6: “Música”. En ese sentido, dirá a los alumnos que empezarán la clase con los géneros musicales, definiéndolos e intentando comprender las diferencias entre cada uno y, solo después, trabajarán un contenido específico de gramática.
	<b>Para la próxima clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en las clases siguientes, seguirán estudiando el tema de la música y otros contenidos de gramática. Informará también que realizarán, el 21 de marzo, la prueba para la evaluación de la comprensión oral, ya que, por diferentes razones, hubo necesidad de cambiar la fecha.

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que la primera parte de la clase será dedicada al estudio de los géneros musicales, por lo que intentará comprender si ellos son o no verdaderos expertos en música.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que recordarán el concepto de música y de género musical y que la primera parte de la clase será, sobre todo, de enriquecimiento cultural, pero que, en la segunda parte, trabajarán un contenido específico de gramática.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 6: Música</p>	<p>El artículo neutro “lo”.</p>	<p>Expresar sensaciones y emociones a partir de una música: argumentar y contra-argumentar.</p> <p>Definir música a partir de sus propias emociones e/o percepciones.</p> <p>Conocer, reconocer e identificar algunas personas (hispanicas o no) cuyos testimonios sobre la música son relevantes.</p> <p>Conocer y definir diferentes géneros musicales.</p> <p>Conocer expresiones sobre la música (lenguaje coloquial/familiar).</p> <p>Argumentar y contra-argumentar/poner cuestiones.</p> <p>Comprender el sentido</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Domina y aplica las estructuras estudiadas y el vocabulario, al hablar sobre los temas de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Fichas de trabajo.</p>

<p>• <b>INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solici-</p>			<p>general y particular de un registro audiovisual.</p> <p>Formular hipótesis sobre un tema a partir de una canción escuchada.</p> <p>Reconocer el artículo neutro “lo” y comprender los contextos en los que se utiliza.</p> <p>Aplicar los conocimientos, realizando una ficha de trabajo.</p>	sobre diferentes temas.	
---	--	--	--	-------------------------	--



<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo.
- Videos de *youtube*/enlaces de Internet;
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora hará la llamada y verificará si todos los alumnos están presentes.
- La profesora dirá a los alumnos que seguro se dieron cuenta por las presentaciones de todos los compañeros que cada uno siente la música de manera diferente. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 2 a 5), algunos pensamientos de cantantes, compositores, escritores o filósofos sobre el tema estudiado. Antes de presentar las frases, la profesora presentará la persona que la dijo, diciendo quien es y que hace/hizo, contribuyendo, de esa manera, para el enriquecimiento cultural de los alumnos. Las frases presentadas (las mismas de la p. 95 del manual) estarán incompletas y la profesora pedirá a los alumnos que las completen con la palabra que falta. Como a los alumnos no será dada la lista de palabras, deberán ser ellos a reflexionar sobre lo que querría cada persona decir. Tras la hipótesis presentada por los alumnos, la profesora les presentará la respuesta correcta. Concluido el ejercicio, la profesora pedirá a los alumnos que abran los manuales en la página 95 y que completen las frases del ejercicio 2, como lo hicieron antes. Pasará, de nuevo, el *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 3 a 5), para que puedan copiar las palabras en falta para cada uno de los huecos del manual.
- La profesora pedirá, enseguida, a los alumnos que inventen sus propias frases, imaginando que son personas célebres y que quieren dejar su testimonio para la posteridad. Cada alumno deberá escribir una frase y presentarla oralmente a toda la clase (cf. *Ppt*, diapositiva 6).
- La profesora dirá a los alumnos que las canciones que presentaron, todas son diferentes y que pertenecen a diferentes géneros musicales, por lo tanto, les preguntará cuál(es) es(son) el(los) género(s) musical(es) que a ellos les gusta(n) más. Explicará lo que es el género musical, esperará las respuestas de los alumnos y les presentará, después, una clasificación de los géneros

musicales, llamando la atención para el hecho de que existen diferentes tipos de clasificaciones, ya que es un área en cambios constantes. Así, presentará, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 7) un enlace de una página web con un esquema sobre los géneros musicales. Con el objetivo de presentar algunos ejemplos de los diferentes géneros referidos anteriormente, la profesora presentará otra página web (cf. *Ppt*, diapositiva 8) y pasará algunos tipos de música, sobre todo la publicitaria, la de cine y tele y la pura, entre otras que crea pertinentes para los alumnos. De referir que si acaso hay problemas con Internet en la clase, la profesora presentará los géneros musicales en *PowerPoint*, pero no presentará los ejemplos (cf. *Ppt*, diapositiva 9).

- La profesora distribuirá por los alumnos una ficha de trabajo (cf. Ficha de Trabajo n.º1) con diferentes definiciones de géneros musicales. Los alumnos deberán a partir de los géneros vistos en el *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 7), indicar a qué se refiere cada definición (cf. *Ppt*, diapositiva 10). La ficha de trabajo será hecha en conjunto por todos y, para confirmar las respuestas, la profesora pasará el registro audio, disponible en la página web (cf. Página web: <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/>) y registrará el nombre de cada género musical en la pizarra.
- La profesora dirá a los alumnos que existen otras clasificaciones para la música que no son basadas en los géneros musicales, sino en términos más largos y que si buscamos en el diccionario la definición de música encontramos la indicación de los diferentes tipos de música. Así, la profesora dirá a los alumnos que encontramos en el diccionario (cf. *Ppt*, diapositiva 11), entre otros, los siguientes tipos:
  - Música ligera;
  - Música rítmica;
  - Música vocal;
  - Música instrumental;
  - Música llana;
  - Música celestial;
  - Música ratonera;
  - Música y acompañamiento;

Dirá que algunos de estos tipos forman parte del lenguaje coloquial y de un registro de lengua familiar, como los tres últimos. En el *PowerPoint* habrá un enlace para el diccionario de RAE, con la entrada de “música”. La profesora abrirá el enlace, pero no explicará ningún término, solo pedirá a los alumnos que realicen los ejercicios 4 y 5 del manual. Informará que podrán hacerlos y discutirlos en parejas y, después, presentar las conclusiones al oral a toda la clase. La profesora dirá que las expresiones del ejercicio 5 son las utilizadas en el lenguaje coloquial. Les dará algunos minutos para hacer los ejercicios y los corregirá, presentando la solución en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 13 a 15).

- La profesora volverá al término de “música ligera” y dirá a los alumnos algo como “Bueno, lo que vamos a hacer ahora es escuchar una canción de uno de los cantantes más conocidos y reconocidos de España, Alejandro Sanz, el cantante de “Corazón partío”, el gran éxito de los años 90”. La profesora dirá que además de Alejandro Sanz, participa otra persona muy conocida que ellos deberán adivinar (Shakira). Dirá que el objetivo es escuchar la canción y darse cuenta de su letra para que puedan, después, contar la historia de lo que pasa en ella. Los alumnos visualizarán el registro audiovisual sin cualquier soporte escrito, ya que el objetivo es comprender, en primer lugar, el sentido general de la historia y, solo después, comprender la parte de lengua, es decir, la letra de la canción. Si en una primera parte la profesora pondrá cuestiones sobre el ambiente, el estilo y la historia, en la segunda parte llamará la atención para el título (“Te lo agradezco pero no”), preguntando ¿qué le agradece él? (cf. *Ppt*, diapositiva 15). La letra de la canción será proyectada en un documento *Word* (cf. Ficha de Trabajo n.º 2) y distribuida a los alumnos, estando en el *PowerPoint* las partes que contienen el artículo “lo”, objeto de estudio en esta clase (cf. *Ppt*, diapositivas 16 y 17). La profesora llamará la atención de los alumnos para el hecho de que una de las primeras cosas que se enseña es que “lo” no existe, lo que existe es “el”. Así, la profesora preguntará a los alumnos si creen que Alejandro Sanz se equivocó en la canción. Se espera que los alumnos sepan que “lo” está correcto, aunque no consigan explicar el porqué. La profesora lo explicará en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 18 a 25). No pedirá a los alumnos que copien para los cuadernos, porque les distribuirá una ficha de trabajo con la información explicitada (cf. Ficha de Trabajo n.º 3). Así, a medida que explica los usos de “lo”, los alumnos acompañarán con la ficha, pudiendo ahí tomar notas de lo que la profesora dice/añade. Después de explicar y certificarse que los alumnos no tienen, por el momento, dudas, la profesora les preguntará si, volviendo a la canción de Alejandro Sanz, si él se equivocó o no: ¿por qué utiliza “lo” y no “el”? Si necesario la profesora pasará una vez más la canción.
- Enseguida, la profesora dirá a los alumnos que llegó la hora de practicar, por lo que deberán hacer los ejercicios de la ficha de trabajo. Añadirá que el primer ejercicio (ejercicio 1. a.) será hecho en conjunto por todos y que les dará algunos minutos para hacer los siguientes (1. b. y c.). La profesora corregirá los ejercicios, presentando la solución en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 26 a 30). El ejercicio 2 será hecho en conjunto por toda la clase y la solución presentada, también, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 31 y 32). El último ejercicio (ejercicio 3) será hecho y corregido oralmente. Sin embargo, si la profesora cree necesario o si los alumnos lo piden, se hará la corrección en la pizarra. Si al final, la profesora se da cuenta que tiene algunos minutos más, pedirá a los alumnos que abran los manuales en la página 107 y para que hagan el ejercicio 4.
- Antes de concluir la clase, la profesora dirá a los alumnos que en la clase siguiente harán un

ejercicio de comprensión oral para evaluación, por lo que deberán llegar a la clase mentalizados para eso.

- La profesora escribirá la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### SUMARIO PREVISTO

Continuación del estudio de la unidad 6: “Música”.

Los diferentes géneros musicales: definición.

Ejercicio de escucha de la canción de Alejandro Sanz: “Te lo agradezco pero no”.

El artículo neutro “lo”: ejercicios de aplicación.

### OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

### BIBLIOGRAFIA

- Bodas, M. & Pedro, S. (Coord.). (2009). *En gramática. Ejercicios de español*. Porto: Porto Editora;
- Díaz, E. C. (2016). *Practica y domina la gramática*. Porto: Porto Editora;
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores;
- Pérez, A. S. & González, R. S. (2008). *Gramática Práctica del español actual* (2.ªed). Madrid: SGEL;
- Pérez, F. R. & Leirado, M. M. (Coord.). (2014). *Gramática de Espanhol. 3.º Ciclo e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora;
- Moreira, L., Meira, S. & Pérez, F. R. (2013). *Contigo.es*. Porto: Porto Editora;
- Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *En gramática. Ejercicios de español. Teoría e exercícios práticos*. Nivel Médio B1. Porto: Porto Editora

### WEBGRAFIA:

- <http://popplet.com/app/#/676821>(consultado en 25/02/2017);
- <http://recursos.cnice.mec.es/musica/provisionales/contenidos/generos/mapageneros.html> (consultado en 25/02/2017);
- <https://mariamenendez.wordpress.com/2013/02/04/los-generos-musicales/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/> (consultado en 25/02/2017);

- <https://saludesbaile.wordpress.com/ritmos-latinos/> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.notimerica.com/cultura/noticia-10-estilos-musicales-iberoamericanos-mas-escuchados-bailados-20160301171641.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.elmundoauallando.com/musica/instrumentos-musicales.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-flamenco-00363> (consultado en 25/02/2017);
- <https://youtu.be/QFs3PIZb3js> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ns9YYSqLxyI> (consultado en 25/02/2017);
- [https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ\\_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt\\_BocRXjl](https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt_BocRXjl) (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02IXc> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=IKvZA3bluMQ> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=WxfX04AW7oM> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.practicaespanol.com/5-claves-sobre-el-articulo-neutro-lo-en-espanol> (consultado en 25/02/2017);
- <http://donquijotespanish.blogspot.pt/2013/02/articulo-neutro-lo.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.soespanhol.com.br/conteudo/artigos2.php> (consultado en 25/02/2017);
- <http://blogdeespanol.com/2013/02/el-articulo-lo/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=aRe9gLvxFs4> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=cJ2gAFe1xM0> (consultado en 25/02/2017).

## Apêndice 13 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (21/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Assinatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5 <b>Año:</b> 11.º <b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> La Música	
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 6: “Música”	
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo	
<b>Fecha:</b> 21/03/2017	

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección (lecciones n.º 89 y 90) y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esta clase, seguirán estudiando la unidad 6: “Música”. Les dirá que empezarán la clase con la prueba de comprensión oral y que harán, enseguida, la de producción escrita. Añadirá que, solo después, corregirán los deberes y volverán al tema de los géneros musicales y, sobre todo, a los ritmos latinoamericanos.
	<b>Para la próxima clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en las clases siguientes, seguirán estudiando el tema de la música y otros contenidos de gramática. Informará también que el día 28 entregará las pruebas.

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que la primera parte de la clase será dedicada a la realización de las pruebas de comprensión oral y de producción escrita y que, después, trabajarán el tema de la música, pero, sobre todo, el tema de los ritmos latinos.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que después de las pruebas, en la segunda parte de la clase, se corregirá los deberes y se seguirá trabajando contenidos de enriquecimiento cultural.



DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 6: Música</p>	<p>El artículo neutro “lo”.</p>	<p>Comprender el sentido general y particular de un registro audiovisual, a través de la respuesta a un cuestionario (prueba de comprensión oral).</p> <p>Expresar, oralmente, opinión sobre el tema del registro audiovisual: argumentar y contraargumentar.</p> <p>Expresar, por escrito, opinión sobre un tema específico, argumentando y contraargumentando (prueba de producción escrita).</p> <p>Reconocer el artículo neutro “lo” y comprender los contextos en los que se utiliza.</p> <p>Aplicar los conocimientos, realizando una ficha de trabajo.</p> <p>Conocer, reconocer e identificar ritmos hispa-</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Domina y aplica las estructuras estudiadas y el vocabulario, al hablar sobre los temas de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones sobre diferentes temas.</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Prueba de evaluación de la comprensión oral;</p> <p>Prueba de evaluación de la producción escrita;</p> <p>Fichas de trabajo.</p>

<p>• <b>INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solici-</p>			<p>nos, asociándolos a diferentes países de Latinoamérica.</p>		
---	--	--	--	--	--

<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo.
- Pruebas para evaluación de la comprensión oral y de la producción escrita;
- Videos de *youtube*/enlaces de Internet;
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase saludando a los alumnos, haciendo la llamada y verificando si todos los alumnos están presentes.
- La profesora dirá a los alumnos que empezarán la clase con la prueba de comprensión oral. Dará algunas indicaciones: escucharán solo dos veces el registro audiovisual, de aproximadamente cinco minutos, y tendrán que señalar la opción correcta, ya que toda la prueba es de elección múltiple. Les dirá también que después de distribuir las pruebas no podrán hablar más ni esclarecer ninguna duda, por eso, deberán leer atentamente el enunciado y todas las cuestiones presentadas. Añadirá que, como la sala tiene algunas mesas libres, podrán, algunos de ellos, ocuparlas durante el tiempo en que durará la prueba.
- Antes de distribuir las pruebas, la profesora dirá a los alumnos que, terminada la arte de comprensión oral, harán la prueba de producción escrita que durará solamente 30 minutos.
- Esclarecidos estos aspectos, la profesora distribuirá las pruebas por los alumnos (cf. Prueba de evaluación de la comprensión oral) y pasará una primera vez el registro audiovisual. Entre las dos visualizaciones/escuchas del registro, la profesora dará dos minutos a los alumnos para que todos puedan leer de nuevo las cuestiones y prepararse para la última visualización/escucha. Al final les dará dos minutos más para que puedan certificarse que hicieron todo correctamente.
- La profesora cogerá las pruebas y preguntará a los alumnos cuál era el tema del registro audiovisual, o sea, de qué hablaba. El objetivo es, aunque de forma breve, desarrollar una conversación con los alumnos sobre lo que escucharon en el registro, estableciendo, sin que sepan, un hilo conductor con la prueba de producción escrita.
- Enseguida, la profesora dirá a los alumnos que harán la prueba de producción escrita sobre el tema de la música y sobre la influencia que ella tiene en nuestras sensaciones y, de una manera

más amplia, en nuestras vidas (cf. *Ppt*, diapositiva 3). Informará a los alumnos que podrán utilizar una hoja del cuaderno para servir de borrador. Distribuirá las pruebas (cf. Prueba de evaluación de la producción escrita) y dirá a los alumnos que pueden utilizar los diccionarios que cogieron de la biblioteca o la aplicación para móvil del diccionario de Real Academia Española (RAE). Llamará la atención para que solo podrán utilizar los móviles para eso y no para hacer búsquedas sobre el tema, en *google*, o para utilizar el traductor automático, por ejemplo. Recordará que, como había sido establecido, tendrán solo 30 minutos, correspondiente a la primera parte de la clase, para hacer la prueba, por lo que escribirá en la pizarra la hora exacta en que deberán terminar y entregar la prueba.

- Durante la prueba, la profesora circulará por la sala, certificándose de que todos los alumnos están escribiendo el texto y utilizando el móvil solo con el objetivo de buscar palabras en el diccionario. Si necesario, la profesora ayudará los alumnos, si lo solicitan, con alguna palabra cuya traducción no estén seguros. De referir que, si hay alumnos que terminen la prueba antes del tiempo definido, la profesora la cogerá y les pedirá que hagan la ficha de trabajo iniciada en la clase anterior y cuyos ejercicios no fueron corregidos. Si acaso los alumnos la terminaron en casa, la profesora les pedirá que abran los manuales en la página 107 y que hagan el ejercicio 4.
- Terminado el tiempo establecido, la profesora cogerá las pruebas y dirá a los alumnos que podrán volver a ocupar sus lugares en la sala.
- Estando ya todos en sus lugares y preparados para empezar la segunda parte de la clase, la profesora les dirá que empezarán por corregir los ejercicios de la ficha de trabajo sobre el contenido de gramática estudiado en la clase anterior (los diferentes usos de “lo”). Sin embargo, antes, escribirán la lección en la pizarra. Así, la profesora pedirá a los alumnos que le digan el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- Pedirá a los alumnos que saquen de sus mochilas o cuadernos las fichas de trabajo (cf. Ficha de trabajo n.º1), preguntando a cada uno de los que estuvo presente en la clase anterior si concluyó o no la ficha en casa, como había pedido. Registrará los nombres de los alumnos y, enseguida, distribuirá la ficha por todos los que no estuvieron en la clase anterior.
- Repasará, de forma breve, el contenido de gramática, pidiendo a los alumnos presentes en la clase anterior para que sean ellos a ayudarla a hacerlo (cf. *Ppt*, diapositivas 4 a 12). Después, corregirá los ejercicios oralmente, presentando la solución en *powerpoint* (ejercicio 1. b. y c. y ejercicio 2) (cf. *Ppt*, diapositivas 13 a 19). El último ejercicio (ejercicio 3) será hecho y corregido oralmente. Sin embargo, si la profesora cree necesario o si los alumnos lo piden, se hará la corrección en la pizarra. Si al final, la profesora se da cuenta que los alumnos siguen teniendo dudas o que será mejor que practiquen un poco más, les pedirá que abran los manuales en

la página 107 y para que hagan el ejercicio 4, corrigiéndolo en la pizarra. Caso contrario, no harán ese ejercicio.

- La profesora volverá al tema de la música, llamando la atención de los alumnos para el hecho de que ya escucharon canciones de diferentes géneros musicales y que ya hablaron de muchos otros. Les acordará que la música no es solo la canción, es también el baile y que eso es evidente cuando se mira la música latinoamericana. En ese sentido, la profesora preguntará a los alumnos cuál es el ritmo típico de España, esperando que le respondan que es el flamenco (cf. *Ppt*, diapositiva 20). Enseguida, les preguntará si conocen otros ritmos latinoamericanos. Es posible que los alumnos conozcan ritmos como el tango, la salsa o el merengue, por ejemplo. Mediante las respuestas, la profesora les preguntará de dónde son esos ritmos, si son todos de España o si son de otros lugares. Les distribuirá un texto (cf. Ficha de Trabajo n.º2) sobre los diferentes ritmos musicales latinoamericanos. Pedirá a tres alumnos que lean el texto, pidiendo a todos que subrayen las palabras que no conozcan, porque, al final, las explicará. Terminada la lectura, la profesora analizará el texto de forma breve con los alumnos, ya que el objetivo es que sean capaces de relacionar cada ritmo con el país de origen. Llamará la atención de los alumnos para el mapa de Latinoamérica, identificando, en él, los países referidos en el texto. De manera a poner en práctica lo que aprendieron con el texto, la profesora pedirá a los alumnos que realicen el ejercicio 8 de la página 97 del manual. Lo realizarán en conjunto oralmente y las respuestas serán presentadas en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 21 a 24).
- Para conocer un poco mejor la cultura musical de Latinoamérica, la profesora volverá a los ritmos latinoamericanos estudiados y preguntará a los alumnos de entre todos cuáles son los que ya conocían y los que no conocían. Como es posible que los alumnos no conozcan algunos de los ritmos, la profesora pasará algunos fragmentos, volviendo a las diapositivas 21 a 24, del *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 21 a 24). El objetivo es el de interaccionar y enriquecer los conocimientos musicales y, sobre todo, culturales de los alumnos, a través de una actividad más dinámica.
- La profesora dirá a los alumnos que, como fue referido en el texto leído, los ritmos latinoamericanos tuvieron diferentes influencias y solo son lo que son hoy porque supieron mezclar todo, desde ritmo, baile, música a instrumentos musicales. Les preguntará si conocen los instrumentos musicales típicos de Latinoamérica, llamando la atención para los que están en la Ficha de Trabajo. Les dirá que, en la clase siguiente, va a testar sus conocimientos sobre los instrumentos musicales, por lo que les pedirá que no olviden la ficha de trabajo en la clase siguiente.
- La profesora escribirá la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

## SUMARIO PREVISTO

Realización de una prueba para evaluación de la comprensión oral y para evaluación de la producción escrita.

Continuación del estudio de la unidad 6: “Música”.

Corrección de la ficha de trabajo sobre los diferentes usos de artículo neutro “lo”.

Lectura y análisis de un texto sobre los diferentes ritmos latinoamericanos. Asociación de diferentes ritmos a los países de donde provienen.

## OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

## BIBLIOGRAFIA

- Bodas, M. & Pedro, S. (Coord.). (2009). *En gramática. Ejercicios de español*. Porto: Porto Editora;
- Díaz, E. C. (2016). *Practica y domina la gramática*. Porto: Porto Editora;
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores;
- Pérez, A. S. & González, R. S. (2008). *Gramática Práctica del español actual* (2.ªed). Madrid: SGEL;
- Pérez, F. R. & Leirado, M. M. (Coord.). (2014). *Gramática de Espanhol. 3.º Ciclo e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora;
- Moreira, L., Meira, S. & Pérez, F. R. (2013). *Contigo.es*. Porto: Porto Editora;
- Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *En gramática. Ejercicios de español. Teoría e ejercicios prácticos*. Nivel Médio B1. Porto: Porto Editora.

## WEBGRAFIA:

- <http://popplet.com/app/#/676821>(consultado en 25/02/2017);
- <http://recursos.cnice.mec.es/musica/provisionales/contenidos/generos/mapageneros.html> (consultado en 25/02/2017);
- <https://mariamenendez.wordpress.com/2013/02/04/los-generos-musicales/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://saludesbaile.wordpress.com/ritmos-latinos/> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.notimerica.com/cultura/noticia-10-estilos-musicales-iberoamericanos-mas->

escuchados-bailados-20160301171641.html (consultado en 25/02/2017);

- <http://www.elmundoauallando.com/musica/instrumentos-musicales.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-flamenco-00363> (consultado en 25/02/2017);
- <https://youtu.be/QFs3PIZb3js> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ns9YYSqLxyI> (consultado en 25/02/2017);
- [https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ\\_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt\\_BocRXjl](https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt_BocRXjl) (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02IXc> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=IKvZA3bluMQ> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=WxfX04AW7oM> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.practicaespanol.com/5-claves-sobre-el-articulo-neutro-lo-en-espanol> (consultado en 25/02/2017);
- <http://donquijotespanish.blogspot.pt/2013/02/articulo-neutro-lo.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.soespanhol.com.br/conteudo/artigos2.php> (consultado en 25/02/2017);
- <http://blogdeespanol.com/2013/02/el-articulo-lo/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=aRe9gLvxFs4> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=cJ2gAFe1xM0> (consultado en 25/02/2017).



## Apêndice 14 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (23/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Asignatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5 <b>Año:</b> 11.º <b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> La Música	
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 6: “Música”	
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo	
<b>Fecha:</b> 23/03/2017	

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección (lecciones n.º91 y 92) y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.

<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que seguirán estudiando la unidad 6: “Música”. Les dirá que, en esta clase, trabajarán, sobre todo, la gramática, recordando algunos contenidos estudiados en años anteriores.
	<b>Para la próxima clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, la clase siguiente, seguirán estudiando el tema de la música y harán un repaso de lo que estudiaron en la unidad. Se entregarán también las pruebas de comprensión oral y de producción escrita.
<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que la primera parte de la clase será dedicada a la lectura de un texto sobre el flamenco, y, solo después, se trabajará la gramática.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que, en la segunda parte de la clase, harán un repaso de algunos contenidos de gramática.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 6: Música</p>	<p>Los relativos: que, como, quien/quienes, donde.</p> <p>Las oraciones de relativo especificativas y explicativas.</p>	<p>Utilizar la lengua como forma de comunicación para indicar lo que fue estudiado/trabajado en clases anteriores.</p> <p>Expresar, oralmente, opinión sobre un tema presentado.</p> <p>Reconocer los relativos “que”, “quien/quienes”, “como” y “donde” y comprender los contextos en los que se utiliza cada uno.</p> <p>Reconocer las oraciones de relativo especificativas y explicativas.</p> <p>Aplicar los conocimientos, realizando una ficha de trabajo.</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Reconoce, en un registro audiovisual, el sentido general.</p> <p>Domina y aplica las estructuras estudiadas y el vocabulario, al hablar sobre los temas de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones sobre diferentes temas.</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Fichas de trabajo.</p>

<p><b>• INTERACCIÓN</b> Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p><b>• PRODUCCIÓN</b> Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p><b>• INTERACCIÓN</b> Escribe mensajes con solici-</p>					
---	--	--	--	--	--

<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo.
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora hará la llamada y verificará si todos los alumnos están presentes.
- La profesora dirá a los alumnos que seguirán estudiando el tema de la música y les preguntará cuál es el ritmo que asocian inmediatamente a España. Los alumnos seguramente sabrán que es de España. Así, la profesora les dirá que, como han visto en la clase anterior, el flamenco es canción y baile y está considerado como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (cf. *Ppt*, diapositiva 2). Les preguntará qué distinción es esta, quién la atribuyó y por qué creen que lo hicieron. La profesora lo explicará y, enseguida, pedirá a los alumnos que abran los manuales en la página 108. Pedirá a dos alumnos que lean el texto y lo analizará, rellenando la tabla del ejercicio 2 de la misma página (manual, p.108), con la ayuda de los alumnos, y presentando las respuestas en la pizarra. La profesora aprovechará para llamar la atención para la página 109 del manual, donde se habla de uno de los mejores guitarristas del mundo, Paco de Lucía.
- Después de llevar los alumnos a conocer un poco más sobre el flamenco, la profesora, en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 3), presentará algunas frases sobre el tema. Les presentará algunas frases simples, pidiéndoles que las transformen en frases complejas y que hagan las modificaciones que creen necesarias. El objetivo es que los alumnos utilicen los relativos para relacionar las frases, sin que se den cuenta de lo que están utilizando.
- Enseguida, la profesora presentará (cf. *Ppt*, diapositivas 4 y 5) dos imágenes con los relativos destacados. Al final de presentarlas, preguntará a los alumnos qué palabras son las que están destacadas. Se espera que los alumnos ya hayan comprendido que se trata de los relativos. La profesora les preguntará cuáles son los relativos que se acuerdan de haber estudiado, esperando que digan el “que”, “quien/quienes”, “donde” y “como”. De todas las maneras, la profesora

volverá a explicar los contextos de utilización de cada uno. Dirá a los alumnos que no necesitarán copiar la información para los cuadernos, ya que tendrán todo lo que necesitan en la ficha de trabajo que les distribuirá (cf. Ficha de trabajo n.º 1).

- Distribuida la ficha, la profesora pedirá a los alumnos que miren la pizarra (cf. *Ppt*, diapositivas 6 a 10), que sigan la explicación y que tomen nota de alguna información complementaria que dé. Terminada la explicación, la profesora preguntará a los alumnos si tienen dudas y las esclarecerá, caso haya. Después, pedirá a los alumnos que realicen los ejercicios de la ficha de trabajo: el primer ejercicio será hecho en conjunto por todos y la corrección presentada en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 11), mientras el segundo será hecho individualmente y, solo después, corregido con recurso al *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 12 a 13).
- Tras corregir los ejercicios, la profesora volverá al tema del flamenco y presentará a los alumnos dos frases donde aparecen subrayados los dos “que” (cf. *Ppt*, diapositiva 14) y toda la oración de relativo. La profesora preguntará qué tipo de oraciones son, esperando que los alumnos lleguen a las oraciones de relativo. Les preguntará cuáles son las diferencias entre cada una de las oraciones. Como es posible que los alumnos no se den cuenta desde luego de las diferencias, la profesora les mostrará dos imágenes con las oraciones de relativo destacadas (cf. *Ppt*, diapositivas 15 y 16). Para certificarse de que los alumnos saben y comprenden lo que dice, si necesario, la profesora podrá presentar algún ejemplo en portugués. La profesora seguirá explicando el contenido de gramática, pero no sin antes distribuir una ficha de trabajo (cf. Ficha de trabajo n.º 2) y estar segura de que los alumnos siguen la explicación. Concluida la explicación, la profesora preguntará a los alumnos si tienen dudas y, si no tienen, les pedirá que realicen los ejercicios de la ficha de trabajo. Las dos primeras líneas del ejercicio 1 (a. y b.) serán hechas en conjunto por toda la clase y la corrección presentada en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositiva 20). Después, la profesora dirá a los alumnos que tienen cinco minutos para concluir el primer ejercicio y hacer el siguiente. La corrección de la ficha será presentada en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 21 a 23).
- Si la profesora sigue teniendo algunos minutos, pedirá a los alumnos para que abran los manuales en la página 107 y que realicen el ejercicio 5. La corrección será registrada en la pizarra.
- La profesora escribirá la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### SUMARIO PREVISTO

Continuación del estudio de la unidad 6: “Música”.

Lectura y análisis de un texto: “El flamenco – Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad”.

Los relativos “que”, “quien/quienes”, “como” y “donde”: ejercicios de aplicación.

Las oraciones de relativo: oraciones de relativo especificativas y oraciones de relativo explicativas – ejercicios de aplicación.

### OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

### BIBLIOGRAFIA

- Bodas, M. & Pedro, S. (Coord.). (2009). *En gramática. Ejercicios de español*. Porto: Porto Editora;
- Díaz, E. C. (2016). *Practica y domina la gramática*. Porto: Porto Editora;
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores;
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto Actividades*. Porto: Areal Editores;
- Pérez, A. S. & González, R. S. (2008). *Gramática Práctica del español actual* (2.ªed). Madrid: SGEL;
- Pérez, F. R. & Leirado, M. M. (Coord.). (2014). *Gramática de Espanhol. 3.º Ciclo e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora;
- Moreira, L., Meira, S. & Pérez, F. R. (2013). *Contigo.es*. Porto: Porto Editora;
- Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *En gramática. Ejercicios de español. Teoría e ejercicios prácticos*. Nivel Elemental A1-A2. Porto: Porto Editora.
- Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *En gramática. Ejercicios de español. Teoría e ejercicios prácticos*. Nivel Médio B1. Porto: Porto Editora.

### WEBGRAFIA:

- <http://popplet.com/app/#/676821>(consultado en 25/02/2017);
- <http://recursos.cnice.mec.es/musica/provisionales/contenidos/generos/mapageneros.html> (consultado en 25/02/2017);
- <https://mariamenendez.wordpress.com/2013/02/04/los-generos-musicales/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://quizlet.com/17975495/generos-musicales-clasificacion-1-flash-cards/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://saludesbaile.wordpress.com/ritmos-latinos/> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.notimerica.com/cultura/noticia-10-estilos-musicales-iberoamericanos-mas-escuchados-bailados-20160301171641.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.elmundoauallando.com/musica/instrumentos-musicales.html> (consultado en



25/02/2017);

- <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-flamenco-00363> (consultado en 25/02/2017);
- <https://youtu.be/QFs3PIZb3js> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=N9YYSqLxyI> (consultado en 25/02/2017);
- [https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ\\_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt\\_BocRXjl](https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt_BocRXjl) (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02IXc> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=IKvZA3bluMQ> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=WxfX04AW7oM> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.practicaespanol.com/5-claves-sobre-el-articulo-neutro-lo-en-espanol> (consultado en 25/02/2017);
- <http://donquijotespanish.blogspot.pt/2013/02/articulo-neutro-lo.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.soespanhol.com.br/conteudo/artigos2.php> (consultado en 25/02/2017);
- <http://blogdeespanol.com/2013/02/el-articulo-lo/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=aRe9gLvxFs4> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=cJ2gAFelxM0> (consultado en 25/02/2017).

## Apêndice 15 – Plano de aula de Espanhol de 11.º ano (28/03/2017)

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2016 /2017

**PLAN A CORTO TÉRMINO**

<b>Assinatura:</b> Español	<b>Nivel:</b> 5 <b>Año:</b> 11.º <b>Clase:</b> C/B
<b>Unidad Temática:</b> La Música	
<b>Unidad Didáctica:</b> Unidad 6: “Música”	
<b>Estudiante:</b> Sandra de Melo	
<b>Fecha:</b> 28/03/2017	

**Tiempo de duración:** 90 minutos (45'+45')

<b>ACOGIDA</b>	La profesora inicia la clase, saludando a los alumnos y pidiéndoles que se sienten en sus lugares habituales para verificar si falta alguien.				
<b>PRELIMINARES INICIALES</b>	Concluida la llamada, la profesora pide a los alumnos que todavía no lo hicieron, que saquen de sus mochilas el material necesario para empezar a trabajar en la clase (manual, cuaderno y estuche). Pide a los alumnos que verifiquen en sus cuadernos el número de la lección (lecciones n.º93 y 94) y la profesora la escribe en la pizarra. Les acuerda que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para, en conjunto, escribir la síntesis de la clase. Mientras habla con los alumnos, la profesora prepara el ordenador y el proyector para dar inicio a la clase con los equipamientos preparados.				
<b>MOTIVACIÓN REMOTA</b>	<table border="1"><tr><td style="text-align: center;"><b>Para esta clase</b></td><td>La profesora informa a los alumnos que, en esa clase, terminarán el estudio de la unidad 6: “Música”. Les dirá que escucharán algunos ritmos latinoamericanos y que tendrán que asociarlos a los diferentes países de origen.</td></tr><tr><td style="text-align: center;"><b>Para la próxima clase</b></td><td><hr/></td></tr></table>	<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esa clase, terminarán el estudio de la unidad 6: “Música”. Les dirá que escucharán algunos ritmos latinoamericanos y que tendrán que asociarlos a los diferentes países de origen.	<b>Para la próxima clase</b>	<hr/>
<b>Para esta clase</b>	La profesora informa a los alumnos que, en esa clase, terminarán el estudio de la unidad 6: “Música”. Les dirá que escucharán algunos ritmos latinoamericanos y que tendrán que asociarlos a los diferentes países de origen.				
<b>Para la próxima clase</b>	<hr/>				

<b>MOTIVACIÓN INICIAL</b>	<b>Preparación Psicológica</b>	La profesora informa que la primera parte de la clase será dedicada a la realización de una ficha sobre los diferentes ritmos de Latinoamérica y al enriquecimiento de vocabulario sobre los instrumentos musicales. Solo en la segunda parte de la clase entregará las pruebas y las corregirá.
	<b>Preparación Pedagógica</b>	La profesora informa que cuando terminen todo el trabajo definido, será la vez de uno de los alumnos presentar la canción que escribió y cantarla, si quiere.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p><b><u>COMPRENSIÓN ORAL</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Sigue una conversación sin dificultades y relaciona todo lo que se dice.</p> <p>Sigue los aspectos principales de un debate.</p> <p>Interacciona sobre temas conocidos.</p> <p>• <b>RECEPCIÓN</b></p> <p>Comprende las ideas principales en conversaciones.</p> <p>Comprende información de registro audiovisual.</p> <p><b><u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>Lee de forma autónoma los textos, adaptando el ritmo y el tono a los diferentes textos y objetivos.</p> <p>Comprende las instrucciones presentadas.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ORAL</u></b></p>	<p>Unidad 6: Música</p>		<p>Utilizar la lengua como forma de comunicación para indicar lo que fue estudiado/trabajado en clases anteriores.</p> <p>Conocer, reconocer e identificar ritmos hispanos, asociándolos a diferentes países de Latinoamérica.</p> <p>Reconocer vocabulario relacionado con los instrumentos musicales (europeos o típicos de la cultura de los países de América Latina): realizar una ficha de trabajo.</p> <p>Expresar, oralmente, opinión sobre un tema presentado.</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Identifica, comprende y aplica todo el vocabulario de la clase.</p> <p>Domina y aplica las estructuras estudiadas y el vocabulario, al hablar sobre los temas de la clase.</p> <p>Realiza ejercicios referentes al tema de la clase, para aplicar sus conocimientos.</p> <p>Consigue comprender y explicar sus opiniones sobre diferentes temas.</p>	<p><b>Criterios:</b></p> <p>Observación directa: interés, empeño y participación en las actividades propuestas;</p> <p>Pertinencia de las intervenciones orales.</p> <p><b>Medios/ Instrumentos:</b></p> <p>Hoja de registro de la observación directa;</p> <p>Fichas de trabajo;</p> <p>Cuestionario sobre las actividades desarrolladas.</p>

<p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad.</p> <p>Se expresa oralmente y de forma correcta en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Presenta sus opiniones personales, argumentando.</p> <p>Poner hipótesis sobre las ventajas e inconvenientes de una situación específica.</p> <p>• <b>PRODUCCIÓN</b></p> <p>Cuenta sus propias experiencias.</p> <p>Narra historias o acontecimientos reales o imaginarios.</p> <p>Justifica sus opiniones.</p> <p><b><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></b></p> <p>• <b>INTERACCIÓN</b></p> <p>Escribe mensajes con solici-</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>taciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRODUCCIÓN</b></li> </ul> <p>Escribe textos coherentes y articulados, según el enunciado presentado.</p> <p>Escribe frases teniendo en cuenta las necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b><u>SABER APRENDER</u></b></p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>					
--	--	--	--	--	--

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Manual del alumno – *En directo.com 5*;
- Cuaderno del alumno;
- Pizarra;
- Rotulador;
- Ordenador;
- Proyector;
- Fichas de trabajo;
- Cuestionario sobre las actividades desarrolladas en la Unidad 6;
- *PowerPoint*.

## DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

- La profesora iniciará la clase saludando a los alumnos y pidiéndoles que le diga el número de la lección para que pueda escribirla en la pizarra. Les dirá que, al final, va a necesitar de la ayuda de todos para escribir la síntesis.
- La profesora hará la llamada y verificará si todos los alumnos están presentes.
- La profesora dirá a los alumnos que esa será la última clase en la que trabajarán el tema de la música. Así, les preguntará de qué ritmo hablaron en la clase anterior y que es Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, esperando que ellos se acuerden que hablaron del flamenco. La profesora seguirá diciéndoles que el flamenco no es solo canción, como se dieron cuenta en la clase anterior, sino también baile (cf. *Ppt*, diapositiva 2). Añadirá que mientras el flamenco es un ritmo totalmente español, aunque sea cantado y bailado un poco por todo el mundo, hay otros ritmos no solo españoles sino de países de origen española, o sea, de América Latina. En ese sentido, les preguntará si conocen algún ritmo cantado y/o bailado en alguno de los países latinoamericanos. Es posible que los alumnos conozcan ritmos como el tango, la salsa o el merengue, por ejemplo. Mediante las respuestas, la profesora les preguntará de dónde son esos ritmos, si son todos de España o si son de otros lugares (cf. *Ppt*, diapositiva 3). Les distribuirá un texto (cf. Ficha de Trabajo n.º1) sobre los diferentes ritmos musicales latinoamericanos. Pedirá a tres alumnos que lean el texto, pidiendo a todos que subrayen las palabras que no conozcan, porque, al final, las explicará. Terminada la lectura, la profesora analizará el texto de forma breve con los alumnos, ya que el objetivo es que sean capaces de relacionar cada ritmo con el país de origen. Llamará la atención de los alumnos para el mapa de Latinoamérica, identificando, en él, los países referidos en el texto. De manera a poner en práctica lo que aprendieron con el texto, la profesora pedirá a los alumnos que realicen el ejercicio 8 de la página 97 del manual. Lo realizarán en conjunto oralmente y las respuestas serán presentadas en *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 4 a 6).

- Para conocer un poco mejor la cultura musical de Latinoamérica, la profesora volverá a los ritmos latinoamericanos estudiados y preguntará a los alumnos de entre todos cuáles son los que ya conocían y los que no conocían. Como es posible que los alumnos no conozcan algunos de los ritmos, la profesora pasará algunos fragmentos, volviendo a las diapositivas 4 a 6, del *PowerPoint* (cf. *Ppt*, diapositivas 4 a 6). El objetivo es el de interaccionar y enriquecer los conocimientos musicales y, sobre todo, culturales de los alumnos, a través de una actividad más dinámica.
- La profesora dirá a los alumnos que, como fue referido en el texto leído, los ritmos latinoamericanos tuvieron diferentes influencias y solo son lo que son hoy porque supieron mezclar todo, desde ritmo, baile, música a instrumentos musicales (cf. *Ppt*, diapositiva 7). Les preguntará si conocen los instrumentos musicales típicos de Latinoamérica, llamando la atención para los que están en la Ficha de Trabajo. Les preguntará cuáles son los que conocen y los presentará, en *PowerPoint*, haciendo, así, la corrección del ejercicio que será hecho por todos oralmente (cf. *Ppt*, diapositivas 8 a 12).
- Enseguida, la profesora dirá a los alumnos que con los diferentes instrumentos musicales relacionados con los diferentes ritmos latinoamericanos concluyen la unidad 6 y el tema de la música. Les preguntará si tienen dudas sobre algún contenido o tema y, si tienen, volverá a explicarlo, si no tienen, les dirá que, en ese momento, distribuirá las pruebas.
- La profesora distribuirá las pruebas de comprensión oral y la corrección será hecha oralmente, siendo las respuestas registradas en la pizarra. Después, distribuirá las pruebas de producción escrita y, mientras las distribuye, hará, individualmente, algunos comentarios, indicando, a cada alumno, lo que deberá hacer para mejorar, en futuro. Por último, dirá las notas de las presentaciones orales a los alumnos. Sobre ellas, antes de distribuir la ficha individual con la clasificación, informará que le gustaron mucho todas y que todos fueron valorados por la carga emocional y, sobre todo, por la espontaneidad que pusieron en las presentaciones. Lo que distinguió cada una fue la fluencia, la fluidez y la corrección lingüística. (cf. *Ppt*, diapositiva 13) Así, les distribuirá la ficha individual y les preguntará si quieren decir algo o si tienen dudas sobre alguna nota.
- Después, la profesora pedirá a los alumnos que hagan un balance de las clases, pidiendo a los alumnos que respondan a un cuestionario sobre las actividades desarrolladas en clase, en la unidad 6 (cf. Cuestionario sobre las actividades desarrolladas). Distribuirá las fichas y las recogerá, cuando terminen.
- Antes de terminar la clase, la profesora proyectará una imagen, la de “Walt Disney Pictures”, preguntando a los alumnos en qué piensan cuando ven la imagen. Se espera que los alumnos digan que piensan en las películas de animación y que den ejemplos de algunas, como “La Cenicienta”, “La Sirenita”, “La Bella y la Bestia”, entre otras. Así, la profesora les dirá que,



para terminar, quería que escuchasen una canción – “Sueña”, de la película de animación “El Jorobado de Notre Dame” (cf. *Ppt*, diapositivas 14 y 15). Terminada la canción, la profesora se despedirá y les deseará felicidades, diciéndoles que espera que sigan sus sueños y que los realicen siempre. Les agradecerá por la colaboración y por haber compartido sus sentimientos y emociones cuando hablaron de las músicas de sus vidas. Les deseará felicidades para el resto del año y, lo más importante, para el resto de sus vidas.

- Para terminar la clase, la profesora pedirá a uno de los alumnos que comparta con la clase la canción que escribió. Después, preguntará a dos alumnas, que cantan muy bien, si quieren concluir el tema de la música, cantando algo para la clase. El objetivo es solo crear un momento de interacción y de experiencia común entre todos.
- La profesora escribirá la síntesis en la pizarra, con la ayuda de los alumnos.

### SUMARIO PREVISTO

Conclusión del estudio de la unidad 6: “Música”.

Los ritmos latinoamericanos: lectura de un texto y asociación de los ritmos a los países de origen.

Los instrumentos musicales: ejercicio de enriquecimiento de vocabulario.

Visualización de vídeos de diferentes ritmos de Latinoamérica.

Entrega y corrección de las pruebas para evaluación de la comprensión oral y de la producción escrita.

Balance del trabajo realizado a lo largo de la unidad: respuesta a un cuestionario sobre las actividades desarrolladas.

### OBSERVACIONES

Si necesario y con el objetivo de promover el éxito de los aprendizajes de los alumnos, se cambiará el plan de la clase.

### BIBLIOGRAFIA

- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto: Areal Editores.

### WEBGRAFIA:

- <https://saludesbaile.wordpress.com/ritmos-latinos/> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.notimerica.com/cultura/noticia-10-estilos-musicales-iberoamericanos-mas-escuchados-bailados-20160301171641.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.elmundoauallando.com/musica/instrumentos-musicales.html> (consultado en

25/02/2017);

- <http://www.unesco.org/culture/ich/es/RL/el-flamenco-00363> (consultado en 25/02/2017);
- <https://youtu.be/QFs3PIZb3js> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Ns9YYSqLxyI> (consultado en 25/02/2017);
- [https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ\\_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt\\_BocRXjl](https://www.youtube.com/watch?v=tPg2hpOBSmw&list=PLZ_Hv3CS1vLczLHKKZ-k-YAtt_BocRXjl) (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02IXc> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=IKvZA3bluMQ> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=WxfX04AW7oM> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.practicaespanol.com/5-claves-sobre-el-articulo-neutro-lo-en-espanol> (consultado en 25/02/2017);
- <http://donquijotespanish.blogspot.pt/2013/02/articulo-neutro-lo.html> (consultado en 25/02/2017);
- <http://www.soespanhol.com.br/conteudo/artigos2.php> (consultado en 25/02/2017);
- <http://blogdeespanol.com/2013/02/el-articulo-lo/> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=aRe9gLvxFs4> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=cJ2gAFe1xM0> (consultado en 25/02/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=ayRlrAtnmlY> (consultado en 25/03/2017);
- <https://www.youtube.com/watch?v=4RYLSqkMJIA&list=RD4RYLSqkMJIA> (consultado en 25/03/2017).

## Apêndice 16 – Ficha de verificação de leitura (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p>	<p>Ano Letivo 2016/2017</p>
<b>FICHA DE VERIFICAÇÃO DE LEITURA PORTUGUÊS</b>		
<b>SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM 2: “NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES E DE PAÍS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA”</b>		
Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____ Classificação: _____		
Assinatura do Professor: _____ Assinatura do EE: _____		

### “NATAL”, DE *NOVOS CONTOS DA MONTANHA*, DE MIGUEL TORGA

Depois de ler atentamente o conto “Natal”, **responda** às questões que se seguem, **assinalando a resposta correta**.

**1. Que objetos carregava consigo o "velho Garrinchas"?**

- a) Guarda-chuva e gorro.
- b) Sacola e bordão.
- c) Mala e chapéu.

**2. Como se chamava a sua aldeia?**

- a) Loivos.
- b) Folhadela.
- c) Lourosa.

**3. Que fazia Garrinchas para "ganhar a vida"?**

- Era trabalhador agrícola.
- Era mendigo.
- c) Era operário fabril.

**4. Quando pedia pelas portas, que fazia para sensibilizar os menos generosos?**

- a) Rezava.
- b) Dizia-se desempregado.
- c) Dizia-se doente.

**5. Porque se meteu a caminho naquele dia tão frio?**

- a) Porque queria consoar em casa.
- b) Porque a família o esperava.
- c) Porque não tinha onde dormir.

**6. Quantos anos tinha Garrinchas?**

- a) 70.
- b) 75.
- c) 80.

**7. O que aconteceu a meio do caminho?**

- a) Apareceu um lobo.
- b) Levantou-se muito vento.
- c) Começou a nevar.

**8. Como não conseguia chegar a casa, onde decidiu abrigar-se?**

- a) Numa ermida.
- b) Numa mina.
- c) Num casebre.

**9. Que usou para acender uma fogueira?**

- a) Jornais velhos.
- b) Um andor.
- c) Lenha que estava arrumada.


**10. Quem acabou por consoar com Garrinchas?**

- a) O padre.
- b) Outro mendigo.
- c) A Virgem e o Menino.

Bom trabalho!



## Apêndice 17 – Critérios específicos de classificação da ficha de verificação de leitura (Português, 8.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b>	<b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO</b> <b>FICHA DE VERIFICAÇÃO DE LEITURA</b> <b>8.ºD</b> Ensino Básico 2016/2017
<b>PORTUGUÊS</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> <b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo <b>Professora cooperante:</b> Elsa Martins <b>Professor orientador:</b> Paulo Costa		


Identifica/assinala a resposta correta - Cada resposta correta vale 10 pontos		
<b>1</b>	<b>Chave:</b> 1. b 2. c 3. b 4. a 5. a 6. b 7. c 8. a 9. b 10.c	<b>100p</b>

**Total: 100 pontos**

**Total da ficha: 100 pontos**

<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>
<b>1.</b>
100
<b>100p</b>

## Apêndice 18 – Grelha de correção da ficha de verificação de leitura (Português, 8.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b>  <b>PORTUGUÊS</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> Professora Estagiária: Sandra de Melo Professora Cooperante: Elsa Martins Professor Orientador: Paulo Costa	<b>CORREÇÃO DA FICHA</b>  <b>FICHA DE VERIFICAÇÃO DE LEITURA</b>  <b>8.º D</b>  <b>2016/2017</b>
---	--	--


N.º	NOME	QUESTÕES										TOTAL	AVALIAÇÃO QUALITATIVA
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.		
		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10		
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	
												0	

A Professora Estagiária Sandra de Melo  
17-01-2017

## Apêndice 19 – Ficha para a avaliação (Português, 8.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b>	Ano Letivo 2016/2017
<b>FICHA PARA A AVALIAÇÃO PORTUGUÊS</b>		
Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____ Classificação: _____		
Assinatura do Professor: _____ Assinatura do EE: _____		

### I – EDUCAÇÃO LITERÁRIA

 **Leia** atentamente o excerto do conto “Arroz do céu”, de José Rodrigues Miguéis, e **responda**, de forma completa, às questões que se seguem.

Ora, à esquina de certa rua, no *Uptown*, há uma igreja, a de São João Baptista e do Santíssimo Sacramento, a todo o comprimento de cuja fachada barroca e cinzenta os respiradouros do *Subway* formam uma longa plataforma de aço arrendado. Os casamentos são frequentes, ali, por ser chique a paróquia e imponente a igreja. O arroz chove às cabazadas em cima dos noivos, à saída da cerimónia, num grande estrago de alegria. Metade dele some-se logo pelas grelhas dos respiradouros, outra parte fica espalhada nas placas de cimento do passeio. Depois dos casamentos, o sacristão ou porteiro da igreja, de cigarro ao canto da boca, varre o arroz para dentro das grades, por comodidade. Provavelmente é irlandês, o arroz não lhe interessa, nem se ocupa de pombos: pombos é lá com os italianos, que, apesar de se dizerem católicos, são uma espécie de pagãos. O que se derramou no pavimento da rua, lá fica: é com os varredores municipais. [...]

Aquela chuva de grãos atravessa as grades, resvala no plano inclinado do respiradouro, e, se não adere à sujidade pegajosa ou ao *chewing gum* (o bairro é pouco dado a mastigar o chicle), ressalta para dentro do subterrâneo, numa estreita passagem de serviço vedada aos passageiros.

A primeira vez que viu aquele arroz derramado no chão, e sentiu os bagos a estalar-lhe debaixo das botifarras, o limpa-vias não fez caso; varreu-os com o resto do lixo para dentro do saco cilíndrico, com um aro na boca. Mas como ia agora por ali com mais frequência, notou que a coisa se repetia. O arroz limpo e polido brilhava como as pérolas de mil colares desfeitos no escuro da galeria. O homem matutou: donde é que viria tanto arroz? Intrigado, ergue os olhos pela primeira vez para o Alto, e avistou a vaga luz de masmorra que escorria da parede. Mas o respiradouro, [...] e a grade, ela própria, ficava-lhe invisível do interior. Era dali, com certeza, que caía o arroz, como as moedas, a poeira, a água da chuva e o resto. O limpa-vias encolheu os ombros, sem entender. Desconhecia os ritos e as elegâncias. No casamento dele não tinha havido arroz de qualidade nenhuma, nem cru, nem doce, nem de galinha.

Até que um dia, depois de olhar em roda, não andasse alguém a espia-lo, abaixou-se, ajuntou os bagos com a mão, num montículo, e encheu com eles um bolso do macaco. Chegado a casa, a mulher cruzou as mãos de assombro: alvo, carolino, de primeira! Dias depois, sempre sozinho, varreu o arroz para dentro de um cartucho que apanhara abandonado num cesto de lixo da estação, e levou-o para casa. Pobres, aquela fartura de arroz enchia-lhes a barriga, a ele, à patroa e aos seis ou sete filhos. [...]

O Céu do limpa-vias é a rua que os outros pisam.

José Rodrigues Miguéis, *Gente da Terceira Classe*

1. **Indique** por que motivo o limpa-vias não é designado por um nome próprio, mas pela profissão que desempenha.

---

---

---

---

2. Neste excerto, verificamos que há um elemento que acaba por ser o responsável pela mudança verificada na vida do limpa-vias.

2.1. **Identifique** o elemento responsável por essa mudança.

---

3. **Atente** na frase: “(...) donde é que viria tanto arroz?”

3.1. **Clarifique** a origem do arroz lançado a partir do *Uptown*.

---

4. “Intrigado, ergue os olhos pela primeira vez para o Alto, e avistou a vaga luz de masmorra que escorria da parede”

4.1. Explique o emprego do vocábulo “Alto”.

---

---

5. **Transcreva** do texto uma frase/expressão que justifique o facto de o limpa-vias desconhecer a cultura do país onde residia e trabalhava.

---

---

6. **Assinale** a resposta correta:

a. Para o limpa-vias, o arroz caía...

porque era atirado aos noivos nos casamentos.

quando chovia ou nevava.

do céu, enviado por Deus.

7. **Justifique** a reação da mulher do limpa-vias: “Chegado a casa, a mulher cruzou as mãos de assombro: alvo, carolino, de primeira!”

---

---

---

8. **Atente**, agora, na caracterização do arroz: “O arroz limpo e polido brilhava como as pérolas de mil colares desfeitos no escuro da galeria”.

8.1. Que recurso expressivo é utilizado para o caracterizar?

---

8.2. **Comente** a sua expressividade.

---

---

9. **Transcreva** do texto um exemplo da mudança operada pelo arroz na vida do limpa-vias.

---

---

10. Neste conto há uma clara oposição entre o significado do arroz no *Uptown* e o significado que adquire no *Subway*, sendo que os respiradouros são o elemento de ligação entre as duas realidades.

10.1. **Esclareça** essas diferenças.

---

---

11. **Esclareça** o sentido da última frase do conto e a forma como a mesma permite compreender o sentido global do texto: “O Céu do limpa-vias é a rua que os outros pisam”.

---

---

---

---

11.1. **Indique** o recurso expressivo utilizado pelo narrador.

---

12. **Assinale** com X a opção correta.

Como se pode classificar este narrador?

Participante.

Não participante.

12.1. **Justifique** a sua resposta.

---

---

## II - GRAMÁTICA

1. As palavras podem estabelecer diferentes relações entre si.

1.1. **Atente** nas palavras destacadas nas frases seguintes.

a. O limpa-vias é mais um dos muitos **imigrantes** em Nova Iorque.

b. Há cada vez mais **emigrantes**.

1.1.1 **Distinga** o sentido das palavras destacadas.

---

1.1.2. Como as classifica, tendo em conta que se confundem?

---



1.2. **Complete** corretamente as frases, com as palavras dadas.

poder   acho   testo   texto   ajo   puder

- a. Termina o \_\_\_\_\_ e passa-o a limpo.  
Coloca o \_\_\_\_\_ na panela e deixa cozer.
- b. Se eu não \_\_\_\_\_ ir contigo, aviso-te.  
Não tenho \_\_\_\_\_ para mudar a situação.
- c. Eu não \_\_\_\_\_ que ele seja bom aluno.  
Nunca \_\_\_\_\_ sem pensar nas consequências.

2. As pessoas atiram *chewing gum* para as ruas. As ruas ficam sujas.

2.1. Como **classifica** a palavra *chewing gum*?

---

2.2. **Transforme** as frases simples numa frase complexa por meio de uma **conjunção subordinativa causal**.  
Proceda às alterações necessárias.

---

3. **Determine** se as seguintes afirmações são **verdadeiras (V)** ou **falsas (F)**.

- a) Na frase “O Manuel foi promovido pelo diretor.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de complemento agente da passiva.
- b) Na frase “Francisca, toma o xarope.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de sujeito.
- c) Na frase “Os meus amigos ficaram na biblioteca.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de modificador do grupo verbal.
- d) Na frase “Eu assisti ao jogo de futebol.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de complemento oblíquo.
- e) Na frase “Naturalmente, ele não gostou do que disseste.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de modificador da frase.
- f) Na frase “Foram comidas todas as maçãs.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de complemento direto.
- g) Na frase “A Maria telefonou ao Pedro.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de complemento direto.
- h) Na frase “Os alunos prepararam a exposição.”, a expressão sublinhada desempenha a função sintática de predicado.

3.1. **Corrija** as afirmações falsas.

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---


---

---

Bom trabalho!




## Apêndice 20 – Matriz da ficha para a avaliação (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo  <b>Professora cooperante:</b> Elsa Martins  <b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>Matriz da ficha para a avaliação</b></p> <p><b>8.ºD</b> Ensino Básico 2016/2017</p>
---	---

DOMÍNIO	OBJETIVOS	TIPOLOGIA DE ITENS	COTAÇÃO
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e interpretar um texto de um autor português, identificando temas, ideias principais e pontos de vista, fazendo deduções e inferências.</li> <li>Explicitar o sentido global do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Itens de resposta curta.</li> <li>Itens de resposta extensa.</li> <li>Itens de seleção: - Escolha múltipla.</li> </ul>	47p
<b>GRAMÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar os conteúdos gramaticais estudados: sintaxe e relações de palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Itens de seleção: - Verdadeiro/Falso.</li> <li>Itens de resposta curta.</li> </ul>	23p
<b>ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever um texto de acordo com a tipologia apresentada e respeitando as indicações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Item de resposta extensa.</li> </ul>	30p

**TOTAL: 100 pontos/ 100%**

## Apêndice 21 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professoras estagiárias:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Elsa Martins</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	--

### EDUCAÇÃO LITERÁRIA

<b>1.</b>	<b>Indique por que motivo o limpa-vias não é designado por um nome próprio, mas pela profissão que desempenha.</b>	<b>6p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C)</li> <li>- Indica o motivo de forma correta – 3</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 2</li> </ul>	<b>4p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	<b>2p</b>

**Cenário de resposta:**

O limpa-vias não é designado pelo nome próprio uma vez que, assim, se pretende representar todas aquelas pessoas, imigrantes, que trabalham arduamente em países de acolhimento, com dificuldades e sem conhecer a cultura dos países de acolhimento.

<b>2.1.</b>	<b>Identifique o elemento responsável por essa mudança.</b>	<b>3p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C)</li> <li>- Indica o motivo de forma correta – 1</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 0.5</li> </ul>	<b>2p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	<b>1p</b>

**Cenário de resposta:**

O elemento que é responsável pela mudança na vida do limpa-vias é o arroz.

<b>3.1.</b>	<b>Clarifique a origem do arroz lançado a partir do <i>Uptown</i>.</b>	<b>3p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C)</li> <li>- Indica o motivo de forma correta – 2</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 1</li> </ul>	<b>2p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	<b>1p</b>

**Cenário de resposta:**

O arroz que caía do *Uptown* era lançado nos casamentos realizados na Igreja São João Baptista e do Santíssimo Sacramento.

4.1.	<b>Explique o emprego do vocábulo “Alto”.</b>	<b>3p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica o motivo de forma correta – 1</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 0.5</li> </ul> </li> </ul>	2p
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	1p

**Cenário de resposta:**

O vocábulo “Alto” é utilizado para referir o mundo do *Uptown*, que o limpa-vias desconhecia e, ao mesmo tempo, há uma ideia implícita de “Céu”, o céu por cima do limpa-vias.

5.	<b>Transcreva do texto uma frase/expressão que justifique o facto de o limpa-vias desconhecer a cultura do país onde residia e trabalhava.</b>	<b>2p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C) e forma (F) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcreve a frase/expressão correta – 1</li> <li>- Transcreve a frase/expressão incompleta – 0.5</li> <li>- Transcreve a frase/expressão incorreta - 0</li> </ul> </li> </ul>	2p

**Cenário de resposta:**

A frase que justifica que o limpa-vias desconhecia a cultura do país é: “Desconhecia os ritos e as elegâncias”.

6.	<b>Assinale a resposta correta:</b>	<b>1p</b>
	a. <b>Para o limpa-vias, o arroz caía...</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinala a resposta correta</li> <li>• Assinala a resposta incorreta ou assinala mais do que uma resposta.</li> </ul>	1p 0p

**Cenário de resposta:**

Resposta c – “do céu, enviado por Deus”.

7.	<b>Justifique a reação da mulher do limpa-vias: “Chegado a casa, a mulher cruzou as mãos de assombro: alvo, carolino, de primeira!”</b>	<b>4p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica o motivo de forma correta – 3p</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 1p</li> </ul> </li> </ul>	3p
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	1p

**Cenário de resposta:**

A mulher do limpa-vias teve uma reação de surpresa ao ver o marido chegar a casa com arroz daquela qualidade.

8.1.	<b>Que recurso expressivo é utilizado para o caracterizar?</b>	<b>2p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica corretamente o recurso expressivo – 2p</li> <li>- Indica de forma incorreta o recurso expressivo – 0p</li> </ul>	2p

**Cenário de resposta:**

O recurso expressivo é a comparação.

8.2.	<b>Comente a sua expressividade.</b>	<b>2p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica o motivo de forma correta – 1p</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 0.5</li> </ul> </li> </ul>	1p
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	1p

**Cenário de resposta:**

O arroz é comparado a pérolas, porque as pérolas são raras e valiosas, tal como o arroz o é para o limpa-vias.

9.	<b>Transcreva do texto um exemplo da mudança operada pelo arroz na vida do limpa-vias.</b>	<b>2p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C) e forma (F) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcreve a frase/expressão correta – 2p</li> <li>- Transcreve a frase/expressão incompleta – 1p</li> <li>- Transcreve a frase/expressão incorreta - 0p</li> </ul> </li> </ul>	2p

**Cenário de resposta:**

O exemplo dessa mudança é: “Pobres, aquela fartura de arroz enchia-lhes a barriga”.

10.1	<b>Esclareça essas diferenças.</b>	<b>6p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica o motivo de forma correta – 3p</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 1.5p</li> </ul> </li> </ul>	4p
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	2p

**Cenário de resposta:**

No *Uptown*, o arroz é sinónimo de alegria e felicidade, lançado aos noivos quando se casam e enquanto no *Subway* é visto como uma forma de saciar, de “matar a fome”.

11.1.	<b>Esclareça o sentido da última frase do conto e a forma como a mesma permite compreender o sentido global do texto: “O Céu do limpa-vias é a rua que os outros pisam”.</b>	<b>6p</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica o motivo de forma correta – 3p</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 1.5p</li> </ul> </li> </ul>	4p
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de forma (F): estruturação do discurso e correção linguística (F)</li> </ul>	2p

**Cenário de resposta:**

A última frase do conto reforça a ideia de que há dois mundos distintos, um para os ricos que vivem no *Uptown* e outro para os pobres, que vivem/trabalham no *Subway*.

Para o limpa-vias, o *Uptown* simboliza o céu no seu duplo sentido, enquanto realidade constante por cima do seu mundo e com um sentido simbólico/religioso, sinónimo de dádiva e bondade divinas.

Para os que vivem no *Uptown*, o chão que pisam, é apenas isso, o chão, ao qual não atribuem sentido e ignoram o que aí acontece.

	<b>Indique o recurso expressivo utilizado pelo narrador.</b>	<b>2p</b>
<b>11.2.</b>	- Indica corretamente o recurso expressivo – 2p - Indica de forma incorreta o recurso expressivo – 0p	2p

**Cenário de resposta:**

O recurso expressivo utilizado é a ironia.

	<b>Como se pode classificar este narrador?</b>	<b>2p</b>
<b>12.</b>	- Assinala corretamente o narrador – 2p - Assinala de forma incorreta o narrador – 0p - Assinala as duas opções – 0p	2p

**Cenário de resposta:**

O narrador é não participante.

	<b>Justifique a sua resposta.</b>	<b>3p</b>
<b>12.1.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de conteúdo (C)</li> <li>- Indica o motivo de forma correta – 2p</li> <li>- Indica o motivo com imprecisões ou de forma incompleta – 1p</li> </ul>	2p
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)</li> </ul>	1p

**Cenário de resposta:**

O narrador é não participante (ou heterodiegético), dado que em todo o excerto do conto apresentado o narrador narra a história na terceira pessoa.

**Total: 47 pontos**

**GRAMÁTICA**

<b>1.1.1.</b>	<b>Distinga o sentido das palavras destacadas.</b>	<b>2p</b>
---------------	--	-----------

**Cenário de resposta:**

Imigrante – pessoa que imigra; que se estabelece num país diferente do seu.

Emigrante – pessoa que emigra; que sai do seu país para se estabelecer noutro.

<b>1.1.2.</b>	<b>Como as classifica, tendo em conta que se confundem?</b>	<b>2p</b>
---------------	---	-----------

**Cenário de resposta:**

São palavras parónimas (têm pronúncia e grafia semelhantes, mas significado distinto).

<b>1.2.</b>	<b>Complete corretamente as frases, com as palavras dadas.</b>	<b>3p</b>
-------------	--	-----------

**Cenário de resposta:**

a. texto/testo.

b. puder/poder.

c. acho/ajo



<b>2.1.</b>	<b>Como classifica a palavra <i>chewing gum</i>?</b>	<b>2p</b>
-------------	--	-----------

**Cenário de resposta:**

A palavra *chewing gum* é um empréstimo (ou estrangeirismo).

<b>2.2.</b>	<b>Transforme as frases simples numa frase complexa por meio de uma <b>conjunção subordinativa causal</b>. Proceda às alterações necessárias.</b>	<b>2p</b>
-------------	---	-----------

**Cenário de resposta:**

As ruas ficam sujas, porque as pessoas atiram *chewing gum* para as ruas.

<b>3.</b>	<b>Determine se as seguintes afirmações são <b>verdadeiras (V)</b> ou <b>falsas (F)</b>.</b>	<b>4p</b>
-----------	--	-----------

**Cenário de resposta:**

- a. V
- b. F
- c. F
- d. V
- e. V
- f. F
- g. F
- h. V

<b>3.1.</b>	<b>Corrija as afirmações falsas.</b>	<b>8p</b>
-------------	--------------------------------------	-----------

- b.- Vocativo
- c. – Predicativo do sujeito
- f. – Sujeito
- g. – Complemento Indireto

<b>Total: 23 pontos</b>
-------------------------

<b>ESCRITA</b>
----------------

**Cenário de resposta:**

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

Na redação do texto, o aluno deverá:

- escrever um texto de opinião;
- cumprir as instruções fornecidas relativamente à tipologia textual e à extensão do texto;
- produzir um discurso coerente do ponto de vista da informação fornecida, da progressão textual;
- usar adequadamente parágrafos, marcadores do discurso, pontuação;
- utilizar vocabulário adequado, pertinente e variado;
- escrever com correção ortográfica e morfosintática.

<b>Total: 30 pontos</b>
-------------------------

Total da ficha: 100 pontos														
EDUCAÇÃO LITERÁRIA														
1.	2.1	3.1.	4.1.	5.	6.	7.	8.1.	8.2.	9.	10.1.	11.1	11.2.	12.	12.1.
6	3	3	3	2	1	4	2	2	2	6	6	2	3	3
<b>47</b>														

GRAMÁTICA						
1.1.1.	1.1.2.	1.2.	2.1.	2.2.	3.	3.1.
2	2	3	2	2	4	8
<b>23</b>						

ESCRITA
1.
30
<b>30</b>

## Apêndice 22 – Grelha de correção da ficha para a avaliação (Português, 8.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b> <b>PORTUGUÊS</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>	CORREÇÃO DA FICHA PARA A AVALIAÇÃO  8.ºD  2016/2017
Professora Estagiária: Sandra de Melo Professora Cooperante: Elsa Martins Professor Orientador: Paulo Costa		

N.º	NOME	EDUCAÇÃO LITERÁRIA (EL8)														TOTAL L8	GRAMÁTICA (G8)								TOTAL G8	E (P8)	TOTAL E8	TOTAL	AVALIAÇÃO QUALITATIVA
		1.	2.1.	3.1.	4.1.	5.	6.	7.	8.1.	8.2.	9.	10.1.	11.	11.1.	12.		12.1.	1.1.1.	1.1.2.	1.2.	2.1.	2.2.	3.	3.1.		1.			
		6	3	3	3	2	1	4	2	2	2	6	6	2	2	3	47	2	2	3	2	2	4	8	23	30	30	100	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	
																												0	

A Professora Estagiária Sandra de Melo  
21-03-2017

NOMENCLATURA	
0-20 - FRACO	
21-49 - NÃO SATISFAZ	
50-54 - SATISFAZ POUCO	
55-69 - SATISFAZ	
70-89 - SATISFAZ BASTANTE	
90-100 - EXCELENTE	

## Apêndice 23 – Ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano)

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	Ano Letivo 2016/2017
<b>FICHA PARA A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE          PORTUGUÊS</b>		
Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____ Classificação: _____		
Assinatura do Professor: _____ Assinatura do EE: _____		

**Escute** atentamente o registo áudio e **responda** às questões que lhe são colocadas. **Ouvirá duas vezes** o registo.

1. **Responda** às questões, **preenchendo os espaços** em branco:

- O espetáculo referido no registo intitula-se \_\_\_\_\_.
- “Seiva Trupe” é o nome da \_\_\_\_\_ que leva o espetáculo à cena.

2. **Indique** se as afirmações que se seguem são **verdadeiras (V) ou falsas (F)**.

a. As personagens desta peça são apenas funções sintáticas da Língua Portuguesa.	
b. Pretende-se que o público, com esta peça, aprenda gramática.	
c. Bruno Schiappa é o ator principal desta peça.	
d. Os “Agentes” referidos no registo áudio correspondem às diferentes regras de acentuação da Língua Portuguesa.	
e. Os “Agentes Gramaticais” são transformados, na peça, em pessoas, que contam uma história.	
f. O espetáculo foi feito a pensar apenas nos professores de português.	

3. **Assinale**, para cada uma das alíneas, **a(s) opção(ões) correta(s)**.

3.1. As personagens referidas no registo áudio são...

- \_\_\_\_\_ o Sujeito e o Predicado.
- \_\_\_\_\_ o Complemento Agente da Passiva e a Modificador.
- \_\_\_\_\_ o Vocativo e o Complemento Oblíquo.
- \_\_\_\_\_ a Acentuação e a Pontuação.
- \_\_\_\_\_ o Complemento Direto e o Complemento Indireto.
- \_\_\_\_\_ o Grupo Nominal e o Grupo Verbal.

3.2. O(A) moderador(a) da peça é...

- \_\_\_\_\_ a Modificador.
- \_\_\_\_\_ o Sujeito.
- \_\_\_\_\_ o Predicado.
- \_\_\_\_\_ o Complemento Direto.

3.3. O encenador compara a história a...

- \_\_\_\_\_ uma fábula.
- \_\_\_\_\_ uma parábola.
- \_\_\_\_\_ um mito.
- \_\_\_\_\_ uma lenda.


3.4. O espetáculo promete...

- \_\_\_\_\_ risos.
- \_\_\_\_\_ choro.
- \_\_\_\_\_ risos e choro.

Bom trabalho!




## Apêndice 24 – Matriz da ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo  <b>Professora cooperante:</b> Elsa Martins  <b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>Matriz da ficha para a avaliação Oralidade 8.ºD Ensino Básico 2016/2017</b></p>
---	---

DOMÍNIO	OBJETIVOS	TIPOLOGIA DE ITENS	COTAÇÃO
<b>ORALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e interpretar um registo áudio, identificando o tema e explicitando o(s) assunto(s) e identificando os tópicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Itens de construção:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completamento.</li> </ul> </li> <li>• Itens de seleção:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdadeiro/Falso;</li> <li>- Escolha múltipla.</li> </ul> </li> </ul>	100p

**TOTAL: 100 pontos/ 100%**

## Apêndice 25 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Elsa Martins</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO ORALIDADE</b></p> <p><b>8.ºD</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	---


<b>Identifica e/ou assinala a resposta correta - Cada resposta correta vale 6,7 pontos</b>		
<b>1</b>	<p><b>Chave:</b></p> <p><b>1.</b> – “Os Agentes da Ordem Gramatical”; companhia de teatro.</p> <p><b>2.</b> - F; V; F; F; V; F</p> <p><b>3.</b></p> <p><b>3.1.</b> a; b; d; e.</p> <p><b>3.2.</b> a;</p> <p><b>3.3.</b> b;</p> <p><b>3.4.</b> a</p>	<b>100p</b>

**Total: 100 pontos**

**Total da ficha: 100 pontos**

<b>0</b>
<b>1.</b>
100
<b>100p</b>

## Apêndice 26 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da oralidade (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA educação</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p>Professora Estagiária: Sandra de Melo Professora Cooperante: Elsa Martins Professor Orientador: Paulo Costa</p>	<p><b>CORREÇÃO DA FICHA PARA A AVALIAÇÃO</b></p> <p><b>ORALIDADE</b></p> <p><b>8.ºD</b></p> <p><b>2016/2017</b></p>
---	---

		ORALIDADE (08)														TOTAL	AVALIAÇÃO QUALITATIVA		
		1.		2.						3.									
		a.	b.	a.	b.	c.	d.	e.	f.	3.1.				3.2.	3.4.			3.5.	
N.º	NOME	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	100,5	

A Professora Estagiária Sandra de Melo  
21-03-2017

<p><b>NOMENCLATURA</b>                  0-20 - FRACO                  21-49 - NÃO SATISFAZ                  50-54 - SATISFAZ POUCO                  55-69 - SATISFAZ                  70-89 - SATISFAZ BASTANTE                  90-100 - EXCELENTE</p>
---

# Apêndice 27 – Ficha para a avaliação da gramática (Português, 8.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b>	Ano Letivo 2016/2017
<b>FICHA PARA A AVALIAÇÃO DE GRAMÁTICA PORTUGUÊS</b>		
Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____ Classificação: _____		
Assinatura do Professor: _____ Assinatura do EE: _____		

## FRASE SIMPLES E FRASE COMPLEXA

1. **Observe** a seguinte tira de banda desenhada.



Bill Watterson, *O Tigre Assassino Ataca de Novo*, Ed. Gradiva, 1995

1.1. Assinale a opção correta.

Nesta tira há...

- a. \_\_\_\_\_ apenas um verbo.
- b. \_\_\_\_\_ apenas frases complexas.
- c. \_\_\_\_\_ quatro frases simples e uma frase complexa.
- d. \_\_\_\_\_ três frases simples e duas complexas.

1.1.1. Identifique se cada uma das afirmações pertence à definição de frase simples se de frase complexa.

- a. Frase em que existe mais do que um verbo principal ou copulativo. - \_\_\_\_\_
- b. Frase em que existe apenas um verbo principal ou copulativo.- \_\_\_\_\_

## FRASE COMPLEXA: COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

1. **Atente** na adivinha:

Tive princípio,  
mas não sei se terei fim;  
tudo crio  
e tudo abarco no meu seio.  
O que é?

1.1. **Transcreva** as quatro **orações coordenadas** que constituem esta adivinha e **classifique-as**:

- 1.ª oração: \_\_\_\_\_
- 2.ª oração: \_\_\_\_\_
- 3.ª oração: \_\_\_\_\_
- 4.ª oração: \_\_\_\_\_



2. **Atente** nas orações coordenadas sublinhadas e **estabeleça** as correspondências corretas.

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| a. Estou triste, <u>pois</u> o Rui adoeceu.     | 1. Oração coordenada copulativa  |
| b. Vamos embora <u>ou</u> ficamos?              | 2. Oração coordenada adversativa |
| c. É sábado, <u>logo</u> não há aulas.          | 3. Oração coordenada explicativa |
| d. Adormeci, <u>mas</u> cheguei a horas.        | 4. Oração coordenada disjuntiva  |
| e. Terminei o teste <u>e</u> revi as respostas. | 5. Oração coordenada conclusiva  |

a.	b.	c.	d.	e.

3. **Sublinhe** as conjunções/locuções coordenativas que unem as seguintes orações coordenadas.

- Ele já chegou a Portugal, mas ainda não me telefonou.
- A escola tem mais alunos; logo são necessários mais funcionários.
- A professora entrou na sala e dirigiu-se ao quadro.
- Ele não vai à estreia do filme, pois sente-se adoentado.
- Corre ou chegas atrasada.
- Vou a tua casa quer chova, quer faça sol.

3.1. **Classifique** as orações iniciadas pela conjunção que sublinhou.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

4. **Complete** o esquema com as orações subordinadas adverbiais.



5. **Sublinhe**, nas frases seguintes, a oração subordinada adverbial.

- O Ricardo perdeu toda a razão quando agrediu o colega.
- Ficarás em casa, visto que ainda não fizeste o trabalho de Inglês.
- A persistência é necessária para que se alcancem os objetivos definidos.

- d. Agora que estás em casa, estou mais tranquila.
- e. Ele faltou ao julgamento, porque está doente.
- f. Ele esforçou-se tanto, que alcançou o seu objetivo.
- g. Caso os donos não se acautelem, os cães mandam neles.
- h. A situação é tão grave, que o governo vai intervir.
- i. O rapaz ficou calado, embora tivesse uma justificação aceitável.
- j. Ele ligou-te para que tu fosses ter com ele.

5.1. **Classifique** as orações sublinhadas.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_
- f. \_\_\_\_\_
- g. \_\_\_\_\_
- h. \_\_\_\_\_
- i. \_\_\_\_\_

6. **Atente** nas frases.

Consta que nunca foi capaz de resolver os problemas.  
 É possível que as fotos sejam premiadas.  
 O Manuel afirma que não é ele o culpado.  
 Ela não sabe se todos os convidados vêm.

6.1. **Sublinhe** as orações subordinadas completivas.

7. Cada uma das frases do quadro abaixo contém uma oração subordinada adjetiva relativa.

7.1. **Faça o seguinte:**

- **Sublinhe-a.**
- **Isole-a ou não** por vírgulas, de modo a distinguir as orações relativas restritivas das orações relativas explicativas.
- **Classifique-as.**

	ORAÇÃO RELATIVA
a. O resultado da eleição que só foi anunciado ao meio-dia desiludiu-nos.	
b. O computador que eu mandei arranjar continua com o mesmo problema.	
c. Veste um casaco que fique bem com essas calças.	
d. No Porto, visitámos a Casa da Música que atrai muitos turistas.	

8. **Leia** as seguintes frases complexas por subordinação.

- a. Tenho uma paixão pela Rita, que conheci nas férias de verão.
- b. Eu dava tudo para que a Rita estivesse ao pé de mim.

- c. Descobri que é a única mulher da minha vida.
- d. A Rita é tão bonita que só tenho olhos para ela.
- e. Os seus olhos são brilhantes como as estrelas do céu.
- f. Adoro o sorriso que ela me dirige todas as manhãs.
- g. Preciso de um conselho teu, visto que estou cheio de dúvidas.
- h. Se precisares, consulta as tuas primas.
- i. Mal receba os teus conselhos, vou procurar a Rita.
- j. Declarar-lhe-ei o meu amor, embora tenha medo da sua reação.



8.1. **Separe** as orações de cada uma delas.


8.2. **Complete** o quadro com as orações subordinadas do exercício anterior.

<b>ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL</b>	<b>TEMPORAL</b>	
	<b>CAUSAL</b>	
	<b>CONCESSIVA</b>	
	<b>FINAL</b>	
	<b>CONDICIONAL</b>	
	<b>COMPARATIVA</b>	
	<b>CONSECUTIVA</b>	
<b>ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA</b>	<b>COMPLETIVA</b>	
<b>ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA</b>	<b>RESTRITIVA</b>	
	<b>EXPLICATIVA</b>	



Bom trabalho!


## Apêndice 28 – Matriz da ficha para a avaliação da gramática (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo  <b>Professora cooperante:</b> Elsa Martins  <b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>Matriz da ficha para a avaliação Gramática 8.ºD</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	---

DOMÍNIO	OBJETIVOS	TIPOLOGIA DE ITENS	COTAÇÃO
<b>GRAMÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar os conteúdos gramaticais estudados: Frase simples e frase complexa. As orações coordenadas e as orações subordinadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Itens de seleção: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha múltipla;</li> <li>- Associação;</li> <li>- Completamento.</li> </ul> </li> <li>• Itens de construção: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Completamento;</li> <li>- Resposta curta.</li> </ul> </li> </ul>	100p

**TOTAL: 100 pontos/ 100%**

## Apêndice 29 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da gramática (Português, 8.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professoras estagiárias:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Elsa Martins</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO GRAMÁTICA</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	--

### GRAMÁTICA

<b>1.1.</b>	<b>Assinale a opção correta.</b>	<b>0,5p</b>
	<p><b>Chave:</b> quatro frases simples e uma frase complexa.</p>	

<b>1.1.1.</b>	<b>Identifique se cada uma das afirmações pertence à definição de frase simples se de frase complexa.</b>	<b>2p</b>
	<p><b>Chave:</b> Frase complexa Frase simples</p>	

<b>1.1.</b>	<b>Transcreva as quatro orações coordenadas que constituem esta adivinha e classifique-as.</b>	<b>6p</b>
	<p><b>Chave:</b> 1.ª oração: tive princípio ----- oração coordenada 2.ª oração: mas não sei ----- oração coordenada adversativa 3.ª oração: tudo crio ----- oração coordenada 4.ª oração: e tudo abarco no meu seio ----- oração coordenada copulativa</p>	
	<p><b>Transcrever</b> <b>Classificar</b></p>	

<b>2.</b>	<b>Atente nas orações coordenadas sublinhadas e estabeleça as correspondências corretas.</b>	<b>2,5p</b>
	<p><b>Chave:</b> 3 4 5 2 1</p>	

<b>3.</b>	<b>Sublinhe as conjunções/locuções coordenativas que unem as seguintes orações coordenadas.</b>	<b>3p</b>
	<u>Chave:</u> mas logo e pois ou quer...quer	

<b>3.1.</b>	<b>Classifique as orações iniciadas pela conjunção que sublinhou.</b>	<b>12p</b>
	<u>Chave:</u> Oração coordenada adversativa. Oração coordenada conclusiva. Oração coordenada copulativa. Oração coordenada explicativa. Oração coordenada disjuntiva. Orações coordenadas disjuntivas	

<b>4.</b>	<b>Complete o esquema com as orações subordinadas adverbiais.</b>	<b>3,5p</b>
	<u>Chave:</u> - temporais - causais - finais - consecutivas - comparativas - concessivas - condicionais	

<b>5.</b>	<b>Sublinhe, nas frases seguintes, a oração subordinada adverbial.</b>	<b>10p</b>
	<u>Chave:</u> quando agrediu o colega. visto que ainda não fizeste o trabalho de Inglês. para que se alcancem os objetivos definidos. Agora que estás em casa porque está doente. que alcançou o seu objetivo. Caso os donos não se acautelem que o governo vai intervir. embora tivesse uma justificação aceitável. para que tu fosses ter com ele.	

	<b>Classifique as orações sublinhadas.</b>	
	<p><b>Chave:</b>  Oração subordinada adverbial temporal.  Oração subordinada adverbial causal.  Oração subordinada adverbial final.  5.1. Oração subordinada adverbial temporal.  Oração subordinada adverbial causal.  Oração subordinada adverbial consecutiva.  Oração subordinada adverbial condicional.  Oração subordinada adverbial consecutiva.  Oração subordinada adverbial concessiva.  Oração subordinada adverbial final.</p>	

	<b>Sublinhe as orações subordinadas completivas.</b>	
	<p><b>Chave:</b>  6.1. Consta que nunca foi capaz de resolver os problemas.  É possível que as fotos sejam premiadas.  O Manuel afirma que não é ele o culpado.  Ela não sabe se todos os convidados vêm.</p>	

	<p><b>Cada uma das frases do quadro abaixo contém uma oração subordinada adjetiva relativa.</b>  - <b>Sublinhe-a.</b>  - <b>Isole-a ou não por vírgulas, de modo a distinguir as orações relativas restritivas das orações relativas explicativas.</b>  - <b>Classifique-as.</b></p>	
	<p><b>Chave:</b>  O resultado da eleição, <u>que só foi anunciado ao meio-dia</u>, desiludiu-nos. - <b>Explicativa</b>  O computador <u>que eu mandei arranjar</u> continua com o mesmo problema. - <b>Restritiva</b>  Veste um casaco <u>que fique bem com essas calças</u>. - <b>Restritiva</b>  No Porto, visitámos a Casa da Música, <u>que atrai muitos turistas</u>. - <b>Explicativa</b></p>	

	<b>Separe as orações de cada uma delas.</b>	
	<p><b>Chave:</b>  que conheci nas férias de verão.  para que a Rita estivesse ao pé de mim.  que é a única mulher da minha vida.  8.1. que só tenho olhos para ela.  como as estrelas do céu.  que ela me dirige todas as manhãs.  visto que estou cheio de dúvidas.  Se precisares  Mal receba os teus conselhos</p>	

	embora tenha medo da sua reação.	
--	----------------------------------	--


	<b>Complete o quadro com as orações subordinadas do exercício anterior.</b>	
<b>8.2.</b>	<u>Chave:</u> Temporal – i Causal – g Concessiva – j Final – b Condicional - k Comparativa - e Consecutiva - d Completiva - c Restritiva - f Explicativa - a	<b>20p</b>

<b>Total: 100 pontos</b>
--------------------------

<b>Total da ficha: 100 pontos</b>
-----------------------------------



# Apêndice 30 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da gramática (Português, 8.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b>  <b>PORTUGUÊS</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>	CORREÇÃO DA FICHA PARA A AVALIAÇÃO
		GRAMÁTICA
		8.ºD
Professora Estagiária: Sandra de Melo Professora Cooperante: Elsa Martins Professor Orientador: Paulo Costa		2016/2017

N.º	NOME	GRAMÁTICA (G8)																TOTAL	AVALIAÇÃO QUALITATIVA	
		1.		1.		2.	3.		4.	5.		6	7.		8.					
		1.1.		1.1.			3.	3.1.		5.	5.1.	6.1.	7.1.		8.1.	8.2.				
		a.	b.	4*0,5	4*1	5*0,5			6*0,5				6*2	7*0,5			10*1			10*2
		0,5	1	1	2	4	2,5	3	12	3,5	10	20	4	2	1,5	4	10	20	100	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	
																			0	

A Professora Estagiária Sandra de Melo  
21-03-2017

<b>NOMENCLATURA</b> 0-20 - FRACO 21-49 - NÃO SATISFAZ 50-54 - SATISFAZ POUCO 55-69 - SATISFAZ 70-89 - SATISFAZ BASTANTE 90-100 - EXCELENTE
--



# Apêndice 32 – Ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano)

<b>21/03/2017 11ºB-C Prueba de Comprensión Oral</b>	<b>Evaluación</b>
Nombre y apellido: _____	_____
Firma de la profesora: _____	_____
Firma de la profesora en prácticas: _____	
Firma del E.E: _____	

**Vas a ver un registro audiovisual**, del programa de RTVE “Redes”. El registro tiene aproximadamente cinco minutos (00.05.14). **Lo verás dos (2) veces.**

## 1. **Selecciona** la opción correcta.

1. El registro audiovisual se llama “Redes” y es un fragmento de...
  - a. un programa sobre ciencia.
  - b. un programa sobre música.
  - c. un programa sobre cine.
2. Según el registro, las canciones pueden provocarnos emociones...
  - a. solo de tristeza.
  - b. de tristeza y/o de alegría.
  - c. de tristeza y de alegría.
3. Se dice en el registro que es algo extraordinario...
  - a. escuchar una canción y entenderla.
  - b. escuchar una canción y emocionarse.
  - c. escuchar una canción y no entenderla.
4. La música es...
  - a. una confusión de señales acústicas que nuestros oídos recogen y envían al cerebro.
  - b. una sucesión de señales acústicas que nuestros oídos recogen y envían al cerebro.
  - c. una invasión de señales acústicas que nuestros oídos recogen y envían al cerebro.
5. Las señales acústicas son descodificadas en...
  - a. el corazón.
  - b. los oídos.
  - c. el cerebro.
6. Desde que se escucha el sonido hasta que se lo descodifica pasan...
  - a. fracciones de minutos.
  - b. fracciones de segundos.
  - c. horas.
7. El cerebro va a involucrar las emociones, las encargadas por...
  - a. convertir el sonido en arte comprensible.
  - b. convertir el sonido en algo musical.
  - c. convertir el sonido en algo comprensible.

8. El cine es un ejemplo de la capacidad que tenemos para...
  - a. decodificar sonidos y relacionarlos con emociones.
  - b. decodificar sonidos y atribuirles emociones.
  - c. decodificar emociones y relacionarlas con sentidos.
9. En el programa se presenta un experimento...
  - a. se grabaron dos escenas y se les atribuyó un contexto diferente.
  - b. se grabaron dos escenas y se les atribuyó una canción diferente.
  - c. se grabaron dos escenas y se les atribuyó una música diferente.
10. La función de la música en el cine es la de guiar los espectadores...
  - a. provocándoles diferentes sensaciones en las escenas.
  - b. indicándoles qué sensaciones esperar de las diferentes escenas.
  - c. llevándolos a crear un mundo diferente de sensaciones.
11. En el experimento, para crear el miedo se utilizaron...
  - a. sonidos agradables al oído, pero que provocan angustia.
  - b. sonidos que no son agradables al oído y que provocan angustia.
  - c. sonidos que no son agradables al oído, pero tampoco provocan angustia.
12. Cuando escucha una música con sonidos específicos...
  - a. el espectador codifica lo que va a pasar, relacionándolo con la escena.
  - b. el espectador decodifica lo que va a pasar, relacionándolo con la escena.
  - c. el espectador no identifica lo que va a pasar.
13. El compositor compara la escena de miedo a...
  - a. la entrada en una casa.
  - b. la entrada en el cine.
  - c. la entrada en un bosque.
14. A las dos escenas son atribuidas músicas diferentes, por lo que...
  - a. una termina como una historia de amor y otra de alegría.
  - b. una termina como una historia amor y otra de envidia.
  - c. una termina como una historia de amor no correspondido y otra de miedo.
15. El cerebro necesita de padrones para entender el entorno y darle sentido, o sea...
  - a. reglas que usamos para hacer predicciones y darnos expectativas.
  - b. reglas que usamos para comprender el futuro y darnos expectativas.
  - c. reglas que usamos para hacer predicciones y darnos esperanza.
16. Al final, se refieren nuestros ancestros, porque...
  - a. no utilizaban las mismas reglas.
  - b. usaban las mismas reglas.
  - c. no tenían las mismas reglas.

¡Qué te vaya bien!


Las profesoras

Sandra de Melo y Felicidade Catronga






## Apêndice 34 – Matriz da Ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>ESPAÑHOL</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>Matriz da ficha para a avaliação</b></p> <p><b>CO</b></p> <p><b>11.ºB/C</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	---

Objetivos	Contenidos	Estructura	Cotaciones
<p><b>Comprender un registro audio/audiovisual</b></p>	<p>La música</p>	<p>1. Identifica y selecciona la opción correcta</p>	<p><b>200p</b></p>
			<p><b>200 puntos</b></p>


## Apêndice 35 – Matriz da ficha para a avaliação da produção escrita (Espanhol, 11.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>ESPAÑHOL</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>Matriz da ficha para a avaliação</b></p> <p><b>PE</b></p> <p><b>11.ºB/C</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	---

Objetivos	Contenidos	Estructura	Cotaciones
Producir texto escrito	La música	1. Escribe un texto según el tema presentado – producción escrita	200p
			200 puntos



## Apêndice 36 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>ESPAÑHOL</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO</b></p> <p><b>CO</b></p> <p><b>11.ºB/C</b></p> <p>Ensino Secundário</p> <p>2016/2017</p>
---	---

Identifica e seleciona a resposta correta* - Cada resposta correta vale 12.5 pontos		
1	<p>Selecciona 16 opções corretas .</p> <p><b>Chave:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. a. un programa sobre ciencia.</li> <li>2. b. de tristeza y/o de alegría.</li> <li>3. a. escuchar una canción y entenderla.</li> <li>4. b. una sucesión de señales acústicas que nuestros oídos recogen y envían al cerebro.</li> <li>5. c. el cerebro.</li> <li>6. b. fracciones de segundos.</li> <li>7. c. convertir el sonido en algo comprensible.</li> <li>8. a. descodificar sonidos y relacionarlos con emociones.</li> <li>9. c. se grabaron dos escenas y se les atribuyó una música diferente.</li> <li>10. b. indicándoles qué sensaciones esperar de las diferentes escenas.</li> <li>11. b. sonidos que no son agradables al oído y que provocan angustia.</li> <li>12. a. el espectador codifica lo que va a pasar, relacionándolo con la escena.</li> <li>13. c. la entrada en un bosque.</li> <li>14. c. Una termina como una historia de amor no correspondido y otra de miedo.</li> <li>15. a. reglas que usamos para hacer predicciones y darnos expectativas.</li> <li>16. b. usaban las mismas reglas.</li> </ol>	200p


**Total: 200 puntos**

**Total de la prueba: 200 puntos**

CO
1.
200
200p

\* Apenas se aceitará como correta a resposta que apresenta uma opção selecionada. Todos os itens que apresentem mais do que uma opção serão considerados errados.

## Apêndice 37 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação da produção escrita (Espanhol, 11.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>ESPAÑHOL</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO</b></p> <p><b>PE</b></p> <p><b>11.ºB/C</b></p> <p>Ensino Secundário</p> <p>2016/2017</p>
---	---

1 Escribe un texto según el tema presentado – producción escrita			
<b>1</b>	<b>N3</b>	<p>Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Respeita a extensão indicada.</p> <p>Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais.</p>	60
	<b>N2</b>	<p>Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Pode não respeitar a extensão indicada.</p> <p>Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.</p>	40
	<b>N1</b>	<p>Escreve um texto de acordo com o solicitado.</p> <p>O discurso pode ser pouco coerente. Não respeita a extensão indicada.</p> <p>Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.</p>	20

1 Competência pragmática			
	<b>N5</b>	<p>Escreve um texto sobre o tema proposto. O registo é adequado ao contexto e ao destinatário. O discurso é coerente e coeso; utiliza adequadamente os conectores textuais que ocorrem com maior frequência.</p> <p>A informação é ordenada e bem estruturada, transmitindo os dados solicitados.</p> <p>O texto respeita a extensão indicada.</p>	70
	<b>N4</b>		45
	<b>N3</b>	<p>Escreve um texto sobre o tema proposto. Pode apresentar alguma incoerência no registo.</p> <p>O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão.</p> <p>A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear.</p> <p>Algumas funções previstas nem sempre estão bem definidas.</p> <p>O texto pode não respeitar a extensão indicada.</p>	35
	<b>N2</b>		25

	<b>N1</b>	<p>Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto. Pode apresentar algumas incorreções no registo.</p> <p>O discurso é pouco coerente, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições.</p> <p>A informação pode não aparecer ordenada, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes.</p> <p>Podem não estar definidas algumas funções previstas.</p> <p>O texto pode não respeitar a extensão indicada.</p>
--	-----------	--

<b>Competência lingüística*</b>			
<b>1</b>	<b>N5</b>	<p>Emprega recursos lingüísticos adequados para redigir um texto.</p> <p>Usa, de forma apropriada, os recursos necessários para retomar a informação, sem repetir o que foi dito anteriormente e os elementos de relação (preposições e conjunções), assim como pronomes relativos e advérbios.</p> <p>Utiliza com correção o léxico adequado ao nível de referência.</p> <p>Revela geralmente bom domínio gramatical.</p> <p>Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação.</p> <p>As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.</p>	70
	<b>N4</b>		45
	<b>N3</b>	<p>Emprega recursos lingüísticos suficientes para redigir um texto.</p> <p>Usa os recursos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições.</p> <p>Utiliza um léxico pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunlocuções e a outras estratégias de substituição.</p> <p>O controlo gramatical é suficiente para o nível de referência.</p> <p>Revela um domínio suficiente da ortografia e da pontuação.</p> <p>As interferências da língua materna são notórias.</p>	35
	<b>N2</b>		25
	<b>N1</b>	<p>Emprega recursos lingüísticos básicos, com padrões frásicos elementares.</p> <p>Não faz um uso adequado dos recursos para retomar a informação.</p> <p>Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo.</p> <p>O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos.</p> <p>Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada.</p> <p>As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.</p>	10
<b>Total: 200 pontos</b>			

**Total de la prueba: 200 puntos**

<b>PE</b>
<b>1.</b>
200
<b>200p</b>

\* A competência lingüística apenas será avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto e se tiver obtido, pelo menos, nível 1 na competência pragmática.


## Apêndice 38 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da compreensão oral (Espanhol, 11.º ano)

 REPÚBLICA PORTUGUESA educação Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz ESPANHOL PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora Estagiária: Sandra de Melo Professora Cooperante: Felicidade Catronga Professor Orientador: Paulo Costa	CORREÇÃO DA FICHA PARA A AVALIAÇÃO															
	COMPREENSÃO ORAL															
	11.ºB/C															
	2016/2017															

		COMPREENSÃO ORAL																TOTAL	AVALIAÇÃO QUALITATIVA
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.		
N.º	NOME	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	200	
11.ºB																		0	
																		0	
11.ºC																		0	
																		0	
																		0	
																		0	
																		0	
																		0	
																		0	
																		0	
																		0	
																		0	

NOMENCLATURA
0 - 5,4 - Muito Insuficiente
5,5 - 9,4 - Insuficiente
9,5 - 13,4 - Suficiente
13,5 - 15,4 - bom
15,5 - 17,4 - Bom
17,5 - 20 - Muito Bom

## Apêndice 39 – Grelha de correção da ficha para a avaliação da produção escrita (Espanhol, 11.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> educação <b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b>  <b>ESPAÑHOL</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b>  Professora Estagiária: Sandra de Melo Professora Cooperante: Felicidade Catronga Professor Orientador: Paulo Costa	CORREÇÃO DO TESTE
	PRODUCCIÓN ESCRITA
	11.ºB/C
	2016/2017

N.º	NOME	PRODUCCIÓN ESCRITA			TOTAL	CLASIFICACIÓN CUALITATIVA
		ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN (=adecuación al tema/respeto por el enunciado)	COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL	CORRECCIÓN LEXICAL, LINGÜÍSTICA, MORFOSINTÁCTICA Y ORTOGRÁFICA		
		40%	80%	80%		
11.ºB					0	
					0	
11.ºC					0	
					0	
					0	
					0	
					0	
					0	
					0	
					0	
					0	
					0	

NOMENCLATURA
0 - 5,4 - Muito Insuficiente
5,5 - 9,4 - Insuficiente
9,5 - 13,4 - Suficiente
13,5 - 15,4 - bom
15,5 - 17,4 - Bom
17,5 - 20 - Muito Bom

La profesora en prácticas Sandra de Melo  
22-03-2017

## Apêndice 40 – Grelha de avaliação da expressão oral (Espanhol, 11.º ano)



Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

### REGISTRO DE LA EXPRESIÓN ORAL

UNIDAD 6: "Música"

TAREA DE LA UNIDAD: LA CANCIÓN DE TU VIDA - PRESENTACIÓN DE UNA CANCIÓN

CURSO: 11.ºB/C

FECHA: 09/03/2017 E 14/03/2017

N.º	NOME	CONTENIDO					FORMA					TOTAL	CLASIFICACIÓN CUALITATIVA	
		70%					30%					%		
	11.ºB													
	11.ºC													

NB - Debido a las características de estas presentaciones y al modo como las mismas se desarrollaron, se decidió valorar más el contenido que la forma.

A professora estagiária Sandra de Melo

09-03-2017

14-03-2017

REGISTRO DE LA EXPRESIÓN ORAL

UNIDAD 6: "Música"

TAREA DE LA UNIDAD: LA CANCIÓN DE TU VIDA - PRESENTACIÓN DE UNA CANCIÓN

N.º	NOME	FORMA (30%)																				TOTAL %
		CORRECCIÓN										ALCANCE/FLUIDEZ					PRONUNCIACIÓN					
		LEXICAL					GRAMATICAL															
		10%					10%					5%					5%					
		2	4	6	8	10	2	4	6	8	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	11.ºB																					
	11.ºC																					

2=INSUFICIENTE 4=SUFICIENTE 6=Bom 8=BOM 10=MUITO BOM	2=INSUFICIENTE 4=SUFICIENTE 6=bOM 8=BOM 10=MUITO BOM	1=INSUFICIENTE 2=SUFICIENTE 3=bOM 4=BOM 5=MUITO BOM	1=INSUFICIENTE 2=SUFICIENTE 3=bOM 4=BOM 5=MUITO BOM
--	--	---	---

A professora estagiária Sandra de Melo  
09-03-2017  
14-03-2017





# Apêndice 42 – Ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano)

Nombre: _____ Apellido _____	<b>Evaluación</b>  _____  _____
Número: _____ Curso: _____ Clase: _____	
Fecha: _____, _____ de _____ de _____	
Firma de la profesora: _____	
Firma del E.E: _____	
Observaciones: _____	

## Actividad A

1. **Identifica** las imágenes siguientes, **escribiendo** su nombre por debajo.



a. \_\_\_\_\_



b. \_\_\_\_\_



c. \_\_\_\_\_



d. \_\_\_\_\_



e. \_\_\_\_\_



f. \_\_\_\_\_



g. \_\_\_\_\_



h. \_\_\_\_\_



i. \_\_\_\_\_

2. **Identifica** las imágenes siguientes, según las palabras dadas.

ordenador / móvil / pendrive / máquina de fotografiar / tablet / Internet



a. \_\_\_\_\_



b. \_\_\_\_\_



c. \_\_\_\_\_



d. \_\_\_\_\_



e. \_\_\_\_\_



f. \_\_\_\_\_

2.1. **Indica** para qué sirve cada objeto.

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_
- f. \_\_\_\_\_

2.2 **Completa** el diálogo utilizando algunas de las palabras del ejercicio anterior. **Atención que algunas pueden repetirse.**

**María:** Hola, Pepe. Me dejas enviar un correo electrónico a partir de tu \_\_\_\_\_, por favor. Es que olvidé el mío en casa.

**Pepe:** ¡Claro, te lo presto! Pero, ¿por qué no lo envías de tu \_\_\_\_\_ o de tu \_\_\_\_\_? Los tienes en tu despacho.

**María:** Es que es urgente... No quiero ir a mi despacho ahora... Préstamelo el tuyo, por favor...

**Pepe:** Mira, aquí lo tienes.

**María:** Gracias. Pero... ¿cómo me conecto a tu \_\_\_\_\_?

**Pepe:** Lo haces aquí.

(Unos minutos después...)

**Pepe:** María, ¿qué estás haciendo? ¿No querías enviar un correo? Es que estás en \_\_\_\_\_ a ver tonterías y a poner los gustos en todo lo que ves...

**María:** Perdóname, pero, en realidad, no tengo aquí mí \_\_\_\_\_ y necesito unas fotos que puse aquí hace unos días y que están maravillosas...

**Pepe:** De acuerdo, pero deprisa...

3. **Indica certeza y probabilidad/posibilidad** con respecto a cada una de las predicciones presentadas enseguida. Intenta utilizar **diferentes expresiones**.

1. Los hombres vivirán más de 100 años.

Certeza: \_\_\_\_\_

Probabilidad/posibilidad: \_\_\_\_\_

2. Los ordenadores desaparecerán.

Certeza: \_\_\_\_\_

Probabilidad/posibilidad: \_\_\_\_\_

3. El español será el idioma más hablado del planeta.

Certeza: \_\_\_\_\_

Probabilidad/posibilidad: \_\_\_\_\_

4. La ciencia desarrollará un robot idéntico al hombre.

Certeza: \_\_\_\_\_

Probabilidad/posibilidad: \_\_\_\_\_

## Actividad B

1. Lee el texto siguiente.

### Una noche de chat

El día de ayer, para matar el tiempo, decidí entrar a un chat. Y digo matar el tiempo porque esas conversaciones (si es que a eso se le puede llamar conversación) casi nunca resultan productivas. Parece que hay un buen manual de cómo chatear (¡quizás exista y yo no lo he leído!), que creo que casi todos siguen.

*Hola. ¿Cómo estás? ¿De dónde eres? ¿Cuántos años tienes? ¿A qué te dedicas? ¿Tienes novi@? ¿Qué te gusta hacer? ¿Cómo eres? ¿Me das tu Messenger? Pon una foto tuya...bla, bla, bla...*

Sería más rápido rellenar un formulario con todos esos datos para no tener que preguntarlo y responderlo un montón de veces en una sola hora. Un solo dato que no agrada es suficiente para terminar la supuesta conversación.

No me parece mal que se pregunte sobre la vida de la persona con quien se habla, pero creo que la mayoría solo lo hace para poder ver la foto y después de eso muere la conversación (si es que alguna vez la hubo). La conversación muere porque no gustaron las fotos o para dar lugar a un “¿Y cuándo nos conocemos en persona?” Si no hablamos por el Messenger, ¿qué haremos en persona?

Yo aguanto todas las preguntas obligatorias, pero solo le doy el Messenger a la gente que conversa. No voy a decir que una conversación de unos pocos minutos garantice que encontremos a un gran conversador, pero el que no arriesga, no gana.

¿Qué ganamos? Depende de cada uno. No me puedo quejar, he hecho algunos buenos ciberamigos gracias a los chats. Otros ganan sus noches largas de webcam, con intercambio de fotos insólitas y otras cosas aún más creativas. Para gustos hay colores.

Publicado por Jade, [cronicasnoctambula.blogspot.pt/](http://cronicasnoctambula.blogspot.pt/)(adaptado)

1.1. Indica si las afirmaciones **son verdaderas (V) o falsas (F)**.

a. La autora del texto se llama María.	
b. Este texto fue publicado en un periódico.	
c. Las preguntas que se hacen en un chat son solo de ámbito profesional.	
d. La autora solo da su Messenger a personas que conversan.	
e. A la autora no le parece mal que le pregunten sobre su vida personal.	
f. La autora tiene buenos amigos virtuales.	

1.2. **Responde** de forma completa a las preguntas.

a. Según la autora del texto, las conversaciones por chat no son productivas. ¿Por qué?

---

---

b. Indica, por palabras tuyas, el significado de la expresión “matar el tiempo”.

---

---

c. ¿Por qué motivo la autora dice que parece que hay un manual de cómo chatear?

---

---

d. ¿Cuál es el verdadero objetivo de las personas cuando ponen las preguntas?

---

---

### Actividad C

1. **Completa** las frases con los verbos en **futuro**.

a. Pronto \_\_\_\_\_ (nosotros, saber) español.

b. No sé si \_\_\_\_\_ (caber) otra maleta en el coche.

c. Ya no le \_\_\_\_\_ (decir) nada a Ángel del regalo.

d. Seguro que el pájaro \_\_\_\_\_ (querer) alpiste.

e. Alberto y Gloria \_\_\_\_\_ (graduarse) el mes que viene.

f. Este año \_\_\_\_\_ (nosotros, hacer) un fabuloso viaje por Centroamérica y después \_\_\_\_\_ (nosotros, seguir) por la costa este de Asia.

g. Este año que viene \_\_\_\_\_ (nosotros, viajar) a Inglaterra.

2. **Escribe** lo que ha dicho “el adivino” a estas personas. **Utiliza el futuro** imperfecto de Indicativo.

Juan	Carlos y Rosa
1. Conocer a una chica.	1. No ir a la universidad.
2. Enamorarse.	2. Aprobar una oposición.
3. Casarse.	3. Viajar por el mundo.

4. Tener un buen trabajo.	4.No casarse.
5. Ganar mucho dinero.	5.Tocar 50 millones de euros en la lotería.
6. Disfrutar de sus hijos.	6.Invertir en Bolsa.

**Juan**

---



---



---



---



---



---

**Carlos y Rosa**

---



---



---



---



---



---

3. **Completa** las oraciones condicionales.

- a. Si \_\_\_\_\_ (yo, querer) ir con mi hermana al campamento, debo comprar una tienda de campaña.
- b. Te \_\_\_\_\_ (explicar) el itinerario, si me \_\_\_\_\_ (llamar) por teléfono,
- c. Si \_\_\_\_\_ (nosotros, comprar) los billetes de avión mañana, \_\_\_\_\_ (nosotros, ahorrar) bastante dinero.
- d. \_\_\_\_\_ (yo, ir) contigo al instituto, si \_\_\_\_\_ (yo, levantarse) temprano.
- e. Si \_\_\_\_\_ (yo, ver) el vídeo un par de veces, \_\_\_\_\_ (aprender) el baile.
- f. \_\_\_\_\_ (tú, aprender) nuevas palabras, si \_\_\_\_\_ (leer) el periódico.


4. **Ordena** las siguientes oraciones. **Fíjate en la palabra que aparece con mayúscula, pues será con la que empiece la oración.**

- a. playa / si / vienes / la / Cogerás / tabla de surf / la / a

---



## Apêndice 43 – Matriz da ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano)


 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>ESPAÑHOL</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>Matriz da ficha para a avaliação 9.ºC</b></p> <p>Ensino Básico 2016/2017</p>
--	--	--

Objetivos	Contenidos	Estructura	Cotaciones
<p><b>ACTIVIDAD A</b> Aplicar los contenidos lexicales y pragmáticos estudiados</p>	<p>Vocabulario sobre las tecnologías</p>	1. Escribe palabras (conoce el vocabulario de la unidad)	<b>5p</b>
		2. Escribe palabras (reconoce el vocabulario de la unidad)	<b>4p</b>
		2.1. Escribe frases (domina las estructuras estudiadas)	<b>5p</b>
		2.2. Completa frases (comprende un texto y utiliza el vocabulario estudiado)	<b>4p</b>
	Expresar opinión	3. Escribe frases (domina y aplica las estructuras estudiadas)	<b>6p</b>
<p><b>ACTIVIDAD B</b> Comprender un texto escrito</p>	<p>Texto relacionado con las nuevas tecnologías</p>	1.1. Indica si es verdadero o falso	<b>5p</b>
		1.2. Responde a las cuestiones presentadas	<b>15p</b>



<b>ACTIVIDAD C</b> Aplicar los conocimientos de gramática	Futuro imperfecto de indicativo	1. Rellena huecos (utiliza correctamente el tiempo verbal estudiado)	<b>8p</b>
	Futuro imperfecto de indicativo	2. Escribe frases (utiliza correctamente el tiempo verbal estudiado en contexto)	<b>10p</b>
	Oraciones condicionales reales	3. Rellena huecos (utiliza correctamente la estructura estudiada)	<b>10p</b>
	Oraciones condicionales reales	4. Ordena frases (reconoce la estructura de las oraciones condicionales y aplícala)	<b>8p</b>
<b>ACTIVIDAD D</b> Producir un texto escrito	Tema: La importancia de las nuevas tecnologías	1. Escribe un texto según el tema presentado – producción escrita	<b>20p</b>
			<b>100 puntos</b>

## Apêndice 44 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO	<b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b>	<b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO</b>  Ensino Básico 2016/2017
<b>ESPAÑHOL</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> <b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo <b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga <b>Professor orientador:</b> Paulo Costa		

### Actividad A

<b>1</b>	<b>Identifica os objetos</b>		
	<b>N5</b>	Escreve as 9 palavras corretas . <b>Chave:</b> a) lavavajillas; b) tostadora; c) batidora; d) nevera; e) aspirador; f) plancha; g) horno eléctrico; h) cafetera; i) hervidor	<b>5</b>
			<b>4</b>
	<b>N3</b>	Escreve 5/6 palavras corretas	<b>3</b>
			<b>2</b>
	<b>N1</b>	Escreve 1/ 2 palavras corretas	<b>1</b>

<b>2.</b>	<b>Associa os objetos ao vocabulário apresentado.</b>		
	<b>N5</b>	Faz 6 associações corretas. <b>Chave:</b> a) pendrive; b) tablet; c) ordenador; d) Internet; e) móvil; f) máquina de fotografiar	<b>4</b>
			<b>3</b>
	<b>N3</b>	Faz 3/4 associações corretas.	<b>2</b>
			<b>1</b>
		<b>0</b>	

<b>2.1.</b>	<b>Escreve frases com as estruturas estudadas.</b>		
<b>N5</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Usa as estruturas estudadas. Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais. <b>Chave:</b> a. El pendrive sirve para grabar archivos; b. El tablet permite hacer juegos; c. El ordenador permite hacer trabajos de la escuela; d. Internet permite conectarse con el mundo; e. El móvil permite hacer llamadas; f. La máquina de fotografiar permite hacer fotos.	<b>5</b>	

	<b>N3</b>	Escreve um frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Usa as estruturas estudadas. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	<b>3</b>
	<b>N1</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não usa as estruturas estudadas. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	<b>1</b>

<b>2.2.</b>	<b>Completa um texto com o vocabulário dado.</b>		
	<b>N5</b>	Escreve 6 palavras corretas. <b>Chave:</b> <b>móvil; tablet; ordenador; Internet; Internet; máquina de fotografar.</b>	<b>4</b>
			<b>3</b>
	<b>N3</b>	Escreve 4 palavras corretas.	<b>2</b>
			<b>1</b>
	<b>N1</b>	Escreve 1 palavra correta.	<b>0</b>

<b>3.</b>	<b>Escreve frases com as estruturas solicitadas.</b>		
	<b>N5</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Usa as estruturas estudadas. Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais. <b>Chave:</b> 1. Certeza: <b>Seguro que</b> los hombres vivirán más de 100 años; Probabilidad/posibilidad: <b>Probablemente</b> los hombres no vivirán más de 100 años. 2. Certeza: <b>Estoy seguro de que</b> los ordenadores desaparecerán; Probabilidad/posibilidad: <b>Posiblemente</b> , los ordenadores desaparecerán. 3. Certeza: <b>Sé que</b> el español será el idioma más hablado del planeta. Probabilidad/posibilidad: <b>A lo mejor</b> el español será el idioma más hablado del planeta. 4. Certeza: <b>Estoy seguro de que</b> la ciencia desarrollará un robot idéntico al hombre. Probabilidad/posibilidad: <b>Pienso que</b> la ciencia desarrollará un robot idéntico al hombre.	<b>6</b>
	<b>N3</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Usa as estruturas estudadas. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	<b>3</b>
	<b>N1</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não usa as estruturas estudadas. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	<b>1</b>
			<b>Total: 24 puntos</b>

## Actividad B

Identifica a opção correta (V/F).			
1.1.	<b>N5</b>	Identifica as 6 opções corretas. <b>Chave:</b> a. F; b. F; c. F; d. V; e. V; f. V.	5
			4
	<b>N3</b>	Identifica 4 opções corretas.	3
			2
	<b>N1</b>	Identifica 1 opção correta.	1

Responde a questões sobre o texto.			
1.2.	<b>N5</b>	Apresenta a resposta correta e adequada às 4 questões <b>Chave:</b> a. Las conversaciones por chat no son productivas, porque sirven solo para “matar el tiempo”. b. La expresión “matar el tiempo” significa evitar el aburrimiento: inventar algo para hacer para no estar aburrido. c. La autora dice que parece que hay un manual para chatear, porque las conversaciones se desarrollan casi siempre de la misma manera y con las mismas preguntas. d. El verdadero objetivo de las personas cuando ponen las preguntas es ver la foto.	15
			12
	<b>N3</b>	Apresenta 2 respostas corretas e adequadas.	8
			5
	<b>N1</b>	Não apresenta qualquer resposta adequada.	0

**Total: 20 puntos**

## Actividad C

Preenche espaços com o verbo no tempo correto.			
1.	<b>N5</b>	Preenche 8 espaços corretamente. <b>Chave:</b> h. sabremos; b. cabrá; c. diré; d. querrá; e. se graduarán; f. Haremos... seguiremos; g. Viajaremos	8
			6
	<b>N3</b>	Preenche 4/5 espaços corretamente.	4
			2
	<b>N1</b>	Preenche 1 espaço corretamente.	1

Escreve frases com o tempo verbal solicitado.															
2.	N5	<p>Escreve 11/12 frases corretamente.</p> <p><b>Chave:</b></p> <table border="1"> <tr> <td>- Conocerás/Conocerá a una chica.</td> <td>- No iréis/irán a la universidad.</td> </tr> <tr> <td>- Te enamorarás/Se enamorará.</td> <td>- Aprobaréis/Aprobarán una oposición.</td> </tr> <tr> <td>- Te casarás/Se casará.</td> <td>- Viajaréis/Viajarán por el mundo.</td> </tr> <tr> <td>- Tendrás/Tendrá un buen trabajo.</td> <td>- No os/se casaréis/casarán.</td> </tr> <tr> <td>- Ganarás/Ganará mucho dinero.</td> <td>- Os tocará/Les tocará 50 millones de euros en la lotería.</td> </tr> <tr> <td>- Disfrutarás/Disfrutará de tus hijos.</td> <td>- Invertiréis/Invertirán en la Bolsa.</td> </tr> </table>	- Conocerás/Conocerá a una chica.	- No iréis/irán a la universidad.	- Te enamorarás/Se enamorará.	- Aprobaréis/Aprobarán una oposición.	- Te casarás/Se casará.	- Viajaréis/Viajarán por el mundo.	- Tendrás/Tendrá un buen trabajo.	- No os/se casaréis/casarán.	- Ganarás/Ganará mucho dinero.	- Os tocará/Les tocará 50 millones de euros en la lotería.	- Disfrutarás/Disfrutará de tus hijos.	- Invertiréis/Invertirán en la Bolsa.	10
	- Conocerás/Conocerá a una chica.	- No iréis/irán a la universidad.													
	- Te enamorarás/Se enamorará.	- Aprobaréis/Aprobarán una oposición.													
	- Te casarás/Se casará.	- Viajaréis/Viajarán por el mundo.													
	- Tendrás/Tendrá un buen trabajo.	- No os/se casaréis/casarán.													
- Ganarás/Ganará mucho dinero.	- Os tocará/Les tocará 50 millones de euros en la lotería.														
- Disfrutarás/Disfrutará de tus hijos.	- Invertiréis/Invertirán en la Bolsa.														
		8													
N3	Escreve 6 frases corretamente.	5													
		3													
N1	Escreve 2 frases corretamente.	2													

Preenche espaços com o verbo no tempo adequado.			
3.	N5	<p>Preenche 10/11 espaços corretamente.</p> <p><b>Chave:</b></p> <p>a. Quiero; b. Te explico/Te explicaré... llamas; c. compramos... ahorramos/ahorraremos; d. Iré/Voy... me levanto; e. Veo... aprendo/aprenderé; f. Aprendes/Aprenderás... lees</p>	10
			7
	N3	Preenche 5 espaços corretamente.	5
			2
	N1	Preenche 1 espaço corretamente.	1

Ordena frases, de acordo com a estrutura solicitada.			
4.	N5	<p>Ordena 5 frases corretamente.</p> <p><b>Chave:</b></p> <p>a. Cogerás la tabla de surf, si vienes a la playa; b. Si nieva mañana, iremos a esquiar; c. Recoges la habitación, si quieres ir con tus amigos; d. Repasaremos los verbos, si queremos aprobar el examen; e. Si os matriculáis en el curso, aprenderéis el vocabulario de español.</p>	8
			6
	N3	Ordena 3 frases corretamente.	5
			3
	N1	Ordena 1 frase corretamente.	1

<b>Total: 36 puntos</b>
-------------------------

### Actividad D

Escreve um texto de acordo com o solicitado no enunciado.			
<b>1.</b>	<b>N3</b>	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Respeita a extensão indicada. Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais	<b>5</b>
	<b>N2</b>	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Pode não respeitar a extensão indicada. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	<b>3</b>
	<b>N1</b>	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não respeita a extensão indicada. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	<b>2</b>

Competência pragmática		
<b>N5</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto. O registo é adequado ao contexto e ao destinatário. O discurso é coerente e coeso; utiliza adequadamente os conectores textuais que ocorrem com maior frequência. A informação é ordenada e bem estruturada, transmitindo os dados solicitados. O texto respeita a extensão indicada.	<b>8</b>
<b>N4</b>		<b>6</b>
<b>N3</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto. Pode apresentar alguma incoerência no registo. O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear. Algumas funções previstas nem sempre estão bem definidas. O texto pode não respeitar a extensão indicada.	<b>5</b>
<b>N2</b>		<b>3</b>
<b>N1</b>	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto. Pode apresentar algumas incorreções no registo. O discurso é pouco coerente, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições. A informação pode não aparecer ordenada, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes. Podem não estar definidas algumas funções previstas.	<b>2</b>

Competência linguística*		
<b>N5</b>	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto. Usa, de forma apropriada, os recursos necessários para retomar a informação, sem repetir o que foi dito anteriormente e os elementos de relação (preposições e conjunções), assim como pronomes relativos e advérbios. Utiliza com correção o léxico adequado ao nível de referência. Revela geralmente bom domínio gramatical. Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.	<b>7</b>
<b>N4</b>		<b>5</b>

	<b>N3</b>	Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto. Usa os recursos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza um léxico pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunloquções e a outras estratégias de substituição. O controlo gramatical é suficiente para o nível de referência. Revela um domínio suficiente da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são notórias.	<b>4</b>
	<b>N2</b>		<b>3</b>
	<b>N1</b>	Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos para retomar a informação. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada. As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.	<b>2</b>

\* A competência linguística apenas será avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto e se tiver obtido, pelo menos, nível 1 na competência pragmática.

**Total: 36 puntos**

**Total de la prueba: 100 puntos**

Actividad A					Actividad B		Actividad C				Actividad D
1.	2.	2.1.	2.2.	3.	1.	2.	1.	2.	3.	4.	1.
5	4	5	4	6	5p	15p	8	10	10	8	20
<b>24p</b>					<b>20p</b>		<b>36p</b>				<b>20p</b>





# Apêndice 46 – Correção da ficha para a avaliação (Espanhol, 9.º ano)

## CORRECCIÓN DE LA PRUEBA ESCRITA DE EVALUACIÓN

### Actividad A

1.



b. Lavavajillas



c. Tostadora



u. Batidora



e. Nevera



f. Aspirador



g. Plancha



k. Horno eléctrico



h. Cafetera



ii. Hervidor

2.



b. pendrive



c. tablet



d. ordenador



e. Internet



f. móvil



g. máquina de fotografiar

- 2.1. a. El pendrive sirve para grabar archivos.  
b. El tablet permite hacer juegos.  
c. El ordenador permite hacer trabajos de la escuela.  
d. Internet permite conectarse con el mundo.  
e. El móvil permite hacer llamadas.  
f. La máquina de fotografiar permite hacer fotos.

2.2. móvil; tablet ... ordenador; Internet; Internet; máquina de fotografiar.

3.

1. Los hombres vivirán más de 100 años.

Certeza: **Seguro que** los hombres vivirán más de 100 años.

Probabilidad/posibilidad: **Probablemente** los hombres no vivirán más de 100 años.

2. Los ordenadores desaparecerán.

Certeza: **Estoy seguro de que** los ordenadores desaparecerán.

Probabilidad/posibilidad: **Posiblemente**, los ordenadores desaparecerán.

3. El español será el idioma más hablado del planeta.

Certeza: **Sé que** el español será el idioma más hablado del planeta.

Probabilidad/posibilidad: **A lo mejor** el español será el idioma más hablado del planeta.

4. La ciencia desarrollará un robot idéntico al hombre.

Certeza: **Estoy seguro de que** la ciencia desarrollará un robot idéntico al hombre.

Probabilidad/posibilidad: **Pienso que** la ciencia desarrollará un robot idéntico al hombre.

### Actividad B

1.

1.1. a. – F; b. – F; c. – F; d. – V; e. – V; f. – V

1.2.

- a. Las conversaciones por chat no son productivas, porque sirven solo para “matar el tiempo”.
- b. La expresión “matar el tiempo” significa evitar el aburrimiento: inventar algo para hacer para no estar aburrido.
- c. La autora dice que parece que hay un manual para chatear, porque las conversaciones se desarrollan casi siempre de la misma manera y con las mismas preguntas.
- d. El verdadero objetivo de las personas cuando ponen las preguntas es ver la foto.

## Actividad C

1.

- a. sabremos
- b. cabrá
- c. diré
- d. querrá
- e. se graduarán
- f. Haremos... seguiremos
- g. Viajaremos

2.

Juan – Conocerás/Conocerá a una chica.

- Te enamorarás/Se enamorará.
- Te casarás/Se casará.
- Tendrás/Tendrá un buen trabajo.
- Ganarás/Ganará mucho dinero.
- Disfrutarás/Disfrutará de tus hijos.

Carlos y Rosa - No iréis/irán a la universidad.

- Aprobaréis/Aprobarán una oposición.
- Viajaréis/Viajarán por el mundo.
- No os casaréis/se casarán.
- Os tocará/Les tocará 50 millones de euros en la lotería.
- Invertiréis/Invertirán en la Bolsa.

3.

- a. Quiero
- b. Te explico/Te explicaré... llamas
- c. compramos... ahorramos/ahorraremos
- d. Iré/Voy... me levanto
- e. Veo... aprendo/aprenderé
- f. Aprendes/Aprenderás... lees

4.

- a. Cogerás la tabla de surf, si vienes a la playa.
- b. Si nieva mañana, iremos a esquiar.
- c. Recoges la habitación, si quieres ir con tus amigos.
- d. Repasaremos los verbos, si queremos aprobar el examen.
- e. Si os matriculáis en el curso, aprenderéis el vocabulario de español.

## Actividad D

1. Respuesta personal al enunciado propuesto.

Las profesoras Sandra de Melo y Felicidade Catronga

# Apêndice 47 – Ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano)

Nombre: _____ Apellido _____ Número: _____ Curso: _____ Clase: _____ Fecha: _____, _____ de _____ de _____ Firma de la profesora: _____ Firma del E.E: _____ Observaciones: _____	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 80%; margin: auto;"> <p><b>Evaluación</b></p> <hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 10px auto;"/> </div>
--	---

## Actividad A

1. **Identifica** las imágenes siguientes, **escribiendo** su nombre por debajo.

tostadora / plancha / nevera / aspirador / lavavajillas / batidora / cafetera / horno eléctrico / hervidor



c. \_\_\_\_\_



d. \_\_\_\_\_



e. \_\_\_\_\_



f. \_\_\_\_\_



g. \_\_\_\_\_



h. \_\_\_\_\_



i. \_\_\_\_\_



h. \_\_\_\_\_



iii. \_\_\_\_\_

2. **Identifica** las imágenes siguientes, según las palabras dadas.

ordenador / móvil / pendrive / máquina de fotografiar / tablet / Internet



c. \_\_\_\_\_



d. \_\_\_\_\_



e. \_\_\_\_\_



f. \_\_\_\_\_



g. \_\_\_\_\_



h. \_\_\_\_\_

2.1. **Indica** para qué sirve cada objeto y escribe frases, como en el ejemplo.

1. Pendrive – guardar archivos

Un pendrive sirve para guardar archivos.

2. Móvil – hacer llamadas

\_\_\_\_\_

3. Internet – hacer búsquedas

\_\_\_\_\_

4. Tablet – hacer juegos

\_\_\_\_\_

5. Facebook – ver fotos

\_\_\_\_\_

6. Ordenador – hacer trabajos para la escuela

\_\_\_\_\_

2.3 **Completa** el diálogo utilizando algunas de las palabras del ejercicio anterior. **Algunas se repiten.**

ordenador / máquina de fotografiar / Internet (2x) / pendrive / tablet / móvil

**María:** Hola, Pepe. Me dejas enviar un correo electrónico a partir de tu \_\_\_\_\_, por favor. Es que olvidé el mío en casa.

**Pepe:** ¡Claro, te lo presto! Pero, ¿por qué no lo envías de tu \_\_\_\_\_ o de tu \_\_\_\_\_? Los tienes en tu despacho.

**María:** Es que es urgente... No quiero ir a mi despacho ahora... Préstamelo el tuyo, por favor...

**Pepe:** Mira, aquí lo tienes.

**María:** Gracias. Pero... ¿cómo me conecto a tu \_\_\_\_\_?

**Pepe:** Lo haces aquí.

(Unos minutos después...)

**Pepe:** María, ¿qué estás haciendo? ¿No querías enviar un correo? Es que estás en \_\_\_\_\_ a ver tonterías y a poner los gustos en todo lo que ves...

**María:** Perdóname, pero, en realidad, no tengo aquí mí \_\_\_\_\_ y necesito unas fotos que puse aquí hace unos días y que están maravillosas...

**Pepe:** De acuerdo, pero de prisa...

3. **Indica certeza y probabilidad/posibilidad** con respecto a cada una de las predicciones presentadas enseguida. Intenta utilizar **diferentes expresiones** del cuadro.

Certeza	Posibilidad/probabilidad
Sé que...	Yo diría que...
Estoy seguro de que...	A lo mejor...
Seguro que...	Probablemente...

1. Los hombres vivirán más de 100 años.

Certeza: \_\_\_\_\_

Probabilidad/posibilidad: \_\_\_\_\_

2. Los ordenadores desaparecerán.

Certeza: \_\_\_\_\_

Probabilidad/posibilidad: \_\_\_\_\_

3. El español será el idioma más hablado del planeta.

Certeza: \_\_\_\_\_

Probabilidad/posibilidad: \_\_\_\_\_

## Actividad B

2. Lee el texto siguiente.

### Una noche de chat

El día de ayer, para matar el tiempo, decidí entrar a un chat. Y digo matar el tiempo porque esas conversaciones (si es que a eso se le puede llamar conversación) casi nunca resultan productivas. Parece que hay un buen manual de cómo chatear (¡quizás exista y yo no lo he leído!), que creo que casi todos siguen.

*Hola. ¿Cómo estás? ¿De dónde eres? ¿Cuántos años tienes? ¿A qué te dedicas? ¿Tienes novi@? ¿Qué te gusta hacer? ¿Cómo eres? ¿Me das tu Messenger? Pon una foto tuya...bla, bla, bla...*

Sería más rápido rellenar un formulario con todos esos datos para no tener que preguntarlo y responderlo un montón de veces en una sola hora. Un solo dato que no agrade es suficiente para terminar la supuesta conversación.

No me parece mal que se pregunte sobre la vida de la persona con quien se habla, pero creo que la mayoría solo lo hace para poder ver la foto y después de eso muere la conversación (si es que alguna vez la hubo). La conversación muere porque no gustaron las fotos o para dar lugar a un “¿Y cuándo nos conocemos en persona?” Si no hablamos por el Messenger, ¿qué haremos en persona?

Yo aguanto todas las preguntas obligatorias, pero solo le doy el Messenger a la gente que conversa. No voy a decir que una conversación de unos pocos minutos garantice que encontremos a un gran conversador, pero el que no arriesga, no gana.

¿Qué ganamos? Depende de cada uno. No me puedo quejar, he hecho algunos buenos ciberamigos gracias a los chats. Otros ganan sus noches largas de webcam, con intercambio de fotos insólitas y otras cosas aún más creativas. Para gustos hay colores.

Publicado por Jade, [cronicasnoctambula.blogspot.pt/](http://cronicasnoctambula.blogspot.pt/)(adaptado)

**2.1. Indica si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).**

g. La autora del texto se llama María.	
h. Este texto fue publicado en un periódico.	
i. Las preguntas que se hacen en un chat son solo de ámbito profesional.	
j. La autora solo da su Messenger a personas que conversan.	
k. A la autora no le parece mal que le pregunten sobre su vida personal.	
l. La autora tiene buenos amigos virtuales.	

## Actividad C

g. **Completa** las frases con los verbos en **futuro**, **subraya la opción correcta**.

- h. Pronto **sabremos/sabemos** español.
- i. No sé si **cabe/cabrá** otra maleta en el coche.
- j. Ya no le **digo/diré** nada a Ángel del regalo.
- k. Seguro que el pájaro **querrá/quiere** alpiste.
- l. Alberto y Gloria **se graduarán/se gradúan** el mes que viene.
- m. Este año **hacemos/haremos** un fabuloso viaje por Centroamérica y después **seguiremos/seguimos** por la costa este de Asia.
- n. Este año que viene **viajaremos/viajamos** a Inglaterra.

o. **Completa** las oraciones condicionales, **subraya la opción correcta**.

**Si + presente + presente / futuro**

- g. Si **quiero/querré** ir con mi hermana al campamento, debo comprar una tienda de campaña.
- h. Te explicaré el itinerario, si me **llamas/llamarais** por teléfono,
- i. Si **compraremos/compramos** los billetes de avión mañana, ahorraremos bastante dinero.
- j. Iré contigo al instituto, si **me levanto/me levantaré** temprano.
- k. Si **veo/veré** el vídeo un par de veces, aprenderemos el baile.
- l. Aprenderás nuevas palabras, si **lees/leerás** el periódico.

3. **Ordena** las siguientes oraciones. **Fíjate en la palabra que aparece con mayúscula, pues será con la que empiece la oración.**

a. playa / si / vienes / la / Cogerás / tabla de surf / la / a

---


b. mañana / esquiar / a / nieva / iremos / Si

---






## Apêndice 48 – Matriz da ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano)

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>ESPAÑHOL</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>Matriz da ficha para a avaliação</b></p> <p><b>Alumno con NEE</b></p> <p><b>9.ºC</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	--

Objetivos	Contenidos	Estructura	Cotaciones
<p><b>ACTIVIDAD A</b></p> <p>Aplicar los contenidos lexicales y pragmáticos estudiados</p>	<p>Vocabulario sobre las tecnologías</p>	1. Escribe palabras (reconoce el vocabulario de la unidad)	<b>5p</b>
		2. Escribe palabras (reconoce el vocabulario de la unidad)	<b>4p</b>
		2.1. Escribe frases (domina las estructuras estudiadas)	<b>5p</b>
		2.2. Completa frases (comprende un texto y utiliza el vocabulario estudiado)	<b>4p</b>
	Expresar opinión	3. Escribe frases (domina y aplica las estructuras estudiadas)	<b>6p</b>
<p><b>ACTIVIDAD B</b></p> <p>Comprender un texto escrito</p>	<p>Texto relacionado con las nuevas tecnologías</p>	2.1. Indica si es verdadero o falso	<b>20p</b>
<p><b>ACTIVIDAD C</b></p> <p>Aplicar los conocimientos de gramática</p>	<p>Futuro imperfecto de indicativo</p>	5. Identifica la palabra adecuada (selecciona correctamente el tiempo verbal estudiado)	<b>12p</b>
	<p>Oraciones condicionales reales</p>	6. Identifica la palabra adecuada (selecciona la estructura estudiada correctamente)	<b>14p</b>
		7. Ordena frases (reconoce la estructura de las oraciones condicionales y aplícala)	<b>10p</b>

<b>ACTIVIDAD D</b> Producir un texto escrito	Tema: La importancia de las nuevas tecnologías	1.Escribe un texto según el tema presentado – producción escrita	<b>20p</b>
			<b>100 puntos</b>

**Apêndice 49 – Critérios específicos de classificação da ficha para a avaliação  
– Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano)**

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p> <p><b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b></p> <p><b>ESPAÑHOL</b></p> <p><b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Sandra de Melo</p> <p><b>Professora cooperante:</b> Felicidade Catronga</p> <p><b>Professor orientador:</b> Paulo Costa</p>	<p><b>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO</b></p> <p><b>Alumno con NEE</b></p> <p>Ensino Básico</p> <p>2016/2017</p>
---	---

**Actividad A**

<b>1</b>	<b>Identifica os objetos</b>		
	<b>N5</b>	Escreve as 9 palavras corretas . <b>Chave:</b> a) lavavajillas; b) tostadora; c) batidora; d) nevera; e) aspirador; f) plancha; g) horno eléctrico; h) cafetera; i) hervidor	<b>5</b>
			<b>4</b>
	<b>N3</b>	Escreve 5/6 palavras corretas	<b>3</b>
			<b>2</b>
	<b>N1</b>	Escreve 1/ 2 palavras corretas	<b>1</b>

<b>2.</b>	<b>Associa os objetos ao vocabulário apresentado.</b>		
	<b>N5</b>	Faz 6 associações corretas. <b>Chave:</b> a) pendrive; b) tablet; c) ordenador; d) Internet; e) móvil; f) máquina de fotografar	<b>4</b>
			<b>3</b>
	<b>N3</b>	Faz 3/4 associações corretas.	<b>2</b>
			<b>1</b>
	<b>N1</b>	Faz 1 associação correta.	<b>0</b>

<b>2.1.</b>	<b>Escreve frases com as estruturas estudadas.</b>		
	<b>N5</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Usa as estruturas estudadas. Escreve, geralmente, com correcção linguística. As interferências da língua materna são pontuais. <b>Chave:</b> 2. El móvil permite hacer llamadas; 3. Internet permite hacer búsquedas; 4. El tablet permite hacer juegos; 5. El Facebook permite ver fotos; 6. El ordenador permite hacer trabajos en la escuela.	<b>5</b>

			<b>4</b>
	<b>N3</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Usa as estruturas estudadas. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	<b>3</b>
			<b>2</b>
	<b>N1</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não usa as estruturas estudadas. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	<b>1</b>

<b>Completa um texto com o vocabulário dado.</b>			
<b>2.2.</b>	<b>N5</b>	Escreve 6 palavras corretas. <b>Chave:</b> <b>móvil; tablet; ordenador; Internet; Internet; máquina de fotografar.</b>	<b>4</b>
			<b>3</b>
	<b>N3</b>	Escreve 4 palavras corretas.	<b>2</b>
			<b>1</b>
	<b>N1</b>	Escreve 1 palavra correta.	<b>0</b>

<b>Escreve frases com as estruturas solicitadas.</b>			
<b>3.</b>	<b>N5</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Usa as estruturas estudadas. Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais. <b>Chave:</b> 5. Certeza: <b>Seguro que</b> los hombres vivirán más de 100 años; Probabilidad/posibilidad: <b>Probablemente</b> los hombres no vivirán más de 100 años. 6. Certeza: <b>Estoy seguro de que</b> los ordenadores desaparecerán; Probabilidad/posibilidad: <b>Posiblemente</b> , los ordenadores desaparecerán. 7. Certeza: <b>Sé que</b> el español será el idioma más hablado del planeta. Probabilidad/posibilidad: <b>A lo mejor</b> el español será el idioma más hablado del planeta.	<b>6</b>
	<b>N3</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Usa as estruturas estudadas. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	<b>3</b>
	<b>N1</b>	Escreve frases de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não usa as estruturas estudadas. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	<b>1</b>

<b>Total: 24 puntos</b>
-------------------------

### Actividad B

Identifica a opção correta (V/F).			
1.	<b>N5</b>	Identifica as 6 opções corretas. <b>Chave:</b> b. F; b. F; c. F; d. V; e. V; f. V.	20
			18
	<b>N3</b>	Identifica 4 opções corretas.	15
			12
	<b>N1</b>	Identifica 2 opções corretas.	10

**Total: 20 puntos**

### Actividad C

Preenche espaços com o verbo no tempo correto.			
1.	<b>N5</b>	Preenche 6 espaços corretamente. <b>Chave:</b> p. sabremos; b. cabrá; c. diré; d. querrá; e. se graduarán; f. Haremos... seguiremos; g. Viajaremos	12
			10
	<b>N3</b>	Preenche 4 espaços corretamente.	8
			6
	<b>N1</b>	Preenche 1 espaço corretamente.	4

Preenche espaços com o verbo no tempo adequado.			
3.	<b>N5</b>	Preenche 6 espaços corretamente. <b>Chave:</b> b. Quiero; b. llamas; c. compramos; d. me levanto; e. Veo; f. lees	14
			11
	<b>N3</b>	Preenche 5 espaços corretamente.	7
			3
	<b>N1</b>	Preenche 1 espaço corretamente.	1

Ordena frases, de acordo com a estrutura solicitada.			
4.	<b>N3</b>	Ordena 2 frases corretamente. <b>Chave:</b> a. Cogerás la tabla de surf, si vienes a la playa; b. Si nieva mañana, iremos a esquiar.	10
	<b>N2</b>	Ordena 1 frase corretamente.	5
	<b>N1</b>	Não ordena qualquer frase corretamente.	0

**Total: 36 puntos**

### Actividad D

Escreve um texto de acordo com o solicitado no enunciado.			
<b>1.</b>	<b>N3</b>	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Respeita a extensão indicada. Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais	<b>5</b>
	<b>N2</b>	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Pode não respeitar a extensão indicada. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	<b>3</b>
	<b>N1</b>	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não respeita a extensão indicada. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	<b>2</b>

Competência pragmática		
<b>N5</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto. O registo é adequado ao contexto e ao destinatário. O discurso é coerente e coeso; utiliza adequadamente os conectores textuais que ocorrem com maior frequência. A informação é ordenada e bem estruturada, transmitindo os dados solicitados. O texto respeita a extensão indicada.	<b>8</b>
<b>N4</b>		<b>6</b>
<b>N3</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto. Pode apresentar alguma incoerência no registo. O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear. Algumas funções previstas nem sempre estão bem definidas. O texto pode não respeitar a extensão indicada.	<b>5</b>
<b>N2</b>		<b>3</b>
<b>N1</b>	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto. Pode apresentar algumas incorreções no registo. O discurso é pouco coerente, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições. A informação pode não aparecer ordenada, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes. Podem não estar definidas algumas funções previstas.	<b>2</b>

Competência linguística*		
<b>N5</b>	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto. Usa, de forma apropriada, os recursos necessários para retomar a informação, sem repetir o que foi dito anteriormente e os elementos de relação (preposições e conjunções), assim como pronomes relativos e advérbios. Utiliza com correção o léxico adequado ao nível de referência. Revela geralmente bom domínio gramatical. Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.	<b>7</b>
<b>N4</b>		<b>5</b>

	<b>N3</b>	Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto. Usa os recursos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza um léxico pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunloquções e a outras estratégias de substituição. O controlo gramatical é suficiente para o nível de referência. Revela um domínio suficiente da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são notórias.	<b>4</b>
	<b>N2</b>		<b>3</b>
	<b>N1</b>	Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos para retomar a informação. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada. As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.	<b>2</b>

\* A competência linguística apenas será avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto e se tiver obtido, pelo menos, nível 1 na competência pragmática.


**Total: 36 puntos**

**Total de la prueba: 100 puntos**

Actividad A					Actividad B	Actividad C			Actividad D
1.	2.	2.1.	2.2.	3.	1.	1.	2.	3.	1.
5	4	5	4	6	20p	12	14	10	20
<b>24p</b>					<b>20p</b>	<b>36p</b>			<b>20p</b>



## Apêndice 50 – Grelha de correção da ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano)

 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b> EDUCAÇÃO <b>Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz</b> <b>ESPAÑHOL</b> <b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> Professora Estagiária: Sandra de Melo Professora Cooperante: Felicidade Catronga Professor Orientador: Paulo Costa	<b>CORREÇÃO DA FICHA PARA A AVALIAÇÃO</b>  9.ºC Alumno con NEE 2016/2017
---	--

N.º	NOME	ACTIVIDAD A					SUBTOTAL	ACTIVIDAD B	SUBTOTAL	ACTIVIDAD C			SUBTOTAL	ACTIVIDAD D	SUBTOTAL	TOTAL	AVALIAÇÃO QUALITATIVA
		1.	2.	2.1.	2.2.	3.		1.1.		1.	2.	3.		1.			
		5	4	5	4	6	24	20	20	12	14	10	36	20	20	100	

La profesora en prácticas Sandra de Melo  
15-02-2017

# Apêndice 51 – Correção da ficha para a avaliação – Aluno com NEE (Espanhol, 9.º ano)

## CORRECCIÓN DE LA PRUEBA ESCRITA DE EVALUACIÓN

### Actividad A

1.



a. Lavavajillas



b. Tostadora



c. Batidora



d. Nevera



e. Aspirador



f. Plancha



g. Horno eléctrico



h. Cafetera



i. Hervidor

2.



a. pendrive



b. tablet



c. ordenador



d. Internet



e. móvil



f. máquina de fotografiar

- 2.1. 2. El móvil permite hacer llamadas.  
3. Internet permite hacer búsquedas.  
4. El tablet permite hacer juegos.  
5. El Facebook permite ver fotos.  
6. El ordenador permite hacer trabajos de la escuela.

2.2. móvil; tablet ... ordenador; Internet; Internet; máquina de fotografiar.

4.

1. Los hombres vivirán más de 100 años.

Certeza: **Seguro que** los hombres vivirán más de 100 años.

Probabilidad/posibilidad: **Probablemente** los hombres no vivirán más de 100 años.

2. Los ordenadores desaparecerán.

Certeza: **Estoy seguro de que** los ordenadores desaparecerán.

Probabilidad/posibilidad: **Posiblemente**, los ordenadores desaparecerán.

3. El español será el idioma más hablado del planeta.

Certeza: **Sé que** el español será el idioma más hablado del planeta.

Probabilidad/posibilidad: **A lo mejor** el español será el idioma más hablado del planeta.

### Actividad B

1.

1.1. a. – F; b. – F; c. – F; d. – V; e. – V; f. – V

### Actividad C

1.

- a. **sabremos**
- b. **cabrá**
- c. **diré**
- d. **querrá**
- e. **se graduarán**
- f. **Haremos... seguiremos**
- g. **Viajaremos**

2.

- a. **Quiero**
- b. **Llamas**
- c. **Compramos**
- d. **me levanto**
- e. **Veo**
- f. **lees**

3.

- a. **Cogerás la tabla de surf, si vienes a la playa.**
- b. **Si nieva mañana, iremos a esquiar.**

## Actividad D

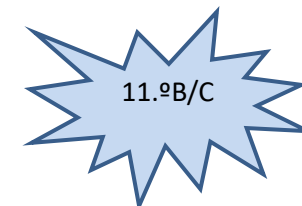
### 1. Respuesta personal al enunciado propuesto.

Las profesoras Sandra de Melo y Felicidade Catronga

## Apêndice 52 – Grelha de registo diário de observação direta (Espanhol, 11.º ano)



Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz



### HOJA DE REGISTRO EN CLASE OBSERVACIÓN DIRECTA

N.º	NOMBRE	PRESENCIA	PONTUALIDAD	DEBERES	MATERIAL	COMPORTAMIENTO	PARTICIPACIÓN		AUTONOMÍA
		(P/F)	(S/N)	(S/N)	(S/N)		VOLUNTARIA/ NO VOLUNTARIA	CALIDAD	(EN EL DESEMPEÑO DE LAS TAREAS)
<b>11.º B</b>									
<b>11.º C</b>									

**Apêndice 53 – Proposta de atividades de Espanhol a desenvolver pelo núcleo de PES**  
**PLANO ANUAL DE ATIVIDADES – Núcleo de Estágio de Espanhol**

2016/2017

Designação	Público-alvo	Objetivo(s) Geral(ais)	Articulação com P.E.	Dinamização	Calendarização	Recursos/Custos	Avaliação
<p><b>Atividades de Natal - SIENTE LA MAGIA DE NAVIDAD:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Audição de canções (Villancicos);</b></li> <li>• <b>Decoração do polivalente e da biblioteca da escola com mensagens de Natal: colocação de mensagens nas mesas e nas paredes/janelas;</b></li> <li>• <b>Colocação na biblioteca da escola de postais de Natal para os alunos escolherem e escreverem uma mensagem</b></li> </ul>	Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargar o âmbito cultural dos alunos;</li> <li>- Conhecer músicas natalícias de Espanha;</li> <li>- Fomentar o gosto pela língua e cultura espanholas;</li> <li>- Desenvolver nos alunos uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar no seio da comunidade educativa um clima de escola adequado à promoção do sucesso escolar, não descurando o fito primordial da aprendizagem, a evolução e estruturação do conhecimento em patamares de exigência progressivamente mais elevados;</li> <li>- Promover o gosto pelo saber e por aprender.</li> </ul>	Núcleo de Estágio de Espanhol	<b>13 a 16 de dezembro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rádio da escola;</li> <li>- CD/Pen com músicas de Natal (Villancicos);</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Molas;</li> <li>- Corda;</li> <li>- Fita adesiva;</li> <li>- Fotocópias (postais e mensagens de Natal);</li> </ul>	Observação direta de atitudes e comportamento face às atividades propostas.

<p>a alguém especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decoração do polivalente e da biblioteca da escola com postais de</li> <li>• Natal e com cones e sinos em cartolina (vermelha e amarela) com mensagens de Natal escritas.</li> </ul>						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fio de coco;</li> <li>- Molas</li> <li>- Canetas de quadro</li> </ul>	
---	--	--	--	--	--	--	--

## Apêndice 54 – Proposta de atividades de Português a desenvolver pelo núcleo de PES

### PLANO ANUAL DE ATIVIDADES – Núcleo de Estágio de Português 2016/2017

Designação	Público-alvo	Objetivo(s) Geral(ais)	Articulação com P.E.	Dinamização	Calendarização	Recursos/ Custos	Avaliação
<p><b>Atividades de Português – Celebração do Dia do Agrupamento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Jogo do “Bom Português;</b></li> <li>• <b>Jogo “Quem é quem? – Escritores portugueses”;</b></li> <li>• <b>Jogo do Acordo Ortográfico;</b></li> <li>• <b>Jogo dos Ditongos;</b></li> <li>• <b>Audição de canções (“O português anda a ser maltratado”, dos D.A.M.A.;</b></li> </ul>	Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargar o âmbito cultural dos alunos;</li> <li>- Aperfeiçoar as competências dos alunos no âmbito da língua materna.</li> <li>- Reforçar a identidade da Escola e a autoestima dos seus membros.</li> <li>- Desenvolver uma cultura de escola.</li> <li>- Estimular a imaginação e a criatividade;</li> <li>- Promover o gosto pela leitura e pela escrita;</li> <li>- Desenvolver as competências de escrita;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar no seio da comunidade educativa um clima de escola adequado à promoção do sucesso escolar, não descurando o fito primordial da aprendizagem, a evolução e estruturação do conhecimento em patamares de exigência progressivamente mais elevados;</li> <li>- Promover o gosto pelo saber e por aprender.</li> </ul>	Núcleo de Estágio de Português	<b>3 de abril de 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- CD/Pen com as músicas selecionadas;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Fita adesiva;</li> <li>- Fotocópias (autores, poemas, jogos, ...);</li> <li>- Livros;</li> <li>- Caderno para registar testemunhos dos participantes.</li> </ul>	Observação direta de atitudes e comportamento face às atividades propostas.



<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Boas maneiras – Não custa nada!” e “Os ditongos a cantar”, de Maria Vasconcelos);</li> <li>• Decoração da sala de Português: livros; imagens; cartazes, poemas);</li> <li>• “A hora do conto”: leitura expressiva de um conto aos alunos.</li> <li>• Escrita criativa – espaço dedicado à imaginação e à criatividade;</li> <li>• Registo de testemunhos dos participantes nas atividades.</li> </ul>		<p>- Fomentar uma maior articulação entre a comunidade escolar e o meio envolvente.</p>					
---	--	---	--	--	--	--	--

## Apêndice 55 – Proposta de atividades de Português a desenvolver pelo núcleo de PES

### PLANO ANUAL DE ATIVIDADES – Núcleo de Estágio de Português

2016/2017

Designação	Público-alvo	Objetivo(s) Geral(ais)	Articulação com P.E.	Dinamização	Calendarização	Recursos/ Custos	Avaliação
<b>Atividades de Português – Redação de um artigo para o jornal da escola sobre o Dia do Agrupamento.</b>	Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforçar a identidade da Escola e a autoestima dos seus membros.</li> <li>- Desenvolver uma cultura de escola.</li> <li>- Fomentar uma maior articulação entre a comunidade escolar e o meio envolvente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar no seio da comunidade educativa um clima de escola adequado à promoção do sucesso escolar, não descurando o fito primordial da aprendizagem, a evolução e estruturação do conhecimento em patamares de exigência progressivamente mais elevados;</li> <li>- Promover o gosto pelo saber e por aprender.</li> </ul>	Núcleo de Estágio de Português	<b>abril de 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Máquina fotográfica</li> </ul>	Observação direta de atitudes e comportamento face às atividades propostas.

## Apêndice 56 – Proposta de atividades de Português a desenvolver pelo núcleo de PES

### PLANO ANUAL DE ATIVIDADES – Núcleo de Estágio de Português

2016/2017

Designação	Público-alvo	Objetivo(s) Geral(ais)	Articulação com P.E.	Dinamização	Calendarização	Recursos/ Custos	Avaliação
<b>Oficina de escrita:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escrita criativa</b></li> </ul>	Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargar o âmbito cultural dos alunos;</li> <li>- Aperfeiçoar as competências dos alunos no âmbito da língua materna.</li> <li>- Estimular a imaginação e a criatividade;</li> <li>- Desenvolver as competências de escrita;</li> <li>- Promover o gosto pela escrita criativa;</li> <li>- Desenvolver/melhorar a competência de Escrita;</li> <li>- Estimular a imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar no seio da comunidade educativa um clima de escola adequado à promoção do sucesso escolar, não descurando o fito primordial da aprendizagem, a evolução e estruturação do conhecimento em patamares de exigência progressivamente mais elevados;</li> <li>- Promover o gosto pelo saber e por aprender.</li> </ul>	Núcleo de Estágio de Português	<b>3 de maio de 2017</b>	- Fotocópias de atividades de escrita criativa.	Observação direta de atitudes e comportamento face às atividades propostas.