



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

SOFIA MARGARIDA FERNANDES PERES CIDRAIS CID

ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR PAULO JAIME LAMPREIA COSTA

**MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
ENSINO SECUNDÁRIO E DO ESPANHOL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

SOFIA MARGARIDA FERNANDES PERES CIDRAIS CID

ORIENTAÇÃO: PROFESSOR DOUTOR PAULO JAIME LAMPREIA COSTA

**MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
ENSINO SECUNDÁRIO E DO ESPANHOL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Évora, 2013

À MEMÓRIA DO MEU PAI

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, especialmente ao meu filho Henrique e ao meu marido pela forma estoica como geriram a minha antitética ausência, marcada pela minha presença física mas repleta de alheamento e indisponibilidade, ao longo deste meu segundo percurso universitário. Que o meu filho possa, num breve prazo, sentir os frutos deste meu investimento e a minha mãe um enorme orgulho...

Agradeço às minhas amigas. À Raquel Barata e à Carla Oliveira, pelas constantes palavras de ânimo e apoio e por partilharem comigo a alegria dos meus sucessos. À Paula Guerreiro, por tudo isto e por ser a minha interlocutora de eleição neste mundo da docência. À Dr.^a Ana Amorim, por curar as minhas feridas.

Agradeço ao Professor Doutor Paulo Costa pela disponibilidade revelada e pela facilidade de condução que imprimiu ao meu raciocínio.

Agradeço a ambas as escolas pelo espaço profissional proporcionado e que permitiu o enquadramento desta reflexão, em especial ao Agrupamento de Escolas do Crato.

Finalmente, agradeço a todos os meus professores e a todos os meus alunos, pois sem eles certamente eu não seria professora.

RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário.

Analisam-se aqui criticamente os diversos documentos legais e orientadores que enquadram a prática docente das disciplinas de Português e Espanhol, no sistema educativo português, bem como diversos contributos teóricos para o ensino-aprendizagem da Língua Materna e da Língua Estrangeira.

Neste trabalho reflete-se, ainda, criticamente sobre a minha atividade docente desenvolvida durante o ano letivo de 2011/2012.

Esta reflexão incide, então, sobre a preparação, a execução e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem na disciplina de Espanhol, procurando dar conta do meu grau de participação nas atividades e estruturas educativas das escolas onde lecionei no ano letivo em análise, bem como do meu ativo envolvimento na atualização e desenvolvimento profissionais.

PALAVRAS-CHAVE

Língua Materna; Língua Estrangeira - Espanhol; Ensino-aprendizagem; Prática Pedagógica; Professor Reflexivo.

ABSTRACT

Report of Supervised Teaching Practice

This report was written as part of the Supervised Teaching Practice subject of the Masters in Teaching of Portuguese 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and of Spanish Basic and Secondary Education.

Here there are critically analysed several guiding and framing legal documents of the teaching practice of the Portuguese and Spanish subjects, in the Portuguese education system, as well as several theoretical contributions for the teaching and learning processes of Mother Tongue and Foreign Language.

In this work there are also some afterthoughts about my teaching activities developed during the school year 2011/2012.

This discussion focuses, thereby, on the preparation, implementation and evaluation of the teaching and learning activities in the Spanish subject, trying to realize my level of participation in educational activities and structures of the schools where I taught in the school year under review, as well as my active involvement in upgrading and professional development.

KEYWORDS

Mother Tongue; Foreign Language - Spanish; Teaching-learning process; Teaching Practice; Reflexive Teacher.

ÍNDICE GERAL

SIGLAS E ABREVIATURAS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
INTRODUÇÃO	1
I. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA	2
1. BREVE PERSPETIVA DIACRÓNICA DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA ATIVIDADE DOCENTE.....	2
2. O QUADRO LEGAL DA ATIVIDADE DOCENTE DE PORTUGUÊS	3
3. O QUADRO LEGAL DA ATIVIDADE DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	13
4. O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS.....	18
II. PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS.....	24
1. PLANIFICAÇÃO	24
2. PERSPETIVA EDUCATIVA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	27
3. CONDUÇÃO DE AULAS	31
4. AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS	33
III. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO.....	36
1. BREVE RESUMO DO MEU PERCURSO PROFISSIONAL	36
2. ASPETOS DA PRÁTICA LETIVA DO ANO LETIVO 2011/2012	37
3. DESCRIÇÃO DA LECIONAÇÃO DE UMA UNIDADE E REFLEXÃO SOBRE A MESMA	41
IV. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	48
V. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	50
CONCLUSÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	i

SIGLAS E ABREVIATURAS

CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais
L1	Língua Materna - Português
L2	Língua Estrangeira - Espanhol
ONU	Organização das Nações Unidas
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - DOCUMENTOS EM VIGOR DE ÍNDOLE NORMATIVA PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA .	14
QUADRO 2 - DESENHO CURRICULAR E CARGA HORÁRIA DE ACORDO COM O DECRETO-LEI N.º 286/89 DE 29 DE AGOSTO	15
QUADRO 3 - DESENHO CURRICULAR E CARGA HORÁRIA DE ACORDO COM O DECRETO-LEI N.º 139/2012 DE 5 DE JULHO	15
QUADRO 4 - TRÊS FASES DA PLANIFICAÇÃO E DA TOMADA DE DECISÃO DO PROFESSOR	25
QUADRO 5 - CINCO NÍVEIS DE PLANIFICAÇÃO.....	26
QUADRO 6 - RESULTADOS DO TESTE DE AVALIAÇÃO N.º1 - ESPANHOL - 7.º ANO, TURMAS A E B.....	46

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - BREVE COMPILAÇÃO DO ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO PORTUGUESA..	ii
ANEXO 2 - QUADRO DE ARTICULAÇÃO: PROGRAMA DE ESPANHOL E QECR	iv
ANEXO 3 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE PORTUGUÊS - 5.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA 2,3/S PADRE JOSÉ AGOSTINHO RODRIGUES - ALTER DO CHÃO)	v
ANEXO 4 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE INGLÊS - 5.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA 2,3/S PADRE JOSÉ AGOSTINHO RODRIGUES - ALTER DO CHÃO).....	xvii
ANEXO 5 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE ESPANHOL - 7.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA BI/JI PROFESSORA ANA MARIA FERREIRA GORDO - CRATO)	xx
ANEXO 6 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE ESPANHOL - 8.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA BI/JI PROFESSORA ANA MARIA FERREIRA GORDO - CRATO)	xxiv
ANEXO 7 - RESENHA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL	xxviii
ANEXO 9 - CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CRATO	xliii
ANEXO 10 - TESTE DE AVALIAÇÃO N.º1 - ESPANHOL - 7.º ANO	xliv
ANEXO 11 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL	xlvii
ANEXO 12 -PLANO DA UNIDADE 2 ¿QUIÉN ERES TÚ?	xlviii
ANEXO 13 - PLANO DE AULA	li

INTRODUÇÃO

Este trabalho assenta num projeto pessoal que visa o meu enriquecimento, quer ao nível individual, quer ao nível profissional. Neste último nível mencionado, o trabalho que aqui se apresenta poderá ditar a obtenção de mais uma qualificação profissional na área da docência, mais concretamente a da Língua Espanhola, pois considerando as crescentes dificuldades no que respeita à colocação de professores no mercado de trabalho, em especial na Escola Pública, esta requalificação profissional almejada alargará o espetro da minha ação docente.

O trabalho que aqui se apresenta divide-se em cinco eixos: o da preparação científica, pedagógica e didática, o da planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens, o da análise da prática de ensino, o da participação na escola e o do desenvolvimento profissional.

Os dois primeiros consubstanciam uma abordagem eminentemente teórica complementada pela análise e reflexão pessoais sobre a moldura legal da atividade do docente de língua materna e estrangeira, no caso, o espanhol e fundamentações teóricas relativas às questões da planificação, dos métodos de ensino e da avaliação. Os três últimos, que incidem sobre o ano letivo 2011/2012, revelam uma natureza descritiva e reflexiva da minha ação docente durante esse período.

I. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

1. BREVE PERSPETIVA DIACRÓNICA DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA ATIVIDADE DOCENTE

Em 1948, sob a chancela da Organização das Nações Unidas (ONU), um documento, à data inovador, vem à luz do dia: a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Este documento, ao longo dos seus 30 artigos, consagra os direitos de todo o ser humano, fazendo também referência aos seus deveres. A clareza e a pertinência do documento são assombrosas o que dificulta a compreensão de que 65 anos passados muitos desses direitos não sejam experimentados por todos os seres desta imensa comunidade humana.

O seu Artigo 26.º reporta-se à questão da Educação. No n.º1 do artigo referido diz-se que “toda a pessoa tem direito à educação” e no n.º 2 que “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”.

A 2 de abril de 1976, quase dois anos depois do 25 de abril de 1974 e quase trinta anos depois da publicação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, era chegada a vez de Portugal se pronunciar e decretar sobre variadas questões, entre elas, a Educação, na sua Constituição da República.

Este documento, na redação da VII Revisão Constitucional consultada no âmbito deste trabalho, apresenta no seu Capítulo III, Direitos e Deveres Cultural, dos artigos 73.º ao 77.º, formula o que deverão ser os fundamentos para a Educação no nosso país. (Anexo 1).

Destaca-se que este documento, a Constituição da República Portuguesa, consagra, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o princípio de que a Educação deve ser para todos. Estavam lançados os pilares da democratização do ensino português.

Nas últimas três décadas o sistema educativo tem sido marcado pela mudança. A última grande reforma educativa foi iniciada em 1986, com a publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, e com alterações introduzidas em 1997, em 2005 e em 2009, que adiante serão referidas. Assim, em vigor está a Lei n.º 85/2009. Esta Lei de Bases, no n.º 2 do Artigo 1.º do Capítulo I versa que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o

desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” e apresenta, no mesmo capítulo, nos artigos 7.º e 8.º, os objetivos do Ensino Básico e a sua organização e nos artigos 9.º e 10.º os objetivos do Ensino Secundário, devidamente alicerçados nos dos Ensino Básico, e a sua organização.

Seguiu-se-lhe o Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que estabelecia a organização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e, desta forma, o quadro legal da reforma educativa do Portugal do Pós 25 de abril, a chamada *reforma curricular* cumpria-se.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi alterada posteriormente em 1997, em 2005 e em 2009. Se as duas primeiras alterações estão mais direcionadas para o ensino superior, a última, a Lei 85/2009, introduz já algumas alterações no que respeita ao funcionamento dos ensinos básico e secundário, como sejam o revogar da norma que estabelecia que a obrigatoriedade de frequência do ensino básico terminasse aos 15 anos e a definição de um regime mais amplo quanto à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade na organização geral do sistema educativo.

Já em 2001, com a publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, é levada a cabo a *reorganização curricular* do ensino básico a que se seguiu a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), um documento normativo que coexistia com os programas das disciplinas, entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro. Também o Decreto-Lei n.º 286/89 se encontra já desfasado da realidade, pelas alterações então ocorridas quer nos desenhos dos planos curriculares quer na carga letiva semanal/disciplina introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

2. O QUADRO LEGAL DA ATIVIDADE DOCENTE DE PORTUGUÊS

Tal como qualquer professor de qualquer área disciplinar presente nos desenhos curriculares dos ciclos de ensino que consagram a escolaridade obrigatória em Portugal, que se completa quando o discente perfaz 18 anos, também o professor de português deverá orientar a sua prática letiva de acordo com os princípios elencados nos documentos enquadradores.

Convém desde já apresentar uma sumária perspectiva diacrónica dos documentos de índole prescritiva e normativa, que foram ou são reguladores da atividade docente, como é o caso dos programas, o CNEB e as Metas Curriculares de Português:

- 2000 - homologação do Programa de Língua Portuguesa para o 3.º Ciclo do Ensino Básico;
- 2001 - homologação do Programa de Português para o Ensino Secundário e do CNEB;
- 2005 - homologação do Programa de Português para o Ensino Profissional;
- 2009 - homologação do novo Programa de Português para o Ensino Básico (que contempla os nove anos curriculares);
- 2012 - homologação das Metas Curriculares de Português (para o Ensino Básico).

A reflexão que seguidamente se apresenta incidirá fundamentalmente no universo do Ensino Básico, onde, neste momento específico e no caso da área disciplinar de Português, se poderão encontrar as dificuldades maiores na articulação dos documentos legais em vigor, e dentro deste, no 3.º Ciclo, por ser o único dos ciclos que tem cabimento no âmbito deste mestrado.

Assim, para o 3.º Ciclo do Ensino Básico os documentos orientadores em vigência são o *Programa de Português para o Ensino Básico* e as *Metas Curriculares*. Acrescente-se que, para o primeiro documento referido, o professor de português deverá, em simultâneo, conhecer os Guiões de Implementação do Programa relativos à escrita, à leitura, ao oral e ao conhecimento explícito da língua e que, para o segundo, deverá conhecer o Caderno de Apoio - Poesia 7.º, 8.º e 9.º anos e o Caderno de Aprendizagem da leitura e da escrita (ainda que este esteja direccionado para o 1.º Ciclo).

A importância do conhecimento aprofundado de todo este material informativo prende-se com o carácter legal que a sua natureza prescritiva consagra por, entre outros, elencar conteúdos a lecionar e *corpora* textuais a trabalhar. Acresce à referência anterior o facto de a área disciplinar de Português ser objeto de avaliação externa com exames nacionais a cada final de ciclo, nos 4.º, 6.º e 9.º anos.

As Metas Curriculares, homologadas em agosto de 2012, surgem em momento posterior à revogação, em dezembro de 2011, do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Logo na sua introdução o leitor é exposto ao seu fundamento, aquando da explicitação de que este documento constitui, conjuntamente com os programas em vigor, o

“que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que nos atuais Programas deve ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores.” (Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação. Festas, 2012: 1)

Ainda na referida introdução reitera-se que “as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando

a ordem de progressão da sua aquisição.” (idem: 1). Importa referir que até à data apenas foram homologadas e disponibilizadas Metas Curriculares para as áreas disciplinares de Português (1.º, 2.º e 3.º ciclos), Matemática (1.º, 2.º e 3.º ciclos), Tecnologias de Informação e Comunicação (7.º e 8.º anos), Educação Visual (2.º e 3.º ciclos), Educação Tecnológica (3.º ciclo), Ciências Naturais (5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos), Ciências Físico-químicas (3.º ciclo), História e Geografia de Portugal (3.º ciclo), Geografia (7.º e 8.º anos), História (7.º e 8.º anos) e Inglês (2.º e 3.º ciclos), deixando um espaço vazio no que respeita a segunda língua estrangeira introduzida no 3.º Ciclo.

No caso concreto das Metas Curriculares de Português, estas apresentam uma linguagem taxonómica que se afasta daquela que é utilizada no programa em vigor para a mesma disciplina e que pressupõe uma convergência científica e político-ideológica distinta deste último. Esta opção, a da divergência taxonómica das Metas em relação ao Programa, ao colocar o enfoque no conceito de *objetivo*, poderá ser entendida como um retrocesso ao nível daquilo que a investigação na área das ciências da educação tem disponibilizado mais recentemente que valoriza a noção de *competência*, como “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009:15) e que alia o *saber* ao *saber-fazer*.

Acrescente-se que se o Programa de Português na sua essência almejava ser um documento dialogante com o Currículo Nacional do Ensino Básico e de si decorrente, as Metas vieram quebrar essa linha condutora, pois, para além do exposto no parágrafo anterior, parecem conduzir o professor de língua materna para uma sobrevalorização da avaliação externa em detrimento daquilo que, na minha opinião, deveria ser a verdadeira missão do professor de português, dotar os seus alunos da competência/capacidade de utilização, com rigor e propriedade, da sua própria língua, que, em simultâneo, lhes permitiria o sucesso em sede de avaliação quer interna quer externa.

A elaboração das Metas Curriculares de Português consagrou os seguintes princípios:

“definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos.” (Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação. Buescu e Morais, 2012: 4)

Destas escolhas decorrem de imediato três noções a reter. A primeira, a consubstanciação da anualização dos descritores, que no Programa de Português está omissa. Se por um lado, as Metas atendem, com este procedimento, à necessidade docente de arrumar por ano curricular conteúdos e

descritores, por outro, poderão cercear a prática letiva que, nas lógicas estruturantes do ciclo de ensino e da progressão, poderia ajudar o professor a tomar decisões diferenciadas de acordo com as idiosincrasias de dissemelhantes grupos de alunos, ainda que no final de cada um dos ciclos se garantisse a chegada de todos a um mesmo *perfil*, mesmo que o caminho percorrido não fosse exatamente o mesmo no que respeita aos tempos de introdução, por exemplo, de determinado conteúdo.

A segunda noção a destacar, a da constituição dos *domínios* apresentados nas Metas, a saber, no caso do Terceiro Ciclo, a *Oralidade*, que engloba a compreensão do oral, a expressão oral e a subsequente interação oral, a *Leitura*, a *Escrita*, a *Educação Literária* e a *Gramática*, que divergem da segmentação em *competências específicas* expressas no Programa de Português, a *Compreensão do Oral*, a *Expressão Oral*, a *Leitura*, a *Escrita* e o *Conhecimento Explícito da Língua*.

Se no caso respeitante à *Gramática vs. Conhecimento Explícito da Língua* não me parece haver grande problema na articulação dos dois documentos, pois ambos terão forçosamente de partir de um conhecimento implícito da língua materna pré-existente em cada sujeito aprendente, o mesmo não poderá ser verificado na contraposição *Oralidade vs. Compreensão do Oral e Expressão Oral*. Ainda que as Metas de Português apontem como justificativa a interdependência destas últimas, a real percepção de que as questões relativas à oralidade nas suas vertentes da *compreensão de e expressão/interação* encerram em si diferentes pressupostos deverá consubstanciar-se em tipos de abordagem distintos justificados pela natureza individualizada, e, numa perspectiva mais pragmática, facilitadores da construção de recursos para trabalhar sobre e avaliar.

No que respeita a Educação Literária (*inovação taxonómica* presente nas Metas e aparentemente omissa no Programa de Português) há uma conceção ideológica inerente e assumida que diverge da do Programa. Se, no primeiro documento mencionado, à educação literária é dado destaque pelo reconhecimento desta num domínio próprio, confinado, delimitado, no Programa de Português, os textos literários a par dos textos não-literários são, de igual forma, pontos de partida e/ou de chegada para o mesmo fim, isto é a mestria do aprendente na utilização daquela que é a sua língua.

Finalmente, a terceira noção a guardar, a apresentação de um *Corpus Textual* mais fechado, por comparação com o que apresenta o Programa de Português, assume um carácter normalizador e não diferenciador que liberta o docente da responsabilidade de escolher perante um *corpus* mais passível de seleção segundo critérios tão vastos como, por exemplo, os recursos disponíveis na Biblioteca Escolar, o preço de determinada obra ou a sua facilidade de aquisição, o gosto dos alunos por determinado autor, a inovação pela escolha de outro, etc. Este *corpus textual* mais fechado

apresenta, de uma forma anualizada, um elenco mais diminuto, que oferece, nalguns campos, menos possibilidades de escolha no que respeita a autores e a obras e que poderá, aparentemente, por em pé de igualdade todo e qualquer aluno aquando da sua realização de um exame nacional, mas, na mesma proporção, limitar, alunos e professores.

As Metas Curriculares de Português que, por terem, a par do Programa de Português, um carácter legal e prescritivo, levantam algumas dificuldades aos seus mais recorrentes utilizadores, os docentes de Português. A coexistência dos dois e, em simultâneo, as suas divergências conceptuais, como explicitado anteriormente, desencadeiam no professor de língua materna um trabalho acrescido, constante e sistemático de articulação entre os dois documentos, que, em algumas situações, poderá suscitar dúvidas na execução da planificação de uma sequência de aprendizagem ou de uma aula, bem como na sua concretização.

Se a homologação, em 2009, do novo Programa de Português do ensino básico vinha consolidar a política educativa explicitada pelo Currículo Nacional e permitia uma *leitura analítica* e um *trabalho no terreno* convergentes, as Metas Curriculares que se impõem à *orfandade* do Programa, alteiam muitas questões fraturantes e diárias a cada docente.

Não importa aferir preferências por um ou outro documento, não importa oferecer resistência a um ou outro, ou até aos dois. Estão os dois em vigor e, por mais difícil que seja, cabe, certamente, a cada docente de língua materna articulá-los sensatamente, rentabilizar o que cada um terá de melhor, respeitando o seu valor legal e, assim, tentar em cada aula conduzir o melhor possível cada um dos seus alunos, atingido “uma maior eficácia do ensino em Portugal” (idem: 6).

O Programa de Português do Ensino Básico foi construído

“em função de uma matriz comum aos três ciclos, sem prejuízo de reajustamentos pontuais determinados pela natureza desses ciclos e pelas etapas que eles representam. Espera-se que uma tal matriz favoreça uma visão não atomizadora dos três ciclos, anulando-se assim o risco de eles serem considerados momentos de ensino e de aprendizagem estanques; em vez disso, reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles.” (Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009:8)

Consagra, assim, a lógica de progressão *intra* e *inter* ciclo e a articulação com o ensino secundário, determinantes na gestão da aprendizagem de alunos, pois

“a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um continuum em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza. Admite-se que certos componentes programáticos sejam retomados, em níveis de dificuldade crescente e sempre em sintonia com a necessidade de se manter uma forte articulação entre ciclos, mas com o cuidado de evitar repetições injustificadas.” (idem: 10)

Contempla um carácter espiral assente na construção fundamentada e alicerçada do conhecimento, sendo o professor um “agente do desenvolvimento curricular”. (idem: 9), reitera a importância da área disciplinar de português e da sua aprendizagem que “condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (idem: 12) e que é a língua de escolarização do sistema educativo português, facto este que condicionará todos os restantes desempenhos académicos de cada aluno e de que se subentende o carácter transdisciplinar desta área disciplinar.

O Programa explicita também que

“a aprendizagem do Português encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição coletiva. Entram nessa identidade coletiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar; nesse quadro, ocupam um lugar capital os textos literários, entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem.” (idem: 12)

Apresenta quatro eixos orientadores, o eixo da *experiência humana*, o eixo da *comunicação linguística*, o eixo do *conhecimento linguístico* e o eixo do *conhecimento translinguístico* intimamente ligados com as competências gerais e específicas disponibilizadas pelo documento mais genérico onde este programa se encontrava ancorado, o Currículo Nacional do Ensino Básico.

O Programa de Português homologado em 2009 poderá e deverá ser um documento favorecedor para o desenvolvimento de um trabalho de cunho oficial, eminentemente prático, mas assente em e orientado para a consolidação teórica, e mobilizador de uma mudança de paradigma das funções docentes e discentes, isto é, como já referido anteriormente, o docente, agente de desenvolvimento curricular, ganha um espaço que em muito se distancia do mero expositor de conteúdos e o discente será chamado a ser um dos motores da sua própria aprendizagem, o que, na minha perspectiva, contribui para o alcançar de aprendizagens significativas.

Este programa implica a constante reflexão do docente pois a articulação das competências, a *Compreensão do Oral*, a *Expressão Oral*, a *Leitura*, a *Escrita* e o *Conhecimento Explícito da Língua*, poderão e deverão ser constantes, sendo possível trabalhá-las de forma integrada, aula a aula, sequência de aprendizagem a sequência de aprendizagem, construindo momentos de grande

dinamismo de ensino-aprendizagem, permitindo até que dentro do grupo-turma haja subgrupos com tarefas diferentes favorecedoras da construção da autonomia e da responsabilização de cada aluno.

O Programa de Português em vigor é desafiador e desafiante. Pressupõe e permite uma maior consciência por parte do professor do ponto onde se quer chegar, com a explicitação dos descritores de desempenho, mas não os prescrevendo por uma ordem pré-estabelecida ou confinados a um ou outro domínio/competência, criando, como também já mencionado, diferentes hipóteses de caminhos a percorrer com cada grupo de alunos, caso seja necessário.

O Programa de Português implica mais trabalho para o professor? Talvez. Pois até que a mudança de paradigma da ação docente, até que a mudança de práticas individuais se concretizem, cada professor de português provavelmente investirá mais tempo em todas as frentes da preparação, do planeamento, da reflexão sobre *o que fazer e como fazer*, sendo que pode também contar com um ligeiro aumento da carga horária semanal. Assim,

“Em constante diálogo com as propostas que aqui são feitas, o professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (o que será entendido, evidentemente, como valorização do importante papel que lhe está destinado), adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula. Isto não significa que a gestão dos programas seja aleatória nem radicalmente subjetiva, devendo cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve. Para se encontrar o ponto certo daquele equilíbrio será conveniente, a todo o tempo, ter presentes as metas a alcançar, especialmente no final de cada ciclo.” (idem: 9)

O paradigma de ação docente passível de ser implementado, de índole comunicativa e eminentemente transversal, e que os Programas de Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário parecem subscrever, pode também ser visto como uma oportunidade para acompanhar as mudanças dos tempos, tão evidentes nos alunos logo desde o ensino pré-escolar. Os comportamentos dos alunos refletem as mudanças sociais e tecnológicas, visíveis até em pequenas coisas como a mutação que cada vez mais noto na capacidade que cada um tem de, por exemplo, ao olhar para um ecrã, ler globalmente o que lhe é apresentado e que, na mesma proporção, parece dificultadora da leitura de índole fruitiva de um livro em suporte clássico ou o enfado crescente e facilmente expresso, ao ser imerso numa exposição teórica, fechada em si mesma, de informação que pode bem ser por cada um deles encontrada à distância de um clique de rato num momento de navegação pela Internet.

O espaço que o ensino obrigatório proporciona à disciplina de Português tem, forçosamente, de ser um espaço de comunicação, de diálogo, de análise, de trabalho significativo e de mudança. O espaço da disciplina de Português deverá ser, por excelência, um espaço em que a articulação dos *domínios* ou *competências* serão um caminho para a cidadania em termos latos e um espaço para

aprimorar as capacidades comunicativas em todas as suas frentes, a *compreensão do oral*, a *expressão oral*, a *leitura*, a *escrita*, o *conhecimento explícito da língua* articulado com o conhecimento implícito que cada um transporta, a par do conhecimento e compreensão de distintos textos e de várias tipologias, em sentido mais estrito.

A homologação do novo Programa de Português para o Ensino Básico apresenta de forma consciente a articulação com outro documento, o Currículo Nacional do Ensino Básico, e que paralelamente se tornariam a díade normativa a considerar.

O CNEB inicia-se com a apresentação das Competências Gerais, introduzindo os Princípios e Valores orientadores do Currículo e dez Competências Gerais expetáveis à saída da Educação Básica, explicitadas uma a uma, apresentando sempre com verbos de ação as formas como cada docente deveria encetar a operacionalização quer transversal quer específica, pois,

“O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência.

Assim, clarifica-se, para cada uma destas competências gerais, a sua operacionalização. Esta deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno.

Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de ações relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica”. (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2001: 16)

Segue-se a apresentação das Competências Específicas, organizadas de acordo com o desenho curricular, a saber, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Estudo do Meio, História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística nas vertentes de Educação Visual, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança, Educação Tecnológica e Educação Física.

Acrescente-se desde já que, aquando do elencar das competências específicas, estas apresentam, no caso da Língua Portuguesa, uma introdução em que a meta a atingir é explicitada do seguinte modo:

“A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.” (idem, 31)

Reitera-se a importância da transversalidade disciplinar ao operacionalizar as Competências Gerais, com estas de cunho mais específico e, em seguida, são apresentadas as Competências Específicas a mobilizar, e em cada ciclo de escolaridade, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos, no âmbito desta área disciplinar: compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

O documento em análise, o CNEB, propunha uma visão unificada daquilo que seria previsível que acontecesse em cada escola, em muitas escolas, em todas as escolas: o desenvolvimento de um trabalho devidamente articulado, gerador da verdadeira transversalidade disciplinar, por elencar Competências Gerais, todas elas passíveis de trabalhar em cada área disciplinar e de grande coerência e coesão por consagrar em si os três ciclos de ensino do Ensino Básico.

No caso concreto da Língua Portuguesa, abria caminho para um verdadeiro trabalho de desenvolvimento da *competência comunicativa* nas suas quatro dimensões, *competência gramatical* (que implica o reconhecimento e o domínio das características lexicais, morfológicas, fonológicas e sintáticas da língua), *competência sociolinguística* (associada ao conhecimento das regras socioculturais e ao conhecimento do contexto social para a adequação do uso da língua em diferentes situações), *competência discursiva* (relativa ao conhecimento partilhado pelos interlocutores e que tem como finalidade tornar o *todo* significativo) e *competência estratégica* (que assenta na utilização de estratégias de compensação face às imperfeições das produções realizadas), visível na já mencionada meta do currículo de Língua Portuguesa.

As maiores implicações apresentadas pelo documento, na minha perspetiva, estariam ainda por concretizar. Em 2009, com a homologação do novo Programa de Português do Ensino Básico, o CNEB teria um documento consigo dialogante e em si ancorado, mas a sua vigência simultânea vigoraria pouco tempo. A coexistência dos dois daria a cada docente de português do ensino básico um espaço de trabalho privilegiado não só pela coerência existente entre os dois, mas também por lançarem de forma desafiante a possibilidade de ensinar a língua materna para aquilo que, em sentido mais lato, efetivamente ela permite: comunicar. Para além disto, e extravasando a área da língua materna, o CNEB era também a derradeira contribuição para a mudança que lentamente a escola operava: a transversalidade por oposição ao tradicional espartilho académico de áreas científicas fechadas em si mesmas.

O despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro veio revogar o CNEB e, em sequência, retirar-lhe todo o cunho legal de documento orientador do ensino básico português. Acrescenta, logo no seu preâmbulo, que o CNEB não era um documento claro, que continha insuficiências várias, demasiadas

ambiguidades e que todas estas fragilidades bem como as recomendações pedagógicas propostas “se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino”. Arrasa a noção de *competência*, por associá-la a uma memorização dos papéis do conhecimento e da sua transmissão, por considerá-la responsável pelo desprezo da importância da aquisição e por ter sido um substituto do objetivo claro, preciso e mensurável. Adita ainda que o currículo “deverá incidir sobre os conteúdos temáticos, destacando conhecimento essencial” e reitera que os conteúdos serão “elementos essenciais” centrados nos “aspectos fundamentais”, como se o CNEB tivesse empobrecido os campos da aprendizagem pela apresentação de objetivos mínimos para a conclusão do ensino básico.

Este despacho assume, desta forma, que o caminho para o conhecimento é apenas um, um caminho mais direcionado para a prescrição dos *conteúdos* em detrimento das *competências*, estranhamente, pois estas não excluem os primeiros nem o próprio conhecimento, pois *conteúdo* e *competência* são denominadores comuns no que respeita a aprendizagem.

No caso concreto da língua materna, cada docente ficava, à data desta revogação, com um programa despojado do seu documento orientador e interlocutor privilegiado, como o era o CNEB e com um enorme desafio (ou dificuldade?), isto é, o que fazer com o programa, recém-chegado, e que apontava para um trabalho constante de mobilização de competências para a construção do conhecimento sobre a Língua Portuguesa.

Neste momento, para a disciplina de Português, há já metas homologadas, antecipadas no despacho revogatório do CNEB, que apresentam até algumas sobreposições geradoras de dúvida, como o caso da apresentação de *Corpora* Textuais distintos entre as Metas e o Programa em vigor. Acresce aqui mencionar outro documento, as Metas de Aprendizagem, que visavam uma estratégia global de desenvolvimento curricular mas que nunca chegaram a ser implementadas.

Hoje, cada docente de português pode, ao olhar à sua volta, ver uma imensa trama de perspetivas e posicionamentos políticos no que respeita a educação, condicionadores daquilo que será a sua real missão profissional: ensinar a língua materna. Não obstante, é nos meandros desta tortuosa situação que cada um terá de viver o seu dia-a-dia e, acima de tudo, ir refletido sobre a melhor forma de o fazer.

O despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro arroga que “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”, preterindo e recusando a pedagogia por competências que fomenta a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999: 7).

Como já reiterado anteriormente durante esta reflexão, ainda que de forma mais sumária, *objetivos, conteúdos, programas, metas, currícula e competências* são *ferramentas* igualmente necessárias e complementares para o atingir de um mesmo fim, para o desenvolvimento de um mesmo labor: *ajudar* alguém a aprender algo, ensinar. Assim, aqui ficam algumas questões: não serão os conteúdos necessários para a mobilização de uma ou mais competências?; não será essa mobilização orientada para a consecução de determinado objetivo?; se o currículo, como diz Morgado (2000: 28) é

“a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação; em suma, é o ponto central, de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e de renovação da instituição escolar em geral.”

fazia sentido revogá-lo descredibilizando-o tão veementemente, como se fez ao CNEB?

Ensinar Português, no Ensino Básico ou Secundário, é aproximar os alunos da sua língua materna, expô-los ao maior número de textos de diferentes tipologias e índoles, envolvê-los em inúmeras atividades em torno destes textos, articulando todas as competências associadas à utilização da língua e, finalmente, torná-los bons utilizadores da sua língua pelo conhecimento construído; é ser o motor do aperfeiçoamento da proficiência linguística de cada um dos seus alunos, através da constante, sistemática e pertinente mobilização das já mencionadas *competências* ou *domínios*. Para além de tudo isto, acrescenta-se a já mencionada dificuldade de articulação dos dois documentos prescritivos e orientadores de regulam a atividade docente na vertente científica.

3. O QUADRO LEGAL DA ATIVIDADE DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino das Línguas Estrangeiras deve muito à Lei de Bases do Ensino Básico, pois foi esta exarcação legislativa que, na alínea d) do Artigo 7.º do Capítulo II lhe consagrou um espaço específico por “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda” no ensino Básico.

No caso específico da Língua Espanhola, pode desde já apresentar-se, também, um sumário panorama dos documentos em vigor de índole prescritiva e normativa e reguladores da atividade docente, conforme o quadro que se segue:

QUADRO 1 - DOCUMENTOS EM VIGOR DE ÍNDOLE NORMATIVA PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA

ENSINO BÁSICO - 2.º CICLO	Programa - nível de iniciação, homologado em 2008
ENSINO BÁSICO - 3.º CICLO	Programa - nível de iniciação, homologado em 1991 (anterior ao CNEB) Programa - nível de continuação, homologado em 2009
ENSINO SECUNDÁRIO	Programa 10.º ano - nível de iniciação, homologado em 2001 Programa 11.º ano - nível de iniciação, homologado em 2002 Programa 12.º ano - nível de iniciação, homologado em 2004 Programa 10.º ano - nível de continuação, homologado em 2002 Programa 11.º ano - nível de continuação, homologado em 2002 Programa 12.º ano - nível de continuação, homologado em 2004
ENSINO PROFISSIONAL	Programa - nível de iniciação, homologado em 2006 Programa - nível de continuação, homologado em 2006

Em relação ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, temo que a expressão do verdadeiro impacto no que respeita à real utilização deste programa na escola portuguesa tenha sido residual, uma vez que durante muito tempo, neste ciclo, a língua inglesa foi a opção dominante e agora é de frequência obrigatória.

No que concerne ao 3.º Ciclo, e considerando a coexistência, pelo menos até 2001, com o CNEB, cumpre dizer que o programa de iniciação é anterior a este e que o programa de continuação, tal como o novo programa de português, permitia um diálogo coerente entre os dois. Com as reestruturações deliberadas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, este programa perdeu toda a sua relevância, pois, sendo a língua estrangeira a aprender no 2.º Ciclo a inglesa, à chegada ao 3.º Ciclo, não poderá a língua espanhola ter um nível de continuação.

Durante esta reflexão, dissertarei sobre o Programa de Língua Espanhola - nível de iniciação, de 1991, pois é aquele com que, até à data, trabalhei.

O programa da disciplina de língua estrangeira, Espanhol, para o ensino básico data de 1997 e, deste então, o enquadramento legal que o delimitava, alterou-se, como já explicitado anteriormente. Com a revogação do Decreto-Lei n.º 286/89 e pela entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, ocorreram alterações quer nos desenhos dos planos curriculares quer na carga letiva semanal/disciplina introduzidas, conforme quadros comparativos seguintes:

QUADRO 2 - DESENHO CURRICULAR E CARGA HORÁRIA DE ACORDO COM O DECRETO-LEI N.º 286/89 DE 29 DE AGOSTO

ÁREA DISCIPLINAR	Tempos Semanais de 50'			
	7.º	8.º	9.º	TOTAL/CICLO
Língua Estrangeira I	3	3	3	9
Língua Estrangeira II	3	3	3	9

QUADRO 3 - DESENHO CURRICULAR E CARGA HORÁRIA DE ACORDO COM O DECRETO-LEI N.º 139/2012 DE 5 DE JULHO

ÁREA DISCIPLINAR	Tempos Semanais de 45'			
	7.º	8.º	9.º	TOTAL/CICLO
Inglês	6	5	5	16
Língua Estrangeira II				

Pela análise deste dois quadros, rapidamente se percecionam três premissas: a primeira, que a disciplina de Espanhol deixou de ser uma opção logo no segundo ciclo, pois pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a Língua Estrangeira oferecida pelas escolas, neste ciclo, será apenas a disciplina de Inglês; a segunda, que a Língua Estrangeira II passa a repartir com a disciplina de Inglês a distribuição da carga horária semanal, ficando esta divisão a cargo de cada escola; a terceira e última, que o tempo letivo para o ensino das línguas estrangeiras diminui.

Como já mencionado, o CNEB foi revogado em dezembro de 2011, sendo que as orientações da tutela remetem para as Metas e para os Programas. Assim, no que respeita à disciplina de Espanhol, fica-se com um programa com mais de 15 anos e com alguma inquietação pela ausência, até à data, da disponibilização de Metas para a disciplina de Língua Estrangeira II, seja esta a Língua Espanhola ou a Língua Francesa, as mais presentes na escola pública portuguesa.

São estes, portanto, os constrangimentos iniciais do docente de LE II Língua Estrangeira II quanto ao enquadramento da sua atividade docente.

Retomando o programa, este inicia-se com uma introdução e segue, elencando as finalidades, os objetivos gerais, os conteúdos, as orientações metodológicas e aborda a avaliação. Apresenta, ainda, dois anexos, o primeiro designado *Anexo I - Atos de Fala*, o segundo, *Anexo II - Conteúdos Gramaticais*. Finalmente, apresenta referências bibliográficas arrumadas em diferentes apartados que vão desde as questões da didática geral e específica, passando pela gramática, até aos aspetos culturais.

O capítulo consagrado aos conteúdos apresenta-se dividido em torno dos domínios (designação terminológica constante no programa, que se reporta à noção de competência, e que aparece também recuperada nas recentes Metas de Português) da compreensão oral, da expressão oral, da compreensão escrita, da expressão escrita, da reflexão sobre a língua e sua aprendizagem e dos aspetos culturais, ou seja, as competências fundamentais na aprendizagem da língua, seja materna ou estrangeira.

Apresenta um carácter espiralar, pois sugere a recuperação de conteúdos apresentados no(s) ano(s) anterior(es) favorecendo a sua consolidação e o alargamento sustentado do novo conhecimento.

O programa assume um carácter algo inovador, pois está orientado para

“valorizar os processos, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no domínio dos conhecimentos como das atitudes, valores e competências, além de atribuírem papel central à avaliação formativa.” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997: 5)

Uma leitura atenta permitirá identificar algumas fragilidades, como sendo, logo na explicitação dos objetivos gerais, o restringir apenas a Espanha do conhecimento da diversidade linguística e a valorização da sua riqueza idiomática e cultural, deixando de fora o enorme espaço hispanofalante do continente sul-americano, corrigida ao de leve já no ponto 4.6 - *Aspetos Socioculturais*, em que consagra um espaço para referências geográficas e culturais sobre os países em que se fala espanhol, sugerindo como procedimento a análise crítica sobre “comportamentos socioculturais que implicam uma discriminação ou uma segregação” (idem, 20). Parece-me que a sugestão apresentada nos procedimentos se poderá tornar algo ambiciosa para os estádios de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que se encontram os alunos neste ciclo. Na minha opinião, este ponto poderia ser abordado inicialmente na perspectiva do alargamento lexical com a apresentação de diferentes vocábulos para uma mesma realidade, tal como acontece com as variantes dialetais do português europeu e do português do Brasil e as variantes dialetais do *British English* e do *American English*.

Em alguns dos pontos anteriores, a saber, 4.2 - *Expressão Oral* e 4.4 - *Expressão Escrita*, na coluna que apresenta os procedimentos, quando estes se referem à integração de aspetos sistemáticos da língua, considera-se apenas o domínio em que se encontra essa integração mencionada. Entendo que seria possível e desejável articulá-la globalmente com os restantes domínios, o que certamente enriqueceria o trabalho a desenvolver com os alunos e evitaria confinar a aprendizagem da língua a este género de espartilho, o de trabalhar domínio a domínio em si mesmo

para abordar conteúdos, pois “o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respetivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita).” (Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009:19).

Assim, e ainda no que respeita à estrutura do programa, há a referir que, em minha opinião, seria facilitador e coerente que a informação constante nos anexos já mencionados fosse disponibilizada paulatina e esmiuçadamente, aquando do elencar dos conteúdos, sendo que estes poderiam ser referidos em mais que um domínio com sugestões de procedimentos que se entrecruzassem.

Apesar de não parecer existir desequilíbrio entre os domínios na forma como aparecem apresentados no documento, a capacidade individual do docente para a sua operacionalização será determinante para uma eficaz e eficiente *praxis*.

Ainda que o seu *layout* mostre já necessidade de uma roupagem mais atualizada, na essência, o programa continua a ser uma pertinente ferramenta de trabalho, organizada e de consulta relativamente fácil, sendo que, ao procurá-lo no sítio da Direção-Geral da Educação, implicitamente é aberto, pela tutela, o caminho para o Quadro Europeu Comum de Referência (que será abordado com mais detalhe no ponto seguinte), pois este aparece na mesma página com a indicação de documento de referência.

À luz da minha experiência enquanto docente de língua estrangeira, primeiro de Inglês e, mais recentemente, de Espanhol, a articulação deste programa com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) não parece difícil.

Como poderá ser verificado no exercício apresentado no Anexo 2, será relativamente simples articular os dois documentos, o programa e o QECR.

Importa, também, neste momento elucidar que o exercício em causa não é o de planificação de um momento letivo, mas sim a consubstanciação, pelo registo inerente, de um mecanismo mental, por mim já utilizado, de cruzamento de dados no sentido de desenvolver competências que permitam ao aluno chegar a uma meta, neste caso, o nível A1, como é apresentado na escala global do QECR. Acrescente-se que o exercício apenas consagra um de muitos momentos de trabalho para que esse nível se alcance.

Torna-se assim perfeitamente visível, com este exemplo bastante simples, que facilmente se poderá, então, articular o programa com o QECR, a fim de cumprir um dos pressupostos consagrados no próprio programa, um paradigma metodológico comunicativo que

“privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como macro competência que integra um conjunto de cinco competências - linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística - que interagem entre si.” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1997: 5)

4. O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas foi emanado pelo Conselho da Europa e disponibilizado em 2001, o Ano Europeu das Línguas. É um documento exaustivo, cuja utilização deverá ser orientada pela capacidade seletiva do leitor e em consonância com as suas necessidades. O leitor poderá ser um aprendente de uma língua estrangeira, um docente ou alguém cuja atividade profissional esteja ligada à conceção curricular, à seleção de *corpora* e demais recursos educativos, à produção de exames e provas que visem a certificação de competências linguísticas ou à formação de professores.

De natureza taxonómica, o documento apresenta um carácter positivo, abrindo espaço para que a planificação da certificação linguística assente em “critérios de avaliação, construídos mais em termos de resultados positivos do que com o intuito de sublinhar as insuficiências.” (Conselho da Europa, 2001: 26)

A abordagem é assim orientada para a ação, para a ideia de aprender para agir, pois se a comunicação em língua materna está inerente e envolve o ser humano, a comunicação numa outra língua que não a língua materna transformar-se-á num potencial libertador pelo cunho pluricultural inerente.

Aprender uma língua estrangeira deverá dotar o aprendente de novas competências. Desta forma, para além da competência efetiva e real do uso da língua de forma pertinente, cada aprendente será, em teoria, dotado (a par desse conhecimento de uma outra língua) de um conhecimento proporcionador do desenvolvimento da competência pluricultural. Assim, a abordagem plurilinguística

“acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se 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.” (idem: 23).

A meu ver, será este o grande desafio de quem ensina uma língua estrangeira e deverá ser o benefício mais poderoso que o aprendente retirará dessa aprendizagem.

Enquanto cidadã cuja atividade profissional se tem vindo a desenvolver na área do ensino, quer da língua materna quer da língua estrangeira, reconheço a importância deste documento não prescritivo mas que deverá ser tido em conta em diversos campos que vão desde a construção do currículo e dos programas da disciplina de língua estrangeira à execução da mais simples tarefa na aula de língua estrangeira, pela relevância orientadora que contempla.

O QECR não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta, um documento de referência e de trabalho como o são o currículo, o programa de língua estrangeira e até o manual da disciplina selecionado pela escola, em que as escalas de proficiência orientadas a partir de um banco de descritores exemplificativos (quer das atividades comunicativas, quer de aspetos relacionados com competências específicas) permitirão refletir, aluno e professor, sobre o que está envolvido não só no que concerne ao uso da língua, mas também à sua aprendizagem, ensino e avaliação.

A reflexão aqui apresentada coloca-se eminentemente na perspetiva docente e é por esta razão que os tópicos do documento em análise a que atribuí maior importância são os que abordavam, primeiro, a questão das tarefas, segundo, a questão da avaliação.

As tarefas

“são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico” (idem: 217).

As tarefas a propor aos alunos e “que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam atividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito” (idem: 37) são de particular importância, pois num contexto tão artificial como uma aula pode ser, sejam elas de compreensão, de interação ou de produção, serão a chave para o desenvolvimento da competência linguística.

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira baseado em tarefas possibilitam que os alunos partilhem informações entre si na língua que estão a aprender, recriando situações reais. Assim, num ambiente pautado pela colaboração e pela participação, fomentar-se-á o diálogo e a discussão quer aluno-aluno quer aluno-professor. Não será este um passo fundamental para um comportamento e uma visão plurais? Ouvir os outros, explicar e defender a opinião serão atividades que levarão os alunos a refletir e ponderar sobre as próprias ideias. Desta forma, será possível criar um ambiente facilitador da aprendizagem da língua estrangeira em que cada um dos alunos se possa sentir mais

motivado para a aprendizagem da língua e que, ao invés daquele tempo letivo ser mais um momento em que o tempo passa devagar, aquela aula seja um tempo de verdadeira aprendizagem onde cada um aprende comunicando, ainda que as idiossincrasias individuais (como sendo os fatores cognitivos, afetivos e linguísticos) possam marcar ritmos e níveis de envolvimento dispares.

Nesta ótica, o docente assume-se como mediador, dando o papel central ao aluno, que ativamente poderá construir o seu conhecimento de e sobre a língua. O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos articulada com a competência linguística contextualizada nas intenções comunicativas será, indubitavelmente, mais rico, na medida em que para cada aluno será efetivamente mais visível a sua aprendizagem, a sua progressão, a sua capacidade de, tal como cada descritor sugere, o que remete para a importância das tarefas pedagógicas, pois

“As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver ativamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar. Incluem-se aqui as contribuições do aprendente para a seleção, a gestão e a avaliação da tarefa, sendo que, no contexto de aprendizagem de uma língua, podem tornar-se parte integrante das tarefas em si.” (idem, 218)

Cada interveniente, alunos e docente, deve, então, dar particular atenção ao uso da língua com fins comunicativos. Desta forma, o docente deverá evitar o recurso à apresentação de conteúdos descontextualizados ou exercícios de gramática normativa que se esgotam em si mesmos, atribuindo um exíguo espaço para a ação dos alunos.

Com isto, não contendo a eficácia desta metodologia, foi assim que aprendi algumas línguas estrangeiras e que delas descobri gostar, mas o meu papel, então, estava circunscrito ao bom desempenho em cada prova escrita...

Uma forma de alterar esta situação passa pela implementação de novas estratégias, necessariamente diversificadas e que se moldem ao ensino da língua estrangeira e também da língua materna, como já o novo programa de português para o ensino básico sugere. Logo, um ensino orientado para a execução de tarefas poderá ser para cada professor uma porta de saída da sua rotina e um desafio a experienciar com cada um dos seus alunos, ainda que possa parecer mais trabalhoso para todos. Por conseguinte,

“Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário selecionar, equilibrar, ativar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. As estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (inatas ou adquiridas) que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa” (idem: 220)

Contudo, não subscrevo a completa eliminação da prática da forma *per si* no trabalho a desenvolver individualmente (por exemplo, a realização de exercícios de consolidação de tempos e formas verbais), pois este procedimento poderá auxiliar aquando da ativação de competências anteriores necessárias para a introdução de novas, e, acrescente-se que “As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo.” (idem: 218)

Para mim, enquanto docente, o ensino da língua estrangeira assente em tarefas é muitíssimo pertinente e está intimamente ligado à noção de competência, pois

“Qualquer tipo de tarefa requer que seja ativado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização” (idem: 219).

Também refletindo enquanto docente, atribuí importância ao capítulo onde são abordadas as questões relativas à avaliação. Nesse capítulo,

“o termo ‘avaliação’ é usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua. Todos os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras formas de avaliação (p. ex.: as listas de verificação usadas na avaliação contínua, a observação informal do professor), que não são descritas como testes.” (idem: 243)

Ora se a praxis letiva pressupõe ensinar (atividade coadjuvada pela execução orientada de tarefas) e avaliar sistematicamente, a utilização das escalas do QECR como ferramenta será também uma mais-valia para cada docente, pois

“As escalas podem fornecer dados para o desenvolvimento de escalas de classificação para a avaliação da consecução de um determinado objetivo de aprendizagem e os descritores podem facilitar a formulação dos critérios. O objetivo pode ser um nível vasto da proficiência linguística geral, expresso como um Nível Comum de Referência” (idem: 246).

É, assim, exetável que o professor avalie os resultados, o que foi ensinado, e a proficiência, o que se pode fazer, e para a concretização desta necessidade o QECR aponta caminhos para avaliar sob as “perspectiva interna” e “perspectiva do exterior” (idem: 251). O documento, para além de apresentar diferentes tipos de avaliação e diferentes modos de o fazer, remetendo para uma série de instrumentos, como relatórios, listas de verificação ou grelhas, reforça a importância da autoavaliação do aprendente e avança um conjunto de procedimentos que esbaterão a subjetividade inerente à

atividade de avaliar, tornando o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da língua realmente válido, fiável e exequível em contextos nacionais e supranacionais. Assim,

“A subjetividade na avaliação pode ser reduzida e assim pode aumentar a validade e a confiança através da adoção das seguintes medidas:

- desenvolvimento de uma **especificação do conteúdo** da avaliação, por exemplo, baseada num Quadro de Referência Comum ao contexto em causa;
- utilização de **juízos coletivos** na seleção de conteúdos e/ou na avaliação de desempenhos;
- adoção de **procedimentos padronizados** que rejam o modo como a avaliação deve ser levada a cabo;
- fornecimento de **chaves classificadoras bem definidas** para testes indiretos e fundamentação dos juízos sobre testes individuais em **critérios específicos exatos**;
- pedido de **juízos múltiplos** e/ou de **ponderação dos diferentes fatores**;
- realização de uma **formação** adequada em **linhas de orientação da avaliação**;
- verificação da qualidade da avaliação (validade, fiabilidade) pela **análise dos dados da avaliação**.” (idem: 258-259)

Ainda no seguimento da questão da avaliação, abordo a questão do *erro* e da *falha*, fenómenos recorrentes e conhecidos de um docente de línguas e cuja génese convém compreender para melhor conduzir todo e cada um dos alunos na direção de uma proficiência linguística crescente e consolidada.

Conforme expresso no QECR a origem do primeiro, o erro, deve-se a uma “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (idem: 214), a *interlíngua*, justificada pelo facto de o desempenho do aluno apresentar características distintas da norma daquela que é a língua que está a aprender.

Muitas vezes, as produções linguísticas dos alunos revelam que a língua por eles falada e escrita apresenta características que não correspondem nem à sua língua materna nem à língua que estão a aprender. A esta língua chama-se *interlíngua*, conforme explicitado por Selinker (1972) e constitui uma fase quase inevitável na aprendizagem e se define como “um sistema linguístico interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexo e no qual o aprendiz possui intuições”. Está-se então na presença de um estágio do processo de aprendizagem em que os alunos realizam as suas produções linguísticas numa língua própria que difere da língua materna e da língua estrangeira.

O aluno português aprendente de língua espanhola é um falso principiante por ser procedente de uma língua próxima da língua estrangeira que está a aprender. Neste caso específico, o da aprendizagem da língua espanhola por estudantes portugueses, verifica-se também que há entre os dois idiomas - o português, língua materna (L1) e o espanhol, língua estrangeira (L2) - enormes pontos de contacto e de interseção favorecedoras do processo de ensino e aprendizagem que, por vezes na mesma proporção em que são facilitadores, criam espaço para produções linguísticas reveladoras de erros, falhas e equívocos quer aos níveis fonético, fonológico e ortográfico quer ao nível semântico que se tornam dificultadores da consecução do domínio pleno da língua espanhola como L2, pois “a

semelhança existente entre as duas línguas não implica necessariamente em facilidade de aquisição da L2, ao contrário, cria obstáculos durante o processo de ensino e aprendizagem, pois os discentes comumente, baseando-se nas semelhanças, não empregam o esforço necessário para efetuar uma aprendizagem adequada.” (Ortiz Alvarez, 2002) Será esta premissa uma das gêneses do erro do aluno português de língua espanhola.

O *erro* é comum em aprendentes de uma qualquer língua estrangeira e não deve tornar-se dissuasor da continuidade dessa aprendizagem. O papel do professor será então determinante para, junto do aluno, explicitar que o erro é inevitável, por ser um “produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (Conselho da Europa, 2001: 215) e a sua ocorrência pode tornar-se uma janela de oportunidade para refletir sobre o mesmo e assim potenciar a sua eliminação. Esta janela aberta deverá favorecer este trabalho desde que não interfira na fluência, podendo, por exemplo, aquando de uma produção/interação oral, o docente registá-los e retomá-los posteriormente.

A *falha* não é exclusiva de aprendentes de línguas estrangeiras, pois pode também incluir falantes nativos de uma língua. Ocorre quando o “utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.” (idem, 2001: 214). Pode ser apenas um lapso e por isso, poderá ser ignorada.

Para os professores de língua estrangeira (e para os de língua materna, atrevo-me a dizer), no respeitante à avaliação, convém explicitar claramente, quer para si mesmo, quer junto dos alunos, “a sua atitude e as medidas que tomam face aos erros e às falhas dos aprendentes e se aplicam os mesmos critérios ou critérios diferentes em erros e falhas de: ordem fonética; ordem ortográfica; ordem lexical; ordem morfológica; ordem sintática; ordem sociolinguística e sociocultural; ordem pragmática” (idem, 2001: 216) mantendo sempre em mente o desenvolvimento e a consecução da competência comunicativa na sua plenitude.

II. PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS

1. PLANIFICAÇÃO

Delinear antecipadamente uma trajetória a seguir e a cumprir num determinado período temporal, considerando os meios para a sua consecução, contemplando o uso de recursos pertinentes e adotando mecanismos de aferição da sua eficácia é, em educação, planificar.

Para todo e qualquer professor, planificar deverá ser uma das primeiras premissas (a par do conhecimento dos documentos legais de natureza prescritiva que enquadram a sua atividade e do seu sólido conhecimento científico) a considerar antes da consubstanciação de qualquer momento de ensino/aprendizagem. De outra forma, não seria possível alcançar o desenvolvimento da real atividade docente de forma sustentada e coerente.

Então, o que é que se faz quando se planifica? Quando se planifica converte-se “uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2001: 47).

Para Clark e Peterson, citados por Zabalza (idem: 48), há duas formas distintas de encarar as planificações que os professores realizam. A primeira, assente numa conceção cognitiva, associa a planificação a uma atividade mental interna do professor. A segunda, mais próxima de uma conceção mais externa, refere-se aos passos que o docente concretamente vai dando aquando do desenvolvimento da planificação. Desta forma, planificar deve ser um conjunto sequencial de pensamentos e condutas.

O processo de planificação contempla:

- “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como *apoio conceptual e de justificação* que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a *direção* a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa *estratégia de procedimento* que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (idem: 48)

Para Clark e Yinger (idem: 49) os professores podem agrupar-se de diferentes formas de acordo com a razão que os leva a planificar. Desta forma, há professores que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais, nomeadamente para reduzir as suas ansiedades e as incertezas que o seu trabalho lhes cria e assim definir uma orientação que lhes dê segurança; há professores para quem a planificação é a determinação dos objetivos a alcançar no final do processo de instrução, isto é, que conteúdos deverão ser aprendidos, que materiais deverão ser preparados, que

atividades terão de se organizar, como deverá ser organizado o tempo; finalmente, há professores que encaram a planificação como um instrumento para programar as estratégias a utilizar e a mobilizar durante o processo de instrução bem como para programar a forma de avaliar.

Para mim, a planificação, enquanto reflexo de um trabalho individual de organização consciente e reflexiva, deve responder a todas estas questões elencadas anteriormente. Acresce aqui explicitar que a planificação deveria ser um instrumento de coordenação intra e interdisciplinar, um documento também para os alunos, que assim poderiam visualizar o caminho a percorrer ou o já percorrido, para os pais e encarregados de educação que assim poderiam compreender o percurso escolar de cada um dos seus educandos e, desta forma, proceder a um acompanhamento mais consciente do mesmo, abrindo cada vez mais a escola à responsável e ativa participação da sociedade em que se insere.

A planificação deve contemplar três fases, segundo Arends (1995: 51):

QUADRO 4 - TRÊS FASES DA PLANIFICAÇÃO E DA TOMADA DE DECISÃO DO PROFESSOR

FASE PRÉVIA À INSTRUÇÃO	FASE INTERATIVA	FASE POSTERIOR À INSTRUÇÃO
Escolha do conteúdo	Apresentação	Verificação da compreensão
Escolha da abordagem	Questionação	Fornecimento de feedback
Atribuição do tempo e do espaço	Ajuda	Elogio e crítica
Determinação das estruturas	Oportunidade de prática	Testagem
Determinação da motivação	Utilização do tempo de espera	Atribuição de classificações
	Transição	Relatório
	Ajuda	
	Gestão	

Considerando estas fases, parece importante que planos dinâmicos, abertos e flexíveis estejam na base da instrução. Desta forma, a planificação deverá ter um cunho conceptual, pois este tipo de planificação tem como base as representações dos alunos, para que a partir daí possam ser criadas situações que promovam a mudança ao nível nocional.

Deve, pois, planificar-se de uma forma integrada englobando os três momentos já referidos: o *antes*, o *durante* e o *depois* da ação, pois são consagradas fases de identificação do problema, formulação e resolução do problema e implementação, avaliação e rotinização. De acordo com Braga *et al* (2004), planificar nestes moldes deverá, então, pressupor:

períodos letivos, estabelecendo de forma equilibrada, as metas a alcançar. A planificação da unidade deverá apresentar o desenvolvimento de uma sequência (ou sequências) de aprendizagem assente numa configuração bem organizada em que os conteúdos serão apresentados de forma abrangente, integrada e significativa. A planificação semanal esboça as atividades a realizar no período temporal de uma semana e de acordo com o horário pré-estabelecido. Por último, a planificação diária, para além de espelhar a preparação das atividades diárias a desenvolver com os alunos, deve considerar aspetos como a disposição da sala, os recursos disponíveis, sendo que poderá ser alvo de adaptações devido a imprevistos de última hora.

A planificação é assim uma constante na vida do docente, devendo ser um instrumento do seu trabalho ao longo do ano letivo. Acrescente-se que esta deve também ser pensada em consonância com as perspetivas educativas a adotar e as estratégias de ensino a utilizar.

No meu caso pessoal, e ainda que encare a planificação como atrás mencionado, tenho encontrado documentos pré-fabricados nas escolas que se afastam da verdadeira necessidade e da importância de planificar, como o ilustrado no anexo 4, que me compeliram a exercícios de duplicação de trabalho para que pudesse, especialmente ao nível das planificações de nível 4, 3, 2 e 1, realizar um trabalho mais consistente. No polo oposto, encontrei planificações cujo grau de estruturação vai mais além da anterior, como as apresentadas nos anexos 5 e 6, pensadas até em consonância com os documentos legais orientadores, facilitadoras do trabalho docente.

2. PERSPETIVA EDUCATIVA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Ensinar é um desafio. Ensinar uma língua, *ensinar sobre* uma língua, materna ou estrangeira, é-o ainda mais, pois a língua, como dizia Jacinto do Prado Coelho é um “modo peculiar de sentir e conceber o mundo”. Partindo desta ideia, o professor de língua ou de línguas tem sobre os seus ombros uma enorme responsabilidade.

Para a consecução desta demanda há, então, que selecionar a perspetiva educativa a adotar bem como as estratégias de ensino que a poderão alicerçar.

Como já assumido no ponto I deste trabalho, a conquista da dimensão comunicativa da língua aquando do seu ensino e aprendizagem terá, forçosamente, de ser o objetivo por excelência do professor. Certamente, haverá momentos em que o professor terá que realizar exposições, haverá outros em que desencadeará a realização de tarefas, outros ainda em que necessitará de exercitar nos

seus alunos a sua competência mnemónica, mas não se poderá nunca ensinar uma língua desconsiderando a competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa foi desenvolvido por Hymes ao questionar o sentido estático que Chomsky atribuiu ao conceito de *competência*. Assim, para Hymes, competência é um conceito dinâmico, entendido como uma mudança no sentido da adaptação linguística à situação de comunicação real. Este linguista e sociolinguista acrescentou ao conceito de competência a dimensão social que a comunicação humana encerra: a *competência comunicativa*, aliando de uma forma inovadora os conceitos de *competência* e de *desempenho* dos falantes e aprendentes de uma língua. De facto, não é de todo suficiente saber o léxico, a sintaxe, que se produzam corretamente os sons, que se domine a ortografia para que um indivíduo possa ser considerado competente em termos comunicativos. Há que acrescentar que o mesmo indivíduo domine e reconheça outro segmento de regras: o da *capacidade de utilizar*.

Ainda que Chomsky tenha trazido o conceito de *competência* para a ribalta, foi Hymes que ao incluir esta última noção, a de *capacidade de utilizar*, alicerçou a importância da articulação integrada das noções de competência e desempenho tão distintas na dicotomia proposta pelo primeiro em 1965.

Em síntese, a competência comunicativa

“É saber usar a língua adequadamente, em diferentes contextos, para atingir um objetivo comunicativo, e aprender uma língua, então, envolve adquirir a habilidade de compor orações corretas [...], mas também envolve adquirir um discernimento de quais orações ou partes de orações são apropriadas num contexto particular.” (Widdowson, 1978: 2)

A competência comunicativa engloba em si quatro competências, a saber: as competências gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

A competência gramatical implica o domínio do código nos planos da linguística, ou seja, aos níveis fonético, fonológico, ortográfico, léxico-semântico e sintático, por os conhecer e usar corretamente. Importa aqui referir que durante muito tempo este foi o único objetivo do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

A competência sociolinguística abarca os fatores sociais e linguísticos, pois é a habilidade relacionada com a adequação do comportamento linguístico ao contexto sociocultural, por implicar um conjunto de saberes que participam em todo os atos de comunicação, pois há um conjunto de categorias que se envolvem mutuamente e, por inerência, se tornam indissociáveis: a língua, a cultura e a sociedade.

Para Sánchez (1999), a língua e a cultura estão próximas pois

“La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido a través de procesos lingüísticos de socialización. La cultura, por tanto, supone un proceso de interacción de los seres humanos, de significados compartidos tendente a la configuración de sistemas simbólicos.” (idem: 7)

Por conseguinte, há que considerar, neste âmbito, a competência cultural como

“un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos de campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetivos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural.” (Miquel, 1999: 35)

A competência discursiva refere-se à coesão e coerência. A coesão é, *grosso modo*, o princípio de unidade semântica de um texto, assegurado por um conjunto de mecanismos linguísticos que articulam e sequenciam os diferentes elementos textuais. A coerência é a propriedade essencial de um texto que permite percebê-lo como um todo e que depende das relações de sentido que se estabelecem explicitamente entre as palavras e entre o texto e a situação em que é produzido.

A competência estratégica implica uma dupla habilidade: por um lado, agilizar o processo de aprendizagem com estratégias adequadas, por outro, ser capaz de compensar as dificuldades que possam surgir durante o mesmo. Neste sentido, o professor assumirá um papel que se afasta do tradicional veículo de transmissão de conhecimentos, pois, de acordo com Fernández (2011)

“El profesor no es ya la persona que decide lo que se hace y cómo se hace, ni el que tiene la última palabra, ni es la enciclopedia, que responde y explica todas las dudas y corrige los errores; es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, contrasta, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones.” (idem: 7)

Deste modo, é importante reter que o paradigma da ação docente está em mudança. No caso concreto das línguas, materna ou estrangeira, existe já (ou deverá existir) um completo afastamento daquilo que tradicionalmente “consistiu de forma quase exclusiva no treino das capacidades escritas e na reflexão metalinguística assente nas produções escritas e materializada em produtos igualmente escritos”. (Silva *et al*, 2011: 9) O docente deverá afastar-se do paradigma grafocêntrico não esgotando a sua atividade em exercícios tradicionais que “tomam a escrita como o ponto de partida, o ponto de

chegada e o veículo único da configuração linguística” (idem: 9). Há que falar e ouvir, pensar sobre a língua, pensar utilizando a língua.

Na metodologia comunicativa, a fluência deverá assumir um lugar central. Fluência vem da palavra latina *fluentia*, participio presente neutro plural substantivado de *fluere*, “correr; fluir” e pode ser entendida como a habilidade em expressar-se sem hesitação expressiva numa dada situação, na fala ou na escrita.

Como diz Bakhtin (1997),

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (idem: 123)

A interação verbal deverá estar contemplada na praxis do docente de língua, pois o ser humano não é por natureza escritor ou leitor, mas falante e ouvinte, pois “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (idem: 108). Nesta medida, ensinar língua é ensinar a interagir, é ensinar a comunicar. Toda e qualquer produção de enunciados

“mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polémica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida [...] no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante”. (idem: 98).

A palavra, tão presente na realidade humana, tão intensa por indissociável da nossa condição é a matéria-prima do docente de língua. É a palavra e a capacidade de, pertinentemente, a utilizar que “acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior”. (idem: 37). Nesta perspectiva, de que a palavra é imprescindível para a comunicação, tenha ela um cunho interior ou exterior a cada um, e para a fruição e análise de tudo o que toca cada ser humano, o docente de língua só poderá, pela ligação forte e íntima da língua à palavra, optar por uma metodologia que explore plenamente todas as suas manifestações pois

“cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio”. (Bakhtin, 2003: 309).

Concluindo, a metodologia comunicativa será um trampolim motivacional desde o primeiro momento em cada aula de língua, para que cada um dos aprendentes possa desenvolver conscientemente as suas competências relativas às formas de expressão que a comunicação comporta em diferentes contextos: *o ouvir, o falar, o ler e o escrever*.

É esta a metodologia que entendo como profícua para o ensino e aprendizagem da língua, materna ou estrangeira, pela aproximação à verdadeira e real função de cada língua, a comunicação. É esta a metodologia que norteia a minha ação docente e que, no caso concreto da gramática, ao articular o conhecimento implícito da língua com o conhecimento explícito, para ampliar ambas as vertentes, desenvolvo através de um trabalho eminentemente oficial, que apela, quer ao envolvimento de todo e cada aluno, quer à consolidação e ampliação conscientes e fundamentadas do conhecimento gramatical de cada um. Neste sentido, poderá ser observado o anexo 7, onde se apresenta um resumo de um trabalho de investigação realizado no âmbito deste mestrado que ilustra este meu posicionamento.

3. CONDUÇÃO DE AULAS

Conhecendo o cenário legal enquadrador da atividade docente, depois de planificar e de se posicionar metodologicamente quanto à forma como quer ensinar, segue-se, para o professor, o desafio de dar uma aula. Como gerir, então, momentos de 90 ou 45 minutos dentro de sala de aula com um grupo tão heterogéneo como o são as turmas? Como fazer tudo isto, saltitando de turma em turma, diariamente, repetindo a sequência temporalmente distribuída semanalmente, mês a mês, ano a ano, e, se se tiver sorte durante muitos anos a fio? Efetivamente

“Os alunos e os professores passam praticamente metade do tempo que estão acordados no contexto social a que chamamos sala de aula e, como em todas as situações sociais, interagem entre si. Os professores interagem com os alunos; os alunos interagem uns com os outros e com vários materiais escolares. À medida que estes indivíduos trabalham uns com os outros, desenvolve-se um grupo.”
(Arends, 1995: 109)

Como gerir cada grupo, como trabalhar com cada indivíduo são desafios sistemáticos que a realidade apresenta ao docente. Em primeiro lugar, parece-me importante que o docente se conheça, que reconheça as suas capacidades e as suas limitações e que nunca perca de vista o facto de que, sendo humano, também lhe assistem a falibilidade e a falha. Este reconhecimento, a par de alguma

capacidade reflexiva, é, na minha perspetiva, de extrema importância, pois, para além de ajudar cada docente a crescer enquanto profissional pela inerente reflexão, poderá mantê-lo mais próximo da noção de justiça que os alunos, ainda que de modo pouco consciente, acabam por ter.

Cada aula, como cada instante da vida humana, é um momento único e irrepetível. Cada aula tem um fio condutor que a distingue da anterior e da seguinte e que deve ser visível aos olhos dos alunos.

Desde a primeira aula, em que, quer as regras, quer os procedimentos a cumprir em sala de aula, quer o conteúdo geral da disciplina devem ser apresentados, o docente deverá ter a preocupação em ser um capacitado líder do trabalho a desenvolver e um exemplo de idoneidade para com os elementos que compõem o seu grupo de trabalho, a turma.

A ação docente, a cada aula, consagra duas prerrogativas essenciais e indissociáveis: a gestão da sala de aula e a instrução, pois as decisões tomadas para que se consiga levar a bom porto a tarefa de ensinar apenas frutificarão se o ambiente vivido na sala de aula for o propício; neste sentido “o professor tem de mostrar que consegue criar um ambiente de aprendizagem ordeiro e lidar com o comportamento dos alunos.” (Arends, 1995: 186)

As suas opções metodológicas são também um contributo que se deseja regulador do comportamento dos alunos. Por exemplo, para alunos globalmente avessos às atividades escolares, de enfado fácil e de poucos hábitos individuais e autónomos de trabalho e por esta via, potencialmente propensos à indisciplina, mergulhá-los sistematicamente em exposições centradas no docente será certamente uma opção dificultadora do objetivo primordial do ensino e, assim, a evitar. Por conseguinte, envolver o mais possível todos e cada um dos alunos na sua construção do *saber* e do *saber fazer* poderá ser a melhor forma de alcançar esse objetivo maior de levar alguém a erigir de forma fundamentada o seu próprio conhecimento.

Desta forma, é importante que o professor e a sua *praxis* consigam ser elementos cuja ação favoreça a motivação entendida como “o processo através do qual o comportamento é direcionado para objetivos humanos importantes ou para a satisfação de necessidades e motivos” (idem: 557), contribuindo assim, para que também a motivação intrínseca do aluno, que “ocorre quando as pessoas agem de determinada maneira pelo facto de a ação lhes trazer uma satisfação ou prazer pessoal.” (idem: 556), aumente.

Não obstante o docente ter planificado criteriosamente cada aula, de ter selecionado um modo de condução de aula que apele ao envolvimento de todos os atores necessários, professor e alunos, de se socorrer de bons materiais, de se apresentar como um modelo múltiplo (por oferecer conhecimentos

sólidos, por pautar a sua ação por rigor, justiça e, em simultâneo, afabilidade) a tarefa de aprender dependerá sempre do aluno, porquanto estes detêm um papel central na regulação e consubstanciação das suas aprendizagens; como diz Santa (2011) “aprender é um processo pessoal, logo só aprende quem quer”.

4. AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS

A avaliação será certamente uma das áreas onde a atividade docente se torna mais difícil e penosa, uma vez que pressupõe que o processo seja exequível, transparente, rigoroso, eticamente adequado, útil e participado.

A prática docente, no que respeita a avaliação, parece-me que se reduz a “práticas de avaliação que, no essencial, visam a classificação dos alunos” (Fernandes, 2008: 23) em que a ênfase é dada aos resultados, em que a ação de avaliar se limita à realização de súmulas de caráter pontual do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de um determinado período temporal e cuja utilização pouco mais permite que certificar, selecionar ou quantificar conhecimentos de alunos passivos neste processo.

A avaliação em educação deverá ser um processo que ultrapasse a avaliação sumativa interna cujo enfoque cada vez mais se sente na escola, em especial em disciplinas sujeitas a avaliação externa, como, considerando o âmbito desta reflexão, o é o caso da disciplina de Português. Muitas vezes,

“Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados. Ou seja, uma perspectiva em que:

1. classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
2. os conhecimentos são o único objetivo de avaliação;
3. os alunos não participam no processo de avaliação;
4. a avaliação é, em geral, descontextualizada;
5. se privilegia a quantificação das aprendizagens em busca da objetividade e da neutralidade do professor (avaliador);
6. a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.” (idem: 57)

A avaliação pode e deve ser um instrumento que permita e favoreça a melhoria das aprendizagens dos alunos. Então,

“No que se refere à avaliação, os professores podem, teoricamente falando, utilizá-la de duas formas bem distintas, ainda que articuladas entre si. Por um lado, podem utilizar a avaliação formativa alternativa, ao longo de todo o ano, para melhorar o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, têm de analisar a avaliação para atribuir classificações, para selecionar e para, em última análise, certificar os seus alunos.” (idem: 73)

O paradigma de avaliação que alguns estudos têm vindo a mostrar como o mais amplo e eficaz é

“a avaliação de quarta geração, respondente e construtivista, (...) baseada num conjunto de princípios, ideias e concepções de que se destacam os seguintes:

1. A avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa;
2. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
3. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
4. A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;
5. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem;
6. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
7. A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;

A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.” (idem: 65)

Neste sentido, será muitíssimo importante que cada professor tenha plena consciência do seu papel imprescindível, pela responsabilidade que tem em:

- “organizar o processo de ensino;
- propor tarefas apropriadas aos alunos;
- definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação;
- diferenciar as suas estratégias;
- utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apoie efetivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens;
- ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades;
- criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.” (idem: 65)

Igual importância terá a ação de cada aluno, que deverá responsabilmente

- “participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação ou as que resultam de uma livre escolha e iniciativa;
- desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores;
- utilizar o feedback que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens;
- analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação;
- regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos;
- partilhar o seu trabalho, as suas dificuldades e os seus sucessos com o professor e com os colegas;

- organizar seu próprio processo de aprendizagem". (idem: 65)

No que respeita à avaliação, sinto ter ainda um caminho algo longo a fazer no que respeita a utilização da avaliação formativa (especialmente na sua vertente formal) articulada com a avaliação sumativa.

Tenho avaliado os meus alunos de uma forma algo redutora, pela realização de súmulas daquilo que sabem ou não fazer, marcadas pontualmente nos seus calendários escolares, remetendo-os para a passividade gerada pela crescente importância que se faz sentir na análise de resultados, limitando-me a pouco mais que classificar e certificar.

A avaliação formativa que tenho desenvolvido tem tido apenas uma índole informal em que o *feedback* que disponibilizo a cada aluno poderá não estar a ser significativo no sentido de os ajudar a, de forma consciente, saber para onde devem ir no seu percurso de sujeitos aprendentes e como o devem fazer.

Nesta medida, se a avaliação, que se quer interativa e participada não só pelo docente mas também pelo aluno, como um mecanismo de melhoria, a par do trabalho que já desenvolvo e que mormente resulta em classificações atribuídas a cada teste, a cada final de período e de ano letivos, terei de, também em prol destes mesmos resultados, aprofundar a minha ação pelo desenvolvimento de mecanismos de avaliação formativa de carácter formal, que potenciem também os processos de ensino e aprendizagem.

III. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

1. BREVE RESUMO DO MEU PERCURSO PROFISSIONAL

Terminei em 1998, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses. Ainda antes do último exame, iniciei, em Portalegre, a minha atividade docente numa escola secundária em que lecionei apenas Inglês. Não tinha ainda realizado qualquer prática pedagógica e, de imediato, percebi que a veste de *cigarra* que marcara minha estada em Coimbra não poderia ter mais espaço na minha vida e agora havia que ser a *formiga*. A partir daquele momento, foi crescendo em mim a consciência de que teria de aprender a ser professora, que o senso comum e o bom senso ainda que fossem importantes, não seriam suficientes. A tentativa e alguns erros abriram espaço para a reflexão individual e, de forma autónoma, comecei a erigir um espaço interior para a estruturação de mais conhecimento sobre a minha atividade profissional.

Durante o biénio 2001/2003 realizei a minha profissionalização em serviço, no grupo 300 - Português, 3.º Ciclo e Secundário. À data estava há três anos numa escola profissional privada e, tendo atingido o tempo de serviço mínimo para poder realizá-la, solicitei à Direção da referida escola autorização para o efeito. No ano letivo de 2005/2006, realizei nova profissionalização em serviço, desta vez no grupo 220 - Português e Inglês, 2.º Ciclo.

Estive nesta escola durante 10 anos, lecionando sempre Português e Inglês. Era professora do quadro, efetiva... A cada setembro, findas as férias, sabia para onde voltaria, onde desenvolveria durante esse ano letivo o meu trabalho... Em 2007 começaram a verificar-se, com um carácter sistemático, longos atrasos nos pagamentos dos vencimentos. No ano seguinte, tendo obtido colocação numa escola pública, saí. Optei pela segurança financeira mensal. Agora sou contratada a prazo e, nos dois últimos anos, para conseguir ter o próximo ao equivalente a um ano completo de serviço, tenho trabalhado em simultâneo em duas escolas.

Desde 2006 tenho sido também, em regime de acumulação e de trabalho independente, formadora do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Em 2010 aventurei-me novamente na universidade. Mais um investimento, desta vez na Língua Espanhola. Primeiro, a licenciatura, agora o mestrado.

Considerando todos os laivos de atipicidade que marcam o meu percurso, fui aprendendo que teria de, a par de tentar sempre ter onde trabalhar, investir em mim, consolidar-me enquanto

profissional, não só pela busca de um lugar mais ou menos seguro, mas também investindo no desenvolvimento construído e fundamentado e de índole reflexiva que descurara durante a minha primeira incursão universitária. Tem sido um percurso muito solitário, cheio de indisponibilidades familiares, muitas vezes sentido como o merecido castigo da inconsciência de outrora.

Mais uma vez, aqui estou, na solidão partilhada apenas com as teclas e o ecrã do computador onde escrevo este relatório, que ditará o culminar de mais um investimento em mim, pessoa e profissional, e que talvez traga alguma segurança futura.

Para além da amargura já apresentada que transporto e, muitas vezes, aproveito como catapulta para avançar, sinto que tenho crescido, também enquanto pessoa e profissional, por ter sempre procurado soluções e alternativas, quer no que respeita aos lugares para efetivamente trabalhar, quer para incrementar o meu conhecimento sobre as questões teóricas que fundamentam a minha atividade de professora.

2. ASPETOS DA PRÁTICA LETIVA DO ANO LETIVO 2011/2012

Durante o ano letivo sobre o qual incide o presente trabalho, 2011/2012, lecionei em duas escolas: na Escola Básica 2, 3/S Padre José Agostinho Rodrigues em Alter do Chão - Agrupamento de Escolas do Concelho de Alter do Chão e na Escola BI/JI Professora Ana Maria Ferreira Gordo no Crato - Agrupamento de Escolas do Crato.

Fiquei colocada na primeira escola a 31 de agosto de 2011 com um horário de 12 horas no grupo de recrutamento 220 - Português e Inglês, 2.º Ciclo.

Apesar de ser profissionalizada neste grupo de recrutamento desde o ano letivo 2005/2006, nunca tinha tido a oportunidade de rentabilizar este meu investimento profissional em contexto real de trabalho. Acresce aqui dizer que, à data, em 14 anos de serviço a minha experiência profissional no Ensino Básico se resumia a um ano letivo, 2009/2010, como docente de Professora de Língua Portuguesa e Formação Cívica dos 7.º, 8.º e 9.º anos em Santo António das Areias. Desses 14 anos de serviço, dez foram passados numa escola profissional em Nisa em que lecionei Português e Inglês aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, onde era professora do quadro.

Já em outubro de 2011, obtive colocação no Agrupamento de Escolas do Crato, através de uma oferta de escola, num horário de 9 horas no grupo de recrutamento 350 - Espanhol. Nos anexos 8

e 9 poderão ser lidas as caracterizações de ambas as escolas, de acordo com os Projetos Educativos de cada uma das escolas em vigor no ano letivo em análise.

Iniciava assim a minha experiência profissional no ensino desta língua estrangeira e começava a receber algum retorno de mais um investimento profissional e pessoal: a licenciatura que concluiria ainda durante esse ano letivo em Línguas, Literaturas e Culturas, perfil de Estudos Portugueses e Espanhóis na Universidade de Évora.

Durante o ano letivo em análise, lecionei, portanto, três línguas em simultâneo: Português, Inglês e Espanhol. Um *ano de ouro*... Foi de facto um enorme desafio: não só me estreava enquanto docente de Espanhol, mas testava também a minha capacidade de lidar com meninos acabados de sair do 1.º Ciclo, meninos e meninas de pelo menos 10 anos, tão diferentes dos jovens com quem tinha trabalhado no ano anterior que frequentavam o 10.º, o 11.º e o 12.º anos... Que mudança! O meu registo forçosamente foi alvo de enormes adaptações, pois a capacidade destes meninos para pensar de forma abstrata ainda estava em consolidação. A tudo isto, juntava-se o facto de me deslocar sistematicamente entre as duas escolas.

Vivi, então, entre duas escolas, imersa em duas novas realidades, o segundo ciclo e uma nova língua estrangeira a ensinar, esmagada pelo peso das cadeiras que teria ainda de fazer para concluir a minha segunda licenciatura e poder candidatar-me ao mestrado que me daria a oportunidade de, após a sua conclusão, reunir as condições legais para tentar a minha sorte através do próximo concurso interno de professores e voltar à condição de alguém que detém um vínculo laboral que extravasa o próximo mês de agosto sem ansiedades de maior, como já uma dia experimentei, aquando da minha passagem pelo ensino profissional durante 10 anos.

No que respeita à planificação das minhas atividades, quer na escola de Alter do Chão quer na escola do Crato, logo no início das minhas funções, formalizei a planificação anual para subsequente aprovação em reunião de Departamento Curricular.

Em Alter do Chão, onde lecionei Português a uma turma de 5.º ano e Inglês a outras duas turmas também de 5.º ano, e em cuja escola havia outros dois colegas do mesmo grupo de recrutamento, as planificações foram lavradas em conjunto. No que respeita à planificação de Inglês, a proposta dos colegas foi a de que se mantivesse a que já tinham realizado e utilizado em anos anteriores. (Anexo 4)

A planificação de Português, considerando a recém-entrada em vigor de um novo programa para a disciplina, foi pensada de forma diferente e já orientada para o desenvolvimento das competências, em articulação, conforme o proposto pelo referido programa. Foi difícil convencer os

colegas a criar um documento novo, feito de raiz, com uma aproximação taxonómica àquela que o programa introduzia, pelo que a planificação anual, foi, por insistência dos colegas, desenvolvida escrupulosamente segundo o elenco de conteúdos apresentados pelo manual selecionado. (Anexo 3)

No Crato, a planificação de Espanhol para o 7.º e 8.º anos obedecia a um modelo próprio da escola, anexos 5 e 6, completamente orientado para a noção de *competência*, onde constavam, como ponto prévio, as competências gerais propostas pelo CNEB e onde, posteriormente e de acordo com a área disciplinar, se elencavam as competências específicas. Apesar da minha prévia experiência docente, aquando do preenchimento deste modelo, no elencar dos conteúdos, ansiosa pela minha inexperiência nesta disciplina, o Espanhol, e apenas com uma leitura algo enviesada do programa, optei por seguir a ordem proposta no manual que o professor que me antecederia havia escolhido.

Algumas das dificuldades em se ser uma anualmente saltitante professora contratada manifestam-se logo à chegada com a receção de planificações pré-fabricadas pensadas por outrem e pela imposição de um manual, também escolhido por terceiros, com os quais, planificação e manual, podemos não nos identificar...

Todas as planificações referidas, à exceção da de Inglês, poderiam ser olhadas sob duas perspetivas temporais: a anual, de longo prazo, e a trimestral/período letivo, de médio prazo, facto este facilitador do desenvolvimento da ação docente.

Todas as atividades letivas por mim desenvolvidas obedeceram a trabalho prévio de preparação, de acordo com as planificações já mencionadas e com as idiossincrasias de cada turma e seus membros. Para a planificação e execução das tarefas foram utilizados nas disciplinas de Português, Inglês e Espanhol os manuais das disciplinas, fichas de trabalho, ficheiros áudio e vídeo e alguns recursos presentes nas salas de aula, nomeadamente o quadro e o videoprojector. Em algumas aulas foram ainda utilizados dicionários, computadores e a ligação à internet da Biblioteca da Escola (pelos alunos) como fonte para algumas pesquisas. Todos estes recursos foram mobilizados e articulados considerando os programas das disciplinas e as planificações realizadas.

Muito do trabalho por mim desenvolvido assentou na criação de um ambiente de aprendizagem descontraído mas responsabilizador onde, a par da boa disposição e simpatia, foi sempre feita sentir a importância da responsabilidade, do cumprimento das obrigações e do valor da aprendizagem para a construção do indivíduo.

Procurei rapidamente aprender o nome de cada um dos meus alunos e observá-los nas suas diferenças e especificidades. Sempre que entendi necessário, conversei com eles, em grupo ou individualmente, no sentido de auscultar e, se possível, resolver diferenças de pontos de vista e

manifestei sempre disponibilidade para a abordagem de questões mais individualizadas. Nem sempre os alunos terão sentido assim a minha predisposição inicial pelo facto de eu não compactuar com irresponsabilidades como o não cumprimento dos horários e de tarefas previamente solicitadas (nomeadamente, trabalhos de casa ou outras) ou até de posturas irregulares no que concerne ao comportamento, o que ficou espelhado em lugar próprio nas minhas grelhas de avaliação construídas a partir dos critérios de avaliação definidos pelos Departamentos Curriculares de cada uma das escolas.

No que respeita ao apoio à aprendizagem de cada aluno, procurei sempre ter cuidado com a articulação dos diferentes ritmos e particularidades individuais. Foram sempre fomentadas, por exemplo, a participação individual e a leitura expressiva por parte de todos os elementos da turma e sempre que necessário e ou solicitado, foram apresentados os conteúdos de outra forma, com novos exemplos, com mais exercícios de aplicação para que a consolidação desses mesmos conteúdos se atingisse.

Foi dada particular atenção a todos os alunos que demonstraram necessidade de apoio extra ou diferentes abordagens para a compreensão dos conteúdos abordados ou para a execução de tarefas de aplicação dos mesmos. Sempre que foi considerado proveitoso e necessário, foram informados de imediato (ainda que informalmente mas também em sede própria, como nas reuniões) os Diretores de Turma sobre a não-progressão, falta de assiduidade, questões de comportamento (ou outras) dos alunos no sentido de diagnosticar potenciais problemas e de os resolver celeremente.

Foi também desenvolvido um trabalho de orientação e colaboração constante com os alunos, no sentido de que estes pudessem desenvolver as competências previstas para a construção do saber nas disciplinas de Português, Inglês e Espanhol bem como, no que respeita ao item das atitudes e valores, investindo algum tempo com o inculcar do mesmo de cada vez que foi considerado pertinente, nomeadamente considerando questões sobre o saber estar e o cumprimento de regras.

No que respeita à avaliação dos alunos, esta foi sempre realizada de uma forma articulada entre os programas das disciplinas e os critérios de avaliação aprovados. Considerando as especificidade das disciplinas, Português, Inglês e Espanhol, e o carácter comunicativo inerente à utilização de qualquer língua, seja materna ou estrangeira, foram desenvolvidos exercícios e provas de avaliação de compreensão do oral (no caso da disciplina de Espanhol, o enunciado de cada teste contemplava a avaliação desta competência, conforme ilustrado no anexo 10), apresentações orais (cujas grelhas de observação e avaliação se apresenta no anexo 11), testes escritos contemplando a compreensão leitora, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua e momentos de leitura em voz alta para recolha de elementos de avaliação relativamente aos conhecimentos, capacidades e

aptidões. Na área das atitudes e valores, foram utilizados registos dos itens a ponderar para a atribuição da classificação final.

Considero que, em alguns casos em que a classificação final foi tangencial ou insatisfatória, ficando aquém do por mim desejado, ainda que tenha utilizado estratégias diferenciadas e até individualizadas. Não obstante, muitas dessas formas de gerir o binómio ensino/aprendizagem frutificaram. A minha avaliação dos resultados tem assim um sabor agridoce; alguns alunos optaram por trabalhar muito pouco para as disciplinas. No polo oposto, também encontrei alunos mais motivados, com vontade de aprender, sempre cheios de perguntas.

Relativamente ao cumprimento da planificação de Espanhol, em ambos os anos curriculares, este não foi conseguido, considerando o ritmo algo lento dos alunos no desenvolvimento das atividades e a sua necessidade de consolidar a aprendizagem *in loco* com a realização de exercícios de forma orientada, quer no que respeita ao conhecimento explícito da língua, quer no enfoque na expressão oral, a sobreposição de atividades diversas com as sessões letivas da disciplina e a minha colocação já tardia.

Excetuando-se os pontos que se referem à sobreposição de atividades diversas com as sessões letivas e a minha colocação tardia, a justificação para o não cumprimento integral da planificação de Inglês em ambas as turmas prende-se com os motivos já elencados, sendo que, considerando a lógica espiralar dos programas em causa, os conteúdos não abordados poderiam ser alvo de introdução e/ou nova abordagem nos anos curriculares subsequentes, conforme por mim explicitado quer nas reuniões de Conselho de Turma de final de ano quer nas reuniões de Departamento Curricular.

3. DESCRIÇÃO DA LECIONAÇÃO DE UMA UNIDADE E REFLEXÃO SOBRE A MESMA

Para este propósito, abordarei uma das primeiras unidades que lecionei no âmbito da disciplina de Espanhol. A justificação prende-se eminentemente com o facto de ter sido a mais marcante, pela novidade que era para mim a tarefa de ensinar a língua espanhola e, por esse mesmo motivo, por ter sido mais *stressante* e, em igual proporção, importante.

À unidade em análise, antecederam-se uma espécie de ponto prévio, em que, a título de atividade diagnóstica, foram aferidos e consolidados alguns conhecimentos prévios sobre a língua e a cultura espanhola, nomeadamente a distribuição geográfica da hispanofonia e alguns símbolos

culturais espanhóis. Foram também introduzidos alguns aspetos de índole fonológica e gráfica, como os fonemas da língua espanhola e respetiva grafia aliados à questão do alfabeto, apresentadas algumas das mais comuns fórmulas de saudação e despedida e, aquando da sua apresentação gráfica, explorada a questão dos sinais de pontuação em contexto interrogativo e exclamativo pela diferença entre a sua utilização em língua espanhola e em língua portuguesa. Este ponto prévio assentou eminentemente na exploração das competências da compreensão do oral e da expressão oral.

Retomando a unidade escolhida neste âmbito, foram lecionadas aproximadamente 6 aulas divididas semanalmente em tempos de 45 minutos e de 90 minutos, o que perfaz dois encontros semanais, a duas turmas de 7.º ano, a turma A e a turma B. Nesta unidade, não houve diferenças significativas no trabalho desenvolvido e sua forma nas duas turmas, facto justificado pelo facto de, à data, deter ainda pouca informação sobre as idiossincrasias de cada uma (a minha colocação fora posterior às reuniões de conselho de turma de início de ano letivo) e ambas pareciam ter em comum a heterogeneidade dos seus elementos. Desta forma, este exercício de memória e de índole reflexiva não incidirá em nenhuma das duas turmas em particular, mas na lecionação da unidade em si.

A unidade, conforme explicitado no anexo 5, o da planificação, *grosso modo*, marcava o real início da minha atividade de ensinar àqueles meninos e meninas as suas primeiras ferramentas linguísticas da língua espanhola. Para eles, era o início da sua aprendizagem pelo mundo de uma nova língua.

Aquando da minha colocação, já perto do final de outubro, passado mais de um mês do início do ano letivo, a minha maior preocupação foi não perder mais tempo e, utilizei a ferramenta mais imediata e que tinha à disposição: o manual *Español 1* da Porto Editora. O tempo, por um lado, e a minha inexperiência como docente desta língua estrangeira, por outro, condicionaram esta opção, a de me esgotar no manual durante as primeiras aulas. O manual, pouco apelativo graficamente, estruturava cada unidade de acordo com diferentes competências: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e gramática.

Iniciei a unidade com um exercício que visava a apresentação dos conteúdos associados à apresentação individual: perguntar e dizer o nome, perguntar e responder sobre a nacionalidade e lugar de origem, perguntar e dizer a idade e o aniversário, entre outros.

A propósito de uma celebridade do mundo hispânico, a cantora e atriz Jennifer Lopez, propunha-se um exercício de correspondência pergunta/resposta cujas perguntas foram depois por mim aproveitadas para a realização de uma tarefa orientada para a mobilização da expressão oral de

cada um dos alunos sendo que as respostas eram agora sobre cada um deles. Aquando da produção oral da resposta a „¿Cómo te llamas?“ foi dada especial importância à produção do fonema /λ/ em espanhol, pela diferença articulatória que este apresenta relativamente ao português e que graficamente é representado pelo dígrafo *lh*. Ainda aqui foram apresentados alguns vocábulos relativos às nacionalidades. Infelizmente, não aproveitei o momento para alargar este campo lexical para a explicitação das regras de formação de plural em espanhol e suas especificidades. Entretanto, em momento posterior ao do ano letivo em que incide esta reflexão, corriji já esta falha que detetei na minha prática.

Foi feita a ligação com a tarefa seguinte, a aquisição de vocabulário sobre algumas características pessoais, como a altura, o peso, as características do cabelo, a cor do mesmo e dos olhos, pela introdução de adjetivos. Neste ponto foram destacados alguns falsos amigos: *largo* e *rubio*, que em português significam *comprido* e *louro* respetivamente.

Seguiu-se a mobilização escrita destes conteúdos, ainda de forma muito insípida, seguindo um pequeno plano de texto presente no manual, que culminou com uma apresentação oral, também esta muito simples, de cada um à turma. Acresce aqui dizer que o facto de as turmas serem relativamente pequenas (pelo menos aos olhos da tutela), por ter uma, a turma do 7.º A, 18 alunos e a outra, a turma do 7.º B, 17 alunos, facilitou a participação de todos e a minha disponibilidade para acompanhar e comentar individualmente cada tarefa.

Em seguida foi levada a cabo a introdução de mais conteúdos quer de índole vocabular, como as atividades de tempos livres, quer de índole gramatical, como as expressões *me gusta(n)* e *no me gusta(n)*, ainda sem a exploração detalhada do verbo *gustar* no *presente de indicativo* que foi realizada em momento posterior a esta unidade. No que respeita à introdução de conteúdos eminentemente gramaticais, imediatamente, foram explorados os paradigmas da conjugação de verbos regulares no *presente de indicativo* terminados em *-ar*, *-er* e *-ir*, do verbo reflexivo *llamarse* e dos verbos irregulares *ser* e *tener*. A par, foram apresentados os *pronombres personales de sujeto*. Aqui, como forma de consolidar a aprendizagem foram desenvolvidas em casa tarefas de índole mnemónica utilizando o livro de atividades que acompanhava o manual escolhido.

Este ponto, que penso já ter melhorado posteriormente, foi o que me pareceu ter sido pobremente trabalhado, pois ao invés de partir de um trabalho oficial, certamente mais significativo para a aprendizagem, limitei-me a, qual gramática normativa, a debitar informação verbo a verbo, pessoa a pessoa, até à apresentação de um quadro final com as três conjugações, repetindo o procedimento para os outros verbos já mencionados.

Depois, foi a vez de apresentar os *adjetivos numerales cardinales* de 1 a 100. Parti de um exercício de compreensão do oral em que ao ouvir cada palavra de um ficheiro áudio, os alunos tinham de registar o número. Passei então para o registo de cada um, já transformado em palavra escrita, no quadro e sintetizámo-los, primeiro de 1 a vinte, depois de 21 a 29, finalmente, de dez em dez até cem com a explicitação da diferença inerente entre os numerais de 21 (*veintiuno*) a 29 (*veintinueve*) para, por exemplo de 31 (*treinta y uno*) a 39 (*treinta y nueve*).

Aproveitei a questão dos *adjetivos numerales cardinales* para reforçar a produção oral de /B/ presente nas grafias de *b* e *v*. Foi também investido algum tempo na consolidação da grafia realizando exercícios para o efeito.

Posteriormente, foram recuperados e trabalhados com os alunos os *pronombres interrogativos* *qué, quién, por qué, cuándo, cuál, cómo, dónde, cuánto* e *de dónde*. Neste ponto, a questão da grafia de *cuándo, cual* e *cuánto* foi destacada pela proximidade fónica entre a língua espanhola e a língua materna dos alunos que poderia tornar-se um obstáculo aquando da sua utilização escrita e foram realizados exercícios escritos incidindo não só nesta questão mas também na questão da acentuação presente nos interrogativos em espanhol. Foi, mais uma vez, rentabilizado o caderno de atividades para reforço como trabalho mnemónico destas questões gráficas.

Foi também desenvolvido um trabalho iniciado com um exercício de compreensão do oral sobre algumas expressões passíveis de utilização mais ou menos recorrente em sala de aula como sendo *¿Cómo se dice?, ¿Cómo se escribe?, ¿Puede(s) deletrear?, Más despacio., Más alto*. Também aqui poderia ter ido mais longe e introduzido outras como *¿Puedo entrar?, ¿Puedo salir a la pizarra?, ¿Puedo ir al baño?, ¿Puedo leer?* ou outras. Poderia também ter abordado algumas noções de cortesia, acrescentado expressões simples como *por favor* e *gracias*. Não o fiz, mas devia, mais ainda quando se vivem tempos em que estas pequenas expressões até na língua materna estão a perder-se...

Se a unidade tinha passado eminentemente pelo desenvolvimento das competências da compreensão do oral, da expressão oral e da gramática sensivelmente a par, rentabilizado também como mecanismo de ampliação vocabular, era chegada a hora de arrolar as competências da leitura e da escrita, até agora pouco mais que competências-recurso às restantes atividades.

O manual apresentava um texto sobre uma adolescente de uma idade bastante próxima à dos alunos que contava coisas sobre si, descrevendo-se fisicamente, apresentando as atividades que lhe eram aprazíveis e falando da sua família. Ao lado do texto, uma fotografia que se deduzia poder ser da narradora. Solicitei a alguns alunos a leitura em voz alta e no final da leitura realizámos um exercício de

ampliação de vocabulário assente em alguns vocábulos do texto e que extravasava o pequeno glossário que se seguia ao texto no manual. Foram, então realizados os exercícios de compreensão leitora propostos: o primeiro visava a procura de frases no texto que apresentassem a mesma ideia de quatro frases apresentadas; o segundo, com um questionário com quatro perguntas simples e outras duas em que a dificuldade aumentava um pouco, por numa pedir uma justificação e na outra a realização de um exercício reflexivo entre o texto e o elemento paratextual presente, a fotografia já mencionada. No final da página, um exercício de vocabulário assente na antonímia.

A leção da unidade concluiu-se com um exercício de escrita, por mim proposto, em que cada aluno teria de se apresentar, referindo o nome, idade e local de origem, descrever-se fisicamente e mencionar quais as atividades de tempos livres que habitualmente desenvolvia por serem as suas preferidas. No quadro registei os tópicos que teriam de contemplar e informei-os de que o deveriam fazer numa folha que eu pudesse levar comigo. Depois do trabalho desenvolvido recolhi os textos e corriji-os em casa. Este exercício, aquando do seu desenvolvimento, foi também aproveitado para esclarecer algumas dúvidas pois o momento de avaliação avizinhava-se. Aqui, deveria ter rentabilizado a tarefa de outra forma, pois aquando da entrega dos textos já corrigidos, poderia ter registado anteriormente os erros mais recorrentes e, partindo destes, ter desenvolvido um trabalho de melhoria conjunta partindo do erro para a sua correção e posterior eliminação...

O trabalho desenvolvido a partir do simples plano de texto que lhes propus foi posteriormente recuperado por cada um ao nível da expressão oral para avaliação desta competência.

Nesta unidade, para além de realizar os meus registos sobre o cumprimento ou não da indicação de realização de trabalhos de casa, sobre comportamento, assiduidade, pontualidade e participação de cada um, foram também usados como instrumentos de avaliação um teste de avaliação (Anexo 10) e para a apresentação oral formal uma grelha de observação e avaliação da expressão oral (Anexo 11).

Seguem em anexo o plano desta unidade e um plano de aula, a título de exemplo, o da primeira desta unidade, que ilustram o trabalho de planeamento de todas as minhas ações (Anexos 12 e 13).

Não foi desenvolvida qualquer atividade de avaliação formativa de índole formal. Ainda assim, foi-me possível ir disponibilizando algum *feedback* a cada um sobre os seus progressos e/ou dificuldades.

No final, os resultados dos testes foram os que se apresentam no quadro seguinte:

QUADRO 6 - RESULTADOS DO TESTE DE AVALIAÇÃO N.º1 - ESPANHOL - 7.º ANO, TURMAS A E B

7.ºA		7.ºB	
Aluno 1	44	Aluno 1	64
Aluno 2	54	Aluno 2	34
Aluno 3	70	Aluno 3	43
Aluno 4	45	Aluno 4	68
Aluno 5	26	Aluno 5	41
Aluno 6	80	Aluno 6	44
Aluno 7	80	Aluno 7	50
Aluno 8	78	Aluno 8	50
Aluno 9	75	Aluno 9	70
Aluno 10	40	Aluno 10	73
Aluno 11	68	Aluno 11	60
Aluno 12	62	Aluno 12	74
Aluno 13	64	Aluno 13	80
Aluno 14	78	Aluno 14	43
Aluno 15	64	Aluno 15	60
Aluno 16	90	Aluno 16	68
Aluno 17	19	Aluno 17	45
Aluno 18	15		

Registe-se que em ambas as turmas houve seis alunos com resultados inferiores a 50%. Acrescente-se que na última questão, a da produção textual, a cotação foi por mim dividida em partes iguais a fim de, integrada mas separadamente, classificar o conteúdo e a forma.

No que respeita à avaliação da expressão oral e em que foi utilizada a grelha já referida e que consta no anexo 11, para além do meu registo, foi registada a autoavaliação de cada um dos alunos, solicitando-lhes a sua apreciação qualitativa de acordo com cada descritor apresentado dentro dos intervalos propostos, *Fraco*, *Não Satisfaz*, *Satisfaz*, *Bom* e *Muito Bom*. Também a turma foi chamada a opinar sobre cada prestação individual, não só para elevar o seu grau de atenção mas também como forma de treinar todos e cada um de forma orientada para a melhoria.

O que poderia eu ter feito para melhorar o desempenho (e talvez até, os resultados quer das provas de avaliação, quer da classificação final) destes alunos, desde os que apresentavam mais dificuldades até aos que apresentavam mais capacidades? Poderia, ao invés de trabalhar com eles em grande grupo, tê-los reunido em pequenos grupos, dar-lhes atividades diferenciadas, responsabilizá-los, pelo envolvimento ativo de cada um, nessas suas tarefas. Ter trabalhado desta forma, que posteriormente já testei também nas minhas aulas de Língua Espanhola, tê-los ia ajudado a

descobrirem-se enquanto alunos, a (re)conhecer os seus pontos fracos e fortes, a partilhar com os seus pares as suas conquistas pelas aprendizagens realizadas, a motivá-los. Para além disto, ainda que este tipo de estratégia implique mais trabalho docente e muitas vezes favoreça um ambiente de sala de aula bastante mais agitado, certamente teria criado uma dinâmica de sala de aula talvez inovadora aos olhos dos alunos que tantas vezes, creio, são impelidos a desempenhar um papel de espetador em cada aula em que estão presentes.

A forma como desempenhei o meu papel, que atrás referi e analisei, apesar da minha constante preocupação com todos e cada um dos seres que comigo partilhavam aqueles momentos, pode não ter sido a mais facilitadora de real crescimento nas aprendizagens individuais por não trabalhar de forma bem mais individualizada com, por exemplo, o aluno tímido e inseguro que teme o fracasso cujas características o condicionam à partida e que por isso raramente ultrapassa um tangencial *Satisfaz* num teste de avaliação ou aquele que com uma atividade de enriquecimento atingiria um nível de excelência revelador de um maior alargamento de conhecimento. Talvez me tenha restringido a trabalhar para a norma e certamente essa opção não tenha sido a mais frutífera.

O trabalho docente não se restringe à lecionação das suas aulas, mas serão estas e a forma como são conduzidas que marcarão a qualidade desse trabalho. Ser professor implica investigação e atualização científico-pedagógica, preparação de aulas, elaboração de materiais, elaboração e correção dos mais variados recursos para a avaliação de alunos, reuniões, preparação e participação em atividades interdisciplinares, trabalho burocrático entre outros. Ser professor implica estar preparado, durante o *live show* como o são as aulas para o imprevisto, para a gestão correta e justa das mais díspares situações. Ser professor é, assim, ser um profissional multifunções. Talvez esta característica, muitas vezes, seja a justificação para a não utilização das estratégias mais profícuas.

Finalmente, resta dizer que cada aula desta unidade, e de todas as outras, foram sempre conduzidas por mim com muito pouco recurso à língua materna e a utilização constante da língua espanhola foi sistematicamente privilegiada.

IV. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

O meu contributo para a vida das escolas onde trabalhei no ano letivo 2011/2012 assentou fundamentalmente na lecionação de todas aulas previstas, objetivo plenamente alcançado, ainda que não tenha sido possível cumprir na plenitude as planificações delineadas pelos motivos já anteriormente explicitados.

Não foram desenvolvidas muitas atividades no âmbito das disciplinas, para além das *típicas* de sala de aula e de cunho curricular, considerando a difícil articulação profissional e pessoal em lecionar em duas escolas, mas alguns tempos letivos das disciplinas foram sacrificados em prol de outras atividades decorridas na escola ou mobilizadas pela escola, que pressupunham a participação dos alunos e o seu enriquecimento a um nível extracurricular, considerando a pertinência do envolvimento dos alunos nas dinâmicas de ambas as escolas.

Deste cenário excetuaram-se duas atividades. Uma atividade foi desenvolvida com a turma do 5.ºA, no âmbito da disciplina de Português; durante a Semana da Leitura do Agrupamento de Escolas de Alter do Chão, dinamizada pela Biblioteca da Escola, em que os alunos realizaram uma leitura dramatizada sendo que o público-alvo foram os alunos do pré-escolar do agrupamento. Outra, desenvolvida no Agrupamento de Escolas do Crato, com os alunos das turmas dos 7.º e 8.º anos, assentou na dinamização do *Día de los Reyes Magos* entre os alunos da disciplina de Espanhol.

Terão sido pouco ambiciosas e de baixa exposição na restante comunidade, mas o meu balanço foi positivo por pequenos nada que me deixaram orgulhosa dos meus alunos.

Os meninos do 5.º ano, demasiadas vezes avessos à leitura, sentiram-se crescidos e um exemplo a seguir para aqueles ainda mais meninos do pré-escolar a quem iriam contar uma história. Motivaram-se, empenharam-se e cumpriram quer no plano de preparação da atividade quer no momento da leitura em si. Ainda que tivesse havido alguma resistência inicial de dois dos alunos da turma, aquando do trabalho de preparação, em que se distribuíram os papéis e se treinou a leitura em voz alta, estes sentiram-se contagiados e acabaram por solicitar a sua participação, que foi de imediato aceite e posteriormente apoiada pelos restantes elementos. No dia da apresentação formal da atividade, leram irrepreensivelmente e foram ouvidos com avidez pelos meninos do pré-escolar.

Os meninos da escola do Crato, aprendentes de Espanhol, trabalharam de formas diferentes a comemoração do *Día de los Reyes Magos*: os alunos do 7.º ano foram expostos, com recurso a um ficheiro *PowerPoint*, a informação sobre as características desta tradição espanhola com a indicação de que posteriormente esta seria recuperada num jogo. Já com os alunos do 8.º ano, foi realizado um

trabalho de pesquisa orientada sobre a tradição já referida, para que formulassem perguntas e respectivas respostas, para posterior utilização num jogo. O jogo ocorreu, assim, em final de período letivo, mais permeável temporalmente para estas articulações entre distintos grupos de alunos, envolvendo as turmas de 7.º e 8.º anos, em que estes últimos conduziram oralmente o questionário realizado aos colegas das turmas do 7.º ano organizados em equipas, atribuíram pontos às respostas dadas, caso fossem respondidas acertadamente, e escrutinaram a equipa vencedora que ganhou, por serem tempos de contenção de despesas, um cartão onde se assinalava o feito.

No que respeita aos Conselhos de Turma e demais órgãos onde a minha participação foi convocada, designadamente o Departamento Curricular, manifestei sempre disponibilidade para desenvolver trabalho colaborativo, nomeadamente a partilha de tarefas a executar, realização de atas, etc. Ainda em relação aos Conselhos de Turma em que por inerência da distribuição de serviço pertenci, disponibilizei atempadamente informação aos respetivos diretores de turma sobre a progressão ou dificuldades sentidas pelos alunos seja com carácter informal, seja com a realização de relatórios e demais documentos próprios.

No final do ano letivo participei no serviço de exames nacionais como vigilante.

V. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Conforme Day (1999),

“O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.” (idem: 4)

Para este autor, o desenvolvimento profissional docente encerra duas grandes vertentes: a que provém da aprendizagem natural e outra, de caráter consciente e planejado.

No caso da primeira, no meu caso, o processo apresenta um cunho contínuo muitas vezes justificado pela já referida atipicidade do meu percurso.

Saída da faculdade, no final da década de 90, apenas com noções teóricas sobre questões gerais das ciências de educação e algumas mais concretas nas áreas da didática da língua portuguesa, da literatura e da língua estrangeira, foi em campo que me fui apercebendo das verdadeiras necessidades do docente de língua, que sumariamente exemplifico: *Como desenvolver a competência da escrita e ajudar os meus alunos a escrever melhor? Como avaliar a oralidade se durante as aulas (as minhas...) esta competência não era exercitada como uma área autónoma? Como articular o conhecimento gramatical à melhoria efetiva da mestria linguística?* Durante algum tempo, aquando na minha incursão pelo ensino profissional, até pela ausência de um documento orientador, como um programa, também a seleção dos conteúdos me levantava muitíssimas dúvidas.

Lentamente, a fundamentação teórica que já comigo trazia parecia-me não ser suficiente para me ajudar a responder a estas questões. Procurei interlocutores para partilhar algumas destas angústias e experiências, realizei leituras e procurei nortear a minha prática sempre pelo bom senso. Mas não chegava... muitas vezes senti necessidade de, em sede própria e formalmente, aprender mais. A necessidade de explorar de outra forma o meu desenvolvimento crescia na direta proporção das minhas dúvidas.

A segunda vertente, a formal, surgiu naturalmente, como uma espécie de busca incessante para um turbilhão de perguntas que queria ver respondidas.

Neste sentido, tenho vindo a frequentar formação diversificada em áreas que autoavalio como importantes para mim, enquanto docente e cidadã e durante o ano letivo em análise, iniciei uma oficina de formação de 50 horas e que terminou já no ano letivo em curso, subordinada ao tema *Didática do*

Português no Ensino Secundário, pelo CEFOPNA (Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano - Portalegre) tendo obtido a avaliação final de 10 valores e participei no seminário *Dislexia: Teoria e Intervenção* no dia 26 de maio de 2012, pela Dr.^a Paula Teles e organizado pelo CEFOPNA, considerando a importância do tema para a minha praxis letiva.

Frequentei, também, a ação de formação *Interculturalidade, Gestão do Currículo e Resolução de Conflitos em Contexto Escolar* integrado no projeto *Viver o Saber* (Fundação Calouste Gulbenkian - Projeto EMA - Estímulo à Melhoria das Aprendizagens e CEFOPNA) com duração de 50 horas, e que decorreu no Agrupamento de Escolas do Crato, tendo obtido a avaliação final de 10 valores.

Para além destes, concluí a licenciatura já referida anteriormente e candidatei-me ao mestrado que se consubstanciará também com este trabalho.

Há ainda algumas áreas onde gostaria de realizar algum investimento, nomeadamente o que respeita às necessidades educativas especiais, às tecnologias de informação e comunicação e à oralidade em espanhol.

CONCLUSÕES FINAIS

O relatório que agora se encerra permitiu fundamentalmente a autorreflexão sobre a minha prática docente.

A sua realização facultou-me momentos de aprofundamento de conhecimento pela releitura de muitos documentos normativos e de enquadramento da atividade docente nas áreas da língua materna e da língua estrangeira, a língua espanhola. Fomentou a busca de mais fundamentação teórica sobre questões várias da intervenção pedagógica, desde a planificação à avaliação das aprendizagens e desencadeou um exercício fundamentado de reflexão sobre a minha prática docente durante um ano letivo, pela análise da lecionação de uma unidade e participação na vida das escolas culminando com considerações sobre o meu desenvolvimento profissional.

Destaco, assim, as vertentes mais teóricas deste relatório, nomeadamente as duas primeiras partes, a Parte I - Preparação Científica, Pedagógica e Didática e a Parte II - Planificação e Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens que abriram caminho para uma reflexão mais consciente sobre aquilo que sou já enquanto docente, permitindo-me reconhecer principalmente as minhas falhas e as mudanças a introduzir no meu desempenho, e que visarão a melhoria do mesmo, no caminho futuro que desejo percorrer.

Este projeto veio, julgo, contribuir para a melhoria de uma atitude de responsabilidade, de autoquestionamento e de desenvolvimento profissional continuado pela dilatação das minhas competências investigativas e de reflexão permanente sobre a minha ação educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.

Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Braga, F., Villas-Boas, F. M., Alves, M.E. M., Freitas, M. J. e Leite, C. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Edições Asa: Porto.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Asa.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

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

Fernández, S. (2011). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. Marco ELE - Revista de Didáctica ELE. n.º 13.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E. P.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação. Festas, M. I. (Coord.). (2012). *Metas Curriculares - Introdução*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação.

- Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação. Buescu, H. e Morais, J. (Coord.). (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Reis, C. (Coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Miquel, L. (1999). *El choque intercultural. Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*. Carabela 45: Lengua y cultura y la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: SGELUNESCO. (2005). A **Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf>.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Porto Edições.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> (consultado em 22 de março de 2013).
- Ortiz Alvarez, M. (2002). *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn. (consultado em 10 de abril de 2013).
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santa, L. (2011). *Avaliação para as aprendizagens*. Revista Proforma n.º2.
- Sánchez, J. (1999). *Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica*. Carabela 45: Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera. Madrid: SGEL.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics 10.

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I e Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

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

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

(consultado em 22 de março de 2013)

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto

Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro

ANEXOS

ANEXO 1 - BREVE COMPILAÇÃO DO ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO PORTUGUESA

TÍTULO III - DIREITOS E DEVERES ECONÓMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

Capítulo III

Direitos e deveres culturais

Artigo 73.º

(Educação, cultura e ciência)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.
3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as coletividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.
4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respetiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.

Artigo 74.º

(Ensino)

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
 - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;

- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
- f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;
- g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
- h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino.

Artigo 75.º

(Ensino público, particular e cooperativo)

1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.
2. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.

Artigo 76.º

(Universidade e acesso ao ensino superior)

1. 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.
2. As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, sem prejuízo de adequada avaliação da qualidade do ensino.

Artigo 77.º

(Participação democrática no ensino)

1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.
2. 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.

ANEXO 2 - QUADRO DE ARTICULAÇÃO: PROGRAMA DE ESPANHOL E QECR

Programa de Espanhol - Conteúdos		Coluna 3
Coluna 1 Domínios	Coluna 2 Anexos	QECR Descritores Exemplificativos
<p>COMPREENSÃO ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana. ▪ Estrutura da frase <p>EXPRESSÃO ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana. ▪ Estrutura da frase <p>EXPRESSÃO ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana. ▪ Estrutura da frase <p>(neste exemplo, apenas utilizada para registar palavras e expressões e desencadear uma correta consolidação da ortografia)</p>	<p>ANEXO I - ATOS DE FALA</p> <p>1. Usos sociais da língua</p> <p>1.1 Cumprimentar. Responder ao cumprimento.</p> <p>1.2 Cumprimentos, despedidas.</p> <p>1.3 Apresentar-se e apresentar alguém.</p> <p>1.4 Responder à apresentação.</p> <p>2. Informação</p> <p>2.1 Identificar pessoas e lugares.</p> <p>2.2 Inquirir sobre a identificação de pessoas e localização. Responder.</p> <p>6. Organizar o discurso</p> <p>6.1 Dirigir-se a alguém.</p>	<p>COMPREENSÃO DO ORAL</p> <p>É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.</p> <p>USO ORAL DA LINGUAGEM</p> <p>FLUÊNCIA</p> <p>É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.</p>
	<p>ANEXO II - CONTEÚDOS GRAMATICAIS</p> <p>11. Verbo</p> <p>Presente do indicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Outras irregularidades: <i>ser</i>, <i>tener</i> ▪ <i>llamarse</i> <p>8. Interrogativos</p> <p>Formas, usos e sintaxe dos interrogativos <i>¿Cómo?</i>, <i>¿Cuántos?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usos preposicionais mais comuns de <i>¿De dónde?</i> 	


Nível A1: escala global do QECR

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

ANEXO 3 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE PORTUGUÊS - 5.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA 2,3/S PADRE JOSÉ AGOSTINHO RODRIGUES - ALTER DO CHÃO)

Período	Unidade Temática	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos
1.º Período	0	<p>Expressão Oral</p> <p>Leitura</p> <p>Compreensão do Oral</p> <p>Escrita</p>	<p>Falar para construir e expressar conhecimentos Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular.</p> <p>Participar em situações de interação oral Interagir com espontaneidade e à-vontade em situações informais de comunicação.</p> <p>Ler para construir conhecimento(s) Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos. Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas. Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar. Detetar informação relevante essencial e acessória.</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: – indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida.</p> <p>Escrever para construir e expressar conhecimento(s) Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido; ▪ controlar as estruturas gramaticais mais adequadas à resposta a fornecer; ▪ combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência; ▪ cuidar da apresentação final do texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposição oral ▪ Aspectos paratextuais (autor, título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice, editor e data de edição) ▪ Texto: texto narrativo, fábula e texto poético 	<p>Manual;</p> <p>Fichas informativas;</p> <p>Fichas de atividades;</p> <p>Quadro;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Dicionário de Língua Portuguesa;</p> <p>Enciclopédias,</p> <p>Gramáticas e Prontuários;</p> <p>CD, DVD;</p> <p>Internet.</p>

Período	Unidade Temática	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos
1.º Período	1 + 5	Leitura	<p>Ler para construir conhecimento(s) Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos. Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas. Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar. Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. Fazer uma leitura que possibilite:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmar hipóteses previstas; ▪ identificar o contexto a que o texto se reporta; ▪ identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, ▪ expressões ou fraseologias desconhecidas; ▪ detetar informação relevante; ▪ explicitar o sentido global de um texto. <p>Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ preencher grelhas de registo. <p>Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave.</p> <p>Ler para apreciar textos variados Distinguir diferentes “vozes” (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores socioculturais que veiculam.</p> <p>Ler textos literários Explicitar os temas dominantes de poemas. Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos paratextuais (autor, título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice, editor e data de edição) ▪ Texto: texto narrativo infanto-juvenil, banda desenhada, canção infantil, poema infanto-juvenil ▪ Personagem / Narrador ▪ Texto: texto não literário (notícia, mapa) 	<p>Manual;</p> <p>Fichas informativas;</p> <p>Fichas de atividades;</p> <p>Quadro;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Dicionário de Língua Portuguesa;</p> <p>Enciclopédias,</p> <p>Gramáticas e Prontuários;</p> <p>CD, DVD;</p> <p>Internet.</p>
		Conhecimento Explícito da Língua	<p>Identificar e classificar os sons da língua Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ distinguir sons orais e sons nasais; ▪ distinguir ditongos orais de ditongos nasais; ▪ classificar palavras quanto ao número de sílabas; ▪ distinguir sílaba tónica e sílaba átona; ▪ classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica; ▪ identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras. <p>Explicitar regras: ortográficas; de acentuação gráfica. Explicitar regras de uso de sinais de pontuação para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ delimitar constituintes da frase; ▪ representar tipos de frase. <p>Aplicar regras de uso de sinais auxiliares da escrita. Aplicar regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou das palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabeto ▪ Vogais: orais e nasais ▪ Sílaba ▪ Palavras agudas, graves e esdrúxulas ▪ Parágrafo/Período ▪ Sinais gráficos de pontuação ▪ Classe do nome: subclasses ▪ Classe do determinante: subclasses ▪ Classe do adjetivo: subclasses e graus ▪ Classe do quantificador: subclasses ▪ Flexão verbal: tempo e modo 	

		<p>Compreensão do Oral</p>	<p>Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. Identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe Explicitar algumas regras de flexão adjetival e verbal. Distinguir os constituintes principais da frase. Identificar relações de significado entre palavras. Explicitar relações semânticas de semelhança e oposição. Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras. Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito.</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cumprir instruções dadas; ▪ indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida; ▪ referir pormenores relevantes para a construção do sentido global; ▪ fazer inferências e deduções; ▪ explicitar o assunto, tema ou tópico; <p>Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ registar tópicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação entre palavras: sinonímia, antonímia, paronímia, homofonia, homonímia ▪ Constituintes da frase ▪ Discurso direto e indireto 	
--	--	-----------------------------------	--	---	--

Período	Unidade Temática	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Recursos
2.º Período	2 + 5	Leitura	<p>Ler para construir conhecimento(s) Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos. Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas. Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar. Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. Fazer uma leitura que possibilite:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmar hipóteses previstas; ▪ identificar o contexto a que o texto se reporta; ▪ identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas; ▪ detetar informação relevante; ▪ explicitar o sentido global de um texto. <p>Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ preencher grelhas de registo; ▪ esquematizar. <p>Localizar a informação a partir de palavra ou expressão-chave.</p> <p>Ler para apreciar textos variados Distinguir diferentes “vozes” (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores socioculturais que veiculam. Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem. Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária.</p> <p>Ler textos literários Explicitar os temas dominantes de poemas. Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário. Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo. Explicitar os temas dominantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: narrativa de literatura estrangeira, narrativa infanto-juvenil, narrativa da literatura de países de língua oficial portuguesa, texto poético infanto-juvenil; ▪ Texto: literatura popular e tradicional, destrava línguas, lengalengas, anedotas ▪ Texto: banda desenhada ▪ Texto: texto dos <i>media</i> ▪ Estrutura da narrativa ▪ Ação / Espaço / Personagens ▪ Retrato físico e psicológico ▪ Descrição ▪ Recursos expressivos ou retóricos ▪ Obra, autor 	<p>Manual;</p> <p>Fichas informativas;</p> <p>Fichas de atividades;</p> <p>Quadro;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Dicionário de Língua Portuguesa;</p> <p>Enciclopédias,</p> <p>Gramáticas e Prontuários;</p> <p>CD, DVD;</p> <p>Internet.</p>
		Conhecimento Explícito da Língua	<p>Variedades do português: africanas Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. Explicitar categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis. Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos. Explicitar padrões de formação de palavras complexas. Deduzir o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações entre palavras: homofonia ▪ Verbo regular ▪ Vogal temática: paradigmas flexionais das 1.a e 2.a conjugações 	

		<p style="text-align: center;">Compreensão do Oral</p>	<p>Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras. Distinguir os constituintes principais da frase. Sistematizar processos sintáticos. Explicitar a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas. Identificar diferentes realizações da função sintática de sujeito. Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito. Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras.</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cumprir instruções dadas; ▪ responder a perguntas acerca do que ouviu; ▪ indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida; ▪ referir pormenores relevantes para a construção do sentido global; ▪ fazer inferências e deduções. <p>Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular. Usar com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto tratado. Produzir enunciados, controlando com segurança as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ na apresentação de factos e opiniões; <p>Expressão Oral Produzir textos orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ combinar com coerência uma sequência de enunciados; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modo indicativo ▪ Modo condicional ▪ Modo conjuntivo ▪ Classe do nome: subclasses ▪ Classe do determinante: subclasses ▪ Classe do pronome: subclasses ▪ Classe do quantificador: subclasses ▪ Classe do adjetivo: subclasses e graus ▪ Classe do advérbio: subclasses ▪ Classe da interjeição ▪ Campo lexical ▪ Processos morfológicos de formação de palavras: derivação ▪ Constituintes principais da frase ▪ Sujeito: simples, composto e nulo ▪ Tipos de frase ▪ Tipos de frase <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: texto oral ▪ Texto: texto poético ▪ Texto: texto informativo ▪ Texto: texto criativo 	
--	--	---	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ distinguir com clareza uma introdução e um fecho; ▪ emitir opiniões, construir uma argumentação, através de discurso convincente. <p>Ler em público, em coro ou individualmente Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou grupo, em situações mais formais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pedir oportunamente a palavra e esperar pela sua vez; ▪ apresentar os seus pontos de vista e fundá-los em argumentos válidos; ▪ facilitar o entendimento entre os participantes; ▪ relacionar os seus contributos com os dos restantes participantes; ▪ sintetizar o essencial. <p>Escrita</p> <p>Escrever em termos pessoais e criativos Escrever textos para expressar experiências, sensibilidade e imaginário.</p> <p>Escrever para construir e expressar conhecimento(s) Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar ou transmitir informação. Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido. Usar com precisão o repertório de termos relevantes para o assunto tratado. Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ estabelecer objetivos; ▪ selecionar conteúdos; ▪ organizar e hierarquizar a informação. <p>Redigir o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ articular as diferentes partes planificadas; ▪ selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; ▪ construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; ▪ dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; ▪ respeitar regras de utilização da pontuação; ▪ adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. 	
--	--	--	--	--

Período	Unidade Temática	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Materiais e Recursos
2.º Período	3 + 5	Leitura	<p>Ler para construir conhecimento(s) Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos. Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas. Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. Fazer uma leitura que possibilite:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmar hipóteses previstas; ▪ identificar o contexto a que o texto se reporta; ▪ identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas; ▪ detetar informação relevante; ▪ explicitar o sentido global de um texto. <p>Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ preencher grelhas de registo ▪ esquematizar <p>Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave</p> <p>Ler para apreciar textos variados Distinguir diferentes “vozes” (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores socioculturais que veiculam. Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem. Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária.</p> <p>Ler textos literários Explicitar os temas dominantes. Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário. Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: Texto narrativo de literatura estrangeira ▪ Texto: Texto narrativo infanto-juvenil ▪ Texto: texto poético infanto-juvenil ▪ Texto: Canção tradicional portuguesa / Canção ▪ Texto: Conto tradicional ▪ Texto: Conto adaptado da literatura portuguesa ▪ Texto: romance popular da literatura portuguesa ▪ Ação / Espaço / Personagens /Narrador ▪ Retrato físico / Descrição ▪ Recursos expressivos ou retóricos ▪ Obra, autor ▪ Estrofe / Quadra / Verso 	<p>Manual;</p> <p>Fichas informativas;</p> <p>Fichas de atividades;</p> <p>Quadro;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Dicionário de Língua Portuguesa;</p> <p>Enciclopédias,</p> <p>Gramáticas e Prontuários;</p> <p>CD, DVD;</p> <p>Internet.</p>
		Conhecimento Explícito da Língua	<p>Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. Explicitar categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis. Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos. Explicitar padrões de formação de palavras complexas. Deduzir o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras. Distinguir os constituintes principais da frase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regras de uso de sinais auxiliares da escrita. ▪ Cortesia: formas de tratamento ▪ Tipos de frase ▪ Polaridade: positiva / negativa ▪ Flexão verbal ▪ Infinitivo impessoal ▪ Verbo regular: 	

		<p>Compreensão do Oral</p>	<p>Sistematizar processos sintáticos. Explicitar a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas. Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras.</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cumprir instruções dadas; ▪ responder a perguntas acerca do que ouviu; ▪ indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida; ▪ referir pormenores relevantes para a construção do sentido global; ▪ fazer inferências e deduções. <p>Expressão Oral Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular. Usar com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto tratado. Produzir enunciados, controlando com segurança as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas. Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ na apresentação de factos e opiniões; <p>Produzir textos orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ combinar com coerência uma sequência de enunciados; ▪ distinguir com clareza uma introdução e um fecho; ▪ emitir opiniões, construir uma argumentação, através de discurso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vogal temática: paradigmas flexionais das 2.^a e 3.^a conjugações ▪ Modo indicativo ▪ Modo imperativo ▪ Modo conjuntivo ▪ Verbos irregulares ▪ Relações entre palavras: homografia e homofonia ▪ Classe do verbo: subclasses ▪ Classe da preposição ▪ Classe do adjetivo: subclasses e graus ▪ Classe da interjeição ▪ Classe da preposição ▪ Classe do pronome: subclasses ▪ Processos morfológicos de formação de palavras: derivação ▪ Constituintes principais da frase ▪ Funções sintáticas <p>▪ Texto: texto oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: texto para apresentação oral ▪ Texto: texto dramático 	
--	--	-----------------------------------	---	--	--

			<p>convicente.</p> <p>Ler em público, em coro ou individualmente</p> <p>Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou grupo, em situações mais formais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pedir oportunamente a palavra e esperar pela sua vez; ▪ apresentar os seus pontos de vista e fundá-los em argumentos válidos; ▪ facilitar o entendimento entre os participantes; ▪ relacionar os seus contributos com os dos restantes participantes; ▪ sintetizar o essencial. <p>Escrita Escrever em termos pessoais e criativos</p> <p>Escrever textos para expressar experiências, sensibilidade e imaginário.</p> <p>Escrever para construir e expressar conhecimento(s)</p> <p>Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar ou transmitir informação.</p> <p>Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido.</p> <p>Usar com precisão o repertório de termos relevantes para o assunto tratado.</p> <p>Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ estabelecer objetivos; ▪ selecionar conteúdos; ▪ organizar e hierarquizar a informação. <p>Redigir o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ articular as diferentes partes planificadas; ▪ selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; ▪ construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; ▪ dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; ▪ respeitar regras de utilização da pontuação; ▪ adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: texto instrucional, resumo, reconto, texto informativo, texto criativo 	
--	--	--	---	---	--

Período	Unidade Temática	Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Materiais e Recursos
3.º Período	4 + 5	Leitura	<p>Ler para construir conhecimento(s) Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos. Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas. Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. Fazer uma leitura que possibilite: – confirmar hipóteses previstas; – identificar o contexto a que o texto se reporta; – identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas; – detetar informação relevante; – explicitar o sentido global de um texto. Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: – preencher grelhas de registo; – esquematizar. Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave.</p> <p>Ler para apreciar textos variados Distinguir diferentes “vozes” (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores socioculturais que veiculam. Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem. Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária.</p> <p>Ler textos literários Explicitar os temas dominantes. Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário. Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo.</p> <p>Conhecimento Explícito da Língua Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. Explicitar categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis. Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos. Explicitar padrões de formação de palavras complexas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: texto narrativo de literatura estrangeira, texto narrativo infantojuvenil, fábula ▪ Estrutura narrativa / Estratégias narrativas ▪ Ação / Espaço / Personagens /Narrador /Tempo ▪ Retrato físico e psicológico ▪ Descrição ▪ Recursos expressivos ou retóricos ▪ Obra, autor ▪ Texto: texto poético ▪ Texto: texto dos media (reportagem) / Textos publicitários ▪ Bilhete de comboio / Recibo de táxi ▪ Texto dramático: didascália (indicações cénicas) ▪ Texto instrucional ▪ Conto tradicional em BD <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexão verbal: tempo e modo ▪ Modo indicativo ▪ Modo imperativo ▪ Modo conjuntivo ▪ Verbos irregulares ▪ Classe do quantificador: 	Manual; Fichas informativas; Fichas de atividades; Quadro; Caderno diário; Dicionário de Língua Portuguesa; Enciclopédias, Gramáticas e Prontuários; CD, DVD; Internet.

		<p>Deduzir o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos. Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras. Explicitar padrões de formação de palavras complexas. Distinguir regras de formação de palavras por composição de duas ou mais formas de base. Distinguir os constituintes principais da frase. Sistematizar processos sintáticos. Explicitar a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas. Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras.</p> <p>Compreensão do Oral</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento(s) Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cumprir instruções dadas; ▪ responder a perguntas acerca do que ouviu; ▪ indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida; ▪ referir pormenores relevantes para a construção do sentido global; ▪ fazer inferências e deduções. <p>Expressão Oral</p> <p>Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular. Usar com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado. Produzir enunciados, controlando com segurança as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas. Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ – na apresentação de factos e opiniões; <p>Produzir textos orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ combinar com coerência uma sequência de enunciados; 	<p>subclasses</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Classe do nome: graus ▪ Classe do determinante: subclasses ▪ Classe do verbo: subclasses ▪ Classe da preposição ▪ Classe do adjetivo: subclasses e graus ▪ Classe da interjeição ▪ Classe da preposição ▪ Classe do pronome: subclasses ▪ Classe do advérbio: subclasses ▪ Vocativo ▪ Processos irregulares de formação de palavras: ▪ Sigla e onomatopeia ▪ Processos morfológicos de formação de palavras: composição ▪ Campo lexical ▪ Constituintes principais da frase ▪ Funções sintáticas <p>▪ Compreensão de textos orais.</p> <p>▪ Texto: texto oral para apresentação, troca de opiniões, debate</p>	
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ distinguir com clareza uma introdução e um fecho; ▪ emitir opiniões, construir uma argumentação, através de um discurso convincente. <p>Ler em público, em coro ou individualmente. Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou grupo, em situações mais formais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pedir oportunamente a palavra e esperar pela sua vez; ▪ apresentar os seus pontos de vista e fundá-los em argumentos válidos; ▪ facilitar o entendimento entre os participantes; ▪ relacionar os seus contributos com os dos restantes participantes; ▪ sintetizar o essencial. <p>Escrita Escrever em termos pessoais e criativos Escrever textos para expressar experiências, sensibilidade e imaginário. Escrever para construir e expressar conhecimento(s) Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar ou transmitir informação. Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido. Usar com precisão o repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado. Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ estabelecer objetivos; ▪ selecionar conteúdos; ▪ organizar e hierarquizar a informação. <p>Redigir o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ articular as diferentes partes planificadas; ▪ selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; ▪ construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; ▪ dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; ▪ respeitar regras de utilização da pontuação; ▪ adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto: texto publicitário, texto criativo, tomada de notas, resumo, receita, postal 	
--	--	---	---	--

ANEXO 4 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE INGLÊS - 5.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA 2,3/S PADRE JOSÉ AGOSTINHO RODRIGUES - ALTER DO CHÃO)

Conteúdos temáticos	Conteúdos Morfossintáticos	Atividades/estratégias	Competências essenciais	Avaliação	Competências transversais
Saying Hello Introducing yourself Saying your age Asking and talking about names	Vocabulary: Family Grammar work: subject pronouns (singular); be: affirmative singular; possessive adjectives (singular)	Atividades de "Spelling"; Trabalhos individuais e de pares; Análise de documentos autênticos;	Despertar apetência para a aprendizagem da Língua Inglesa; Aprender a língua com vista à comunicação;	Fichas formativas Testes escritos de avaliação	Métodos de trabalho e de estudo
Asking and saying Where someone is from	Vocabulary: Countries and nationalities Grammar work: Subject pronouns (plural); be (affirmative plural); possessive adjectives (plural)	Audição de textos (lidos ou gravados) Prática da leitura nas suas diferentes modalidades;	Aprender a língua como objeto de fruição pessoal; Adquirir alguns saberes e competências essenciais com vista à promoção da competência linguística	Observação direta das aptidões ao nível: - Compreensão do oral e escrita; - Expressão oral e escrita - Leitura e pronúncia - Aquisição de conhecimentos	Tratamento de informação Comunicação Estratégias cognitivas
Asking and answering about school subjects	Vocabulary: school subjects; adjectives Grammar work: Plural nouns; be: negative; be: questions and short answers	Pesquisa e explicação de vocabulário; Exercícios de conhecimento da língua;	Desenvolver a competência comunicativa através de: *processos de compreensão, pela escuta ativa de textos orais e audiovisuais simples;	Observação direta de comportamentos como: - Interesse; - Empenho e trabalho; - Espírito crítico; - Criatividade; - Espírito de iniciativa.	Relacionamento interpessoal e de grupo
Talking about items in a shop Asking and answering about price	Vocabulary: common possessions; adjectives Grammar work: be: question words; articles: a/an; demonstratives: this/that/these/those	Visionamento de filmes e diapositivos; Produção livre ou orientada de enunciados simples orais ou escritos referentes a situações de comunicação diversificadas;	*processos de compreensão da leitura de textos simples;	Realização das tarefas (casa e aula)	
Talking about possession	Vocabulary: Pets; animal body parts Grammar work: have got: affirmative and negative; have got: questions and short answers; possessive case	Simulações, dramatizações e outros exercícios lúdicos que permitam o uso da língua como instrumento de trabalho;	Adquirir uma tomada de consciência progressiva do modo de funcionamento da língua; Aprender acerca da cultura dos povos que falam a Língua Inglesa;	Organização pessoal (caderno diário e do trabalho) Postura na aula e escola Participação na construção da aula	
Describing a bedroom	Vocabulary: Rooms and		Desenvolver alguma	Assiduidade	

<p>Apologising</p> <p>Talking about daily routines</p> <p>Talking about things you like</p> <p>Expressing food preferences</p> <p>Visiting places</p> <p>Talking about ability</p>	<p>furniture Grammar work: prepositions of place; there is (there's)/there are; there isn't/there aren't; Is there?/Are there?; How many?</p> <p>Vocabulary: daily routines; time; parts of the day; days of the week Grammar work: time, Present Simple (affirmative); Present Simple (spelling variations); adverbs of frequency; prepositions of time</p> <p>Vocabulary: Sports; Seasons; Months Grammar work: Present Simple (negative); object pronouns; Present Simple (question and short answers); Present Simple (question words)</p> <p>Vocabulary: Food and drink</p> <p>Grammar work: Countable and uncountable names; some/any; How much?/How many?</p> <p>Vocabulary: Places around town Grammar work: Imperatives; Let's...</p>	<p>Resolução de questionários orais e/ou escritos, de tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -pergunta/resposta -verdadeiro/falso -reconstrução de frases -ordenação de frases 	<p>familiaridade com aspetos linguísticos (sons, vocábulos, padrões de entoação)</p> <p>Desenvolver a capacidade de transferência dos conhecimentos adquiridos a novas situações de uso;</p> <p>Compreender e fazer uso, de forma progressiva, das quatro competências (<i>listening, reading, speaking e writing</i>) em situação de comunicação;</p> <p>Aprender a comunicar em Inglês.</p>	<p>Pontualidade</p>	
--	--	--	---	---------------------	--

<p>Talking on the phone.</p>	<p>Vocabulary: Free-time activities Grammar work: Can/can't; Can you?; Can he/she/they?</p> <p>Vocabulary: Clothes Grammar work: Present Continuous (affirmative; spelling variations; negative; questions and short answers; question words)</p>				
------------------------------	---	--	--	--	--

ANEXO 5 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE ESPANHOL - 7.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA BI/JI PROFESSORA ANA MARIA FERREIRA GORDO - CRATO)

**LÍNGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL
NÍVEL 1
PLANIFICAÇÃO POR UNIDADE TEMÁTICA / DIDÁTICA
7.º ANO TURMAS A E B**

LIVRO ADOTADO: ESPAÑOL 1

Competências Gerais:

- (1) - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;**
- (2) - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;**
- (3) - Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;**
- (4) - Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;**
- (5) - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequada a objetivos visados;**
- (6) - Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;**
- (7) - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;**
- (8) - Realizar atividades de forma autónoma, razoável e criativa;**
- (9) - Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;**
- (10) - Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida**

(*) Competências a desenvolver ao longo dos três períodos letivos.

COMPETÊNCIAS GERAIS: (1) - (2) - (4) - (5) - (6) - (7) - (8) - (9)			
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ÁREAS TEMÁTICAS	CONTEÚDOS VOCABULARES E GRAMATICAIS	AValiaÇÃO
<p>Competência de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender ideias gerais de textos em língua corrente, quando o discurso é claro e pausado. Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano; entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos. Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade. Compreender mensagens escritas e redigir respostas adequadas. Produzir, de forma simples e breve, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. <p>Saber aprender/ saber estar</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural. Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação. Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira. Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. Integrar atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. 	<p>1.º PERÍODO</p> <p>1. ¿Español, para qué te quiero?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Situação geográfica; Conhecimentos prévios sobre a língua e a cultura espanholas; Alfabeto; Sinais de pontuação; Fonemas da língua espanhola e respetiva grafia; Fórmulas de saudação. 	<p>avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> formativa sumativa autoavaliação heteroavaliação
	<p>2. ¿Quién eres tú?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar-se; Cumprimentar; Perguntar e dizer o nome e a nacionalidade; Perguntar a identidade a alguém; Indicar características físicas; Pronomes pessoais de sujeito; Presente do indicativo dos verbos: <i>ser, tener, llamarse, hablar, aprender, vivir</i>; Interrogativos <i>quién, como, qué, donde, cuándo, cuánto</i>; Expressão de gosto: <i>me gusta(n), me encanta(n)</i>; Adjetivos numerais cardinais (1 a 100). 	
	<p>3. Háblanos de tus amigos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e caracterizar um amigo física e psicologicamente; Fazer uma apresentação direta; Expressar gostos e preferências; Gostos e atividades; Expressão de comparação <i>como</i>; Expressão de preferência; Presente do indicativo de <i>querer, pensar, preferir e divertir(se)</i>: irregularidade vocálica; Género e número do adjetivo. 	
	<p>4. Enseñamos tu instituto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar pessoas, espaços e objetos; Situar espaços: Espaços físicos, agentes, disciplinas, materiais e horários; Dias da semana e meses do ano; Horas; Sala de aula; Artigos definidos e indefinidos; Presente de Indicativo de <i>estar, leer, hacer, decir, conocer</i>. 	
	<p>5. ¿Cómo es tu familia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar relações familiares; Caracterizar a família; Diferentes usos de ser e estar; Presente do Indicativo de <i>jugar, poder, contar, volver, dormir</i>: irregularidade vocálica; Adjetivos e pronomes possessivos. 	

COMPETÊNCIAS GERAIS: (1) - (2) - (4) - (5) - (6) - (7) - (8) - (9)			
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ÁREAS TEMÁTICAS	CONTEÚDOS VOCABULARES E GRAMATICAIS	AValiação
<p>Competência de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender ideias gerais de textos em língua corrente, quando o discurso é claro e pausado. Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano; entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos. Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade. Compreender mensagens escritas e redigir respostas adequadas. Produzir, de forma simples e breve, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. <p>Saber aprender/ saber estar</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural. Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação. Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira. Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. Integrar atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. 	<p>2.º PERÍODO</p> <p>6. ¿Cómo has pasado las navidades?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Festas e reuniões familiares de Natal; Presentes; Felicitações; Contar um episódio; <i>Preterito perfecto</i>; Presente do indicativo do verbo <i>haber</i> (auxiliar); Marcadores temporais. 	<p>Aviação:</p> <ul style="list-style-type: none"> formativa sumativa autoavaliação heteroavaliação
	<p>7. ¡Vivan las rebajas!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vestuário; Perguntar preços; Lojas; Fazer juízos de valor; Comparar preços; Pedir informações; Graus dos adjetivos: comparativo e superlativo; Adjetivos e pronomes demonstrativos; Adjetivos numerais cardinais (a partir de 100). 	
	<p>8. Vamos a disfrazarnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Profissões; Expressar necessidades pessoais; <i>Ir a</i> + infinitivo; Plural; Expressões de necessidade e obrigação: <i>hay que, tener que</i> + infinitivo. 	
	<p>9. ¿Qué haces todos los días?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina diária; Indicar a duração ou frequência de uma atividade; Expressar obrigação pessoal de fazer algo; Artigos contraídos; Verbos pronominais: <i>lavarse, vestirse</i>; Expressão de frequência; <i>Sí, no, también, tampoco</i>. 	
	<p>10. Enséñanos tu casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Descrever a casa e o quarto; Situar objetos; Referir rotinas domésticas; Expressar sentimentos; Marcadores espaciais; Adjetivos numerais ordinais; Pronomes pessoais de complemento direto; <i>Estar</i> + gerúndio. 	
<p>11. ¿Y dónde está tu casa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Descrever a rua e a localidade; Identificar espaços; Indicar direções; <i>Preterito imperfecto de indicativo</i>. 		

COMPETÊNCIAS GERAIS: (1) - (2) - (4) - (5) - (6) - (7) - (8) - (9)			
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ÁREAS TEMÁTICAS	CONTEÚDOS VOCABULARES E GRAMATICAIS	AValiação
<p>Competência de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender ideias gerais de textos em língua corrente, quando o discurso é claro e pausado. ▪ Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano; entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos. ▪ Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade. ▪ Compreender mensagens escritas e redigir respostas adequadas. ▪ Produzir, de forma simples e breve, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. ▪ Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. <p>Saber aprender/ saber estar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural. ▪ Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação. ▪ Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira. ▪ Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. ▪ Integrar atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. 	<p>3.º PERÍODO</p> <p>12. Cuéntanos una historia</p> <p>13. Historias de pasmar</p> <p>14. Dime lo que comes</p> <p>15. ¡Cuida tu entorno!</p> <p>16. Nos vamos de vacaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar um sucesso passado; ▪ Justificar no passado; ▪ Coordenadas copulativas afirmativas e negativas; ▪ Coordenadas adversativas com <i>pero</i>; ▪ <i>Pretérito indefinido</i>: formas regulares; ▪ Marcadores temporais. ▪ Relacionar elementos e partes do discurso; ▪ <i>Pretérito indefinido</i>: formas irregulares; ▪ Pequeno-almoço e lanche; ▪ Alimentos e pratos; ▪ Expressar gostos e preferências; ▪ Usos de <i>pretérito perfecto</i> ou <i>indefinido</i>; ▪ Localizadores temporais. ▪ Falar de destruição e proteção do meio ambiente; ▪ Dar conselhos; ▪ Imperativo afirmativo; ▪ Subordinadas adverbiais do indicativo: condicionais. ▪ Falar das férias; ▪ Rotinas de férias; ▪ Escolher um local e justificar; ▪ Futuros regulares. 	<p>Aviação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ formativa ▪ sumativa ▪ autoavaliação ▪ heteroavaliação

ANEXO 6 - PLANIFICAÇÃO ANUAL DE ESPANHOL - 8.º ANO - ANO LETIVO 2011/2012 (ESCOLA BÁSICA BI/JI PROFESSORA ANA MARIA FERREIRA GORDO - CRATO)

**LÍNGUA ESTRANGEIRA II - ESPANHOL
NÍVEL 2
PLANIFICAÇÃO POR UNIDADE TEMÁTICA / DIDÁTICA
8.º ANO TURMA A**

LIVRO ADOTADO: ESPAÑOL 2

Competências Gerais:

- (1) - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;**
- (2) - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;**
- (3) - Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;**
- (4) - Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;**
- (5) - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequada a objetivos visados;**
- (6) - Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;**
- (7) - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;**
- (8) - Realizar atividades de forma autónoma, razoável e criativa;**
- (9) - Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;**
- (10) - Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida**

(*) Competências a desenvolver ao longo dos três períodos letivos.

COMPETÊNCIAS GERAIS: (1) - (2) - (4) - (5) - (6) - (7) - (8) - (9)			
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ÁREAS TEMÁTICAS	CONTEÚDOS PRAGMÁTICOS, VOCABULARES E GRAMATICAIS	AValiaÇÃO
<p>Competência de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender ideias gerais de textos em língua corrente, quando o discurso é claro e pausado. Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano; entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos. Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade. Compreender mensagens escritas e redigir respostas adequadas. Produzir, de forma simples e breve, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. <p>Saber aprender/ saber estar</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural. Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação. Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira. Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. Integrar atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. 	<p>1.º PERÍODO</p> <p>1. Español, ¡cuánto te quiero!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos culturais e civilizacionais de Espanha; Presente de indicativo. Verbos regulares e irregulares; Artigos definidos; Casos de ausência/presença do artigo. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> formativa sumativa autoavaliação heteroavaliação
	<p>2. Adiós portuñol</p>	<ul style="list-style-type: none"> Espanha: aspetos culturais e civilizacionais: diferenças; Falsos amigos; Expressões idiomáticas; O género: algumas diferenças em relação ao português; Preposições: algumas diferenças em relação ao português. 	
	<p>3 ¿Quién soy yo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Descrever e caracterizar alguém; Defender ou refutar algo; Expressar opiniões; Expressar probabilidade; Regras de acentuação; <i>Presente de subjuntivo.</i> 	
	<p>4. ¿Cómo te sientes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Doenças; Sintomas e medicação; Falar do estado de saúde; <i>Pretérito perfecto de indicativo.</i> 	
	<p>5. Así te relacionas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Relações pessoais; Valorizar algo ou alguém; Contar ações passadas; <i>Pretérito indefinido.</i> 	

COMPETÊNCIAS GERAIS: (1) - (2) - (4) - (5) - (6) - (7) - (8) - (9)			
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ÁREAS TEMÁTICAS	CONTEÚDOS PRAGMÁTICOS, VOCABULARES E GRAMATICAIS	AValiação
<p>Competência de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender ideias gerais de textos em língua corrente, quando o discurso é claro e pausado. Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano; entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos. Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade. Compreender mensagens escritas e redigir respostas adequadas. Produzir, de forma simples e breve, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. <p>Saber aprender/ saber estar</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural. Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação. Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira. Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. Integrar atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. 	<p>2.º PERÍODO</p> <p>6. ¡Vivan los artistas!</p> <p>7. ¿Consumistas, nosotros?</p> <p>8. ¡A trabajar!</p> <p>9. Estudiando en España</p>	<ul style="list-style-type: none"> As artes: literatura, música e cinema; Aconselhar algo a alguém; Expressar hipóteses; <i>Condicional simple</i>; Regras de acentuação: acentuação dos monossílabos. Consumo e consumidores; Lojas e produtos; Valor do dinheiro; Expressar probabilidade; Expressar hipótese; Pedir/dar informações; <i>Futuro imperfecto</i>; Perífrases de obrigação: <i>tener que, hay que, deber</i>; Pronomes pessoais complemento direto e indireto. Trabalho, ocupações e profissões; Características pessoais e profissionais; <i>Curriculum Vitae</i>; Apresentar-se numa entrevista; Discurso indireto; Interrogativas indiretas. Estudos: horários e rotinas; Sistema educativo espanhol; Calendário escolar; Caracterizar-se como aluno; Dizer o que se está fazendo; Comparar os sistemas educativos espanhol e português; Pedir informações por escrito; Gerúndio; Perífrases de gerúndio: <i>estar / seguir / llevar</i> + gerúndio. 	<p>Aviação:</p> <ul style="list-style-type: none"> formativa sumativa autoavaliação heteroavaliação

COMPETÊNCIAS GERAIS: (1) - (2) - (4) - (5) - (6) - (7) - (8) - (9)			
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	ÁREAS TEMÁTICAS	CONTEÚDOS PRAGMÁTICOS, VOCABULARES E GRAMATICAIS	AVALIAÇÃO
<p>Competência de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender ideias gerais de textos em língua corrente, quando o discurso é claro e pausado. ▪ Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano; entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos. ▪ Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da atualidade. ▪ Compreender mensagens escritas e redigir respostas adequadas. ▪ Produzir, de forma simples e breve, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista. ▪ Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse. <p>Saber aprender/ saber estar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural. ▪ Utilizar estratégias de apropriação da língua enquanto instrumento de comunicação. ▪ Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira. ▪ Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. ▪ Integrar atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. 	<p>3.º PERÍODO</p> <p>10. Buenos días, Madrid</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cidade e espaços; ▪ Conhecer Madrid; ▪ Identificar sinalética informativa; ▪ Preparar uma visita; ▪ Subordinadas adverbiais do indicativo e do infinito. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ formativa ▪ sumativa ▪ autoavaliação ▪ heteroavaliação
	<p>11. De viaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campanhas de segurança; ▪ Indicar direções; ▪ Contar um feito; ▪ <i>Imperativo afirmativo</i>; ▪ <i>Imperativo negativo</i>; ▪ Colocação dos pronomes pessoais com o imperativo. 	
	<p>12. De vacaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Férias; ▪ Objetos de férias; ▪ Escolher e justificar; ▪ Pedir/dar informações sobre uma viagem; ▪ Enumerar vantagens e inconvenientes das viagens; ▪ Relações entre os tempos verbais do passado; ▪ Adjetivos e pronomes possessivos. 	

ANEXO 7 - RESENHA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

TÍTULO

A importância dos marcadores temporais para a utilização pertinente dos tempos verbais *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* em Língua Espanhola.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Partindo da minha experiência profissional no ensino das línguas, mais concretamente no ensino da língua espanhola, tenho-me deparado com uma questão de índole gramatical, que esteve na génese deste trabalho de investigação, e cuja formulação é em simultâneo a pergunta de partida:

Se os alunos do 8.º ano de escolaridade na disciplina de Espanhol conseguem, *grosso modo*, utilizar adequada e isoladamente os tempos verbais *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido*, porque é que aquando da sua utilização concomitante revelam tantas dificuldades na escolha do tempo verbal adequado, verificando-se um índice de erro tão elevado?

A questão em si poderá indiciar que a abordagem escolhida para a consecução da aprendizagem da língua em questão, a língua espanhola, assentará num ensino da gramática de índole meramente prescritivo. Nada poderia estar mais longe da verdade, pois, convictamente acredito que o desenvolvimento da *competência comunicativa* nas suas quatro dimensões, *competência gramatical* (que implica o reconhecimento e o domínio das características lexicais, morfológicas, fonológicas e sintáticas da língua que se aprende), *competência sociolinguística* (associada ao conhecimento das regras socioculturais e ao conhecimento do contexto social da língua que se aprende para a adequação do seu uso em diferentes situações), *competência discursiva* (relativa ao conhecimento partilhado pelos interlocutores e que tem como finalidade tornar o *todo* significativo) e *competência estratégica* (que assenta na utilização de estratégias de compensação face às imperfeições das produções realizadas) são imprescindíveis para o sucesso do objetivo último de aprender uma língua: a sua efetiva utilização. Não obstante, na mesma proporção, considero que para a construção consolidada da competência comunicativa na sua plenitude, a exposição sobre as regras gramaticais, neste caso concreto, a explicitação de marcadores temporais específicos para cada um dos tempos verbais e o treino subsequente são, então, determinantes para o sucesso desta missão.

Assim, almejando a competência comunicativa, neste trabalho de investigação, testarei as premissas anteriormente descritas, isto é, se através do desenvolvimento de um trabalho de índole laboratorial sobre uma questão de cunho gramatical, será possível combater o já mencionado índice de erro no que respeita a utilização concomitante do *Pretérito Perfecto* e do *Pretérito Indefinido* quer

em provas de avaliação escritas ou orais quer na real utilização da língua espanhola em contexto real.

QUESTÕES/OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Considerando que o programa de ensino básico, 3.º ciclo (nível de iniciação), da área disciplinar de Língua Estrangeira II - Língua Espanhola apresenta um carácter espiralar e que, por esse motivo, alguns conteúdos, nomeadamente os de cunho gramatical, se vão recuperando e adensando, parece-me de sobeja importância que a adequada utilização dos tempos verbais se fortaleça de forma consciente e assente numa construção de conhecimento de índole metacognitiva.

Assim, o objetivo geral desta investigação é verificar se é profícuo, através do desenvolvimento de um trabalho oficial nas vertentes: identificar marcadores temporais em contexto frásico; agrupar marcadores temporais de acordo com critérios semânticos; associar cada grupo de marcadores temporais a tempos verbais específicos, consolidar a utilização concomitante de cada um dos tempos verbais de acordo com a informação semântica apresentada pelos marcadores temporais.

RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Como já afirmado anteriormente, pela natureza espiralar do programa e inerentes recuperação e alargamento de conteúdos, seria de toda a conveniência o desenvolvimento de procedimentos e recursos, verificados por um trabalho de investigação, que pudessem consubstanciar-se numa metodologia válida para a resolução da problemática inicialmente apresentada e assim contribuir para a melhoria, num sentido mais estrito e pragmático, dos resultados dos alunos em testes escritos e/ou orais, e em sentido mais lato, para o desenvolvimento da sua competência comunicativa em língua espanhola.

METODOLOGIA

TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação desenvolvida é eminentemente quantitativa. A justificação prende-se com o facto de este tipo de investigação permitir *“a generalização dos resultados de uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos.”* (Carmo e Ferreira, 2008: 196). Para além disto, poderá revelar, de forma mensurável, a progressão (ou a sua ausência) de cada aluno envolvido no que respeita a temática em estudo. Convém aqui reforçar a ideia de que esta aferição quantitativa visa medir a evolução de cada aluno, sendo os resultados dos grupos-turma um valor importante, considerando os critérios subjacentes aos

da constituição de cada uma das turmas (explicitados no ponto 7.3 deste trabalho), mas secundário quando comparado com os dados referidos anteriormente.

INSTRUMENTOS

No sentido de aproximar este projeto de investigação quer das necessidades reais desencadeadas pela questão inicial quer do trabalho, que aos olhos dos alunos, é exetável desenvolver durante as aulas de língua espanhola, foram desenvolvidas duas fichas de trabalho com preenchimento de espaços em que a utilização concomitante dos tempos verbais *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* seria mobilizada. Acrescente-se que as fichas de trabalho permitem medir os resultados obtidos. A primeira apresenta vinte e sete espaços de preenchimento, a segunda sessenta.

AMOSTRA

A amostra escolhida serão as turmas de 8.º ano do Agrupamento de Escolas do Crato, a turma 8.º A e a turma 8.º B a frequentar a escola no ano letivo 2012/2013. A constituição das turmas obedeceu a um critério de homogeneização de cada um dos grupos, não só seguindo uma diretiva da tutela emanada no final do ano letivo anterior, mas também para sanar uma das dificuldades sentidas pelos Conselhos de Turma que, reiteradamente, referiam dificuldades em trabalhar com turmas com grupos tão heterogéneos de alunos. Interessa aqui referir que os alunos agora reagrupados haviam sido já meus alunos na mesma área disciplinar, Espanhol, no ano letivo anterior aquando da sua frequência do 7.º ano.

Desta forma, a turma A é composta por alunos com resultados escolares mais fracos que roçam muitas vezes o tangencial, alunos que somam já retenções, alunos com interesses bastante divergentes da ideia da importância da escola e do seu papel, facto este visível nas suas prestações em sala de aula, marcadas muitas vezes pelo alheamento, distrações constantes e algumas questões comportamentais espelhadas pela existência de algumas participações disciplinares e consequentes medidas e oriundos, muitos deles, de estruturas familiares que revelam pouca preocupação e acompanhamento no que concerne a vida escolar dos seus educandos. No caso concreto da disciplina de Língua Estrangeira II - Espanhol há a referir que até à data não há problemas disciplinares de maior a reportar. Esta turma, na disciplina referida, é composta por 15 alunos.

Por seu lado, a turma B, composta por 16 alunos, conta com alunos sem qualquer retenção, reveladores de melhores resultados escolares, com famílias mais preocupadas com o sucesso dos seus educandos, ainda que globalmente sejam faladores e irrequietos como a turma anteriormente

mencionada. Desta turma faz também parte uma aluna com necessidades educativas especiais, inserida na alínea e) do ponto 2 do artigo 16.º do decreto-lei 3 de 7 de janeiro de 2008.

Todos os alunos de ambas as turmas compõem a amostra utilizada no âmbito deste trabalho de investigação, isto é 31 alunos.

ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

A análise e tratamento de dados, como já referido anteriormente, assentarão em primeiro lugar no tratamento estatístico dos resultados obtidos por cada um dos alunos nas fichas de trabalho por eles desenvolvidas. A análise posterior será desenvolvida considerando também a melhoria de desempenho (ou sua ausência) de cada um dos alunos.

PROCEDIMENTOS

Para desenvolver este projeto de investigação, os procedimentos a desenvolver serão os seguintes:

- a. Num primeiro momento e recuperando os conteúdos prévia e isoladamente lecionados relativos aos tempos verbais *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* (utiliza-se esta terminologia e não a proposta pela Real Academia Española em 1973 de *Pretérito Perfecto Compuesto* e *Pretérito Perfecto Simple*, por ser a primeira a utilizada pelo manual adotado pela escola), será disponibilizada aos alunos uma ficha de trabalho onde ambos os tempos verbais serão passíveis de utilização. Ser-lhes-á pedida a recuperação desses conteúdos sem que seja acrescentada qualquer outra informação teórica, que a realizem a tinta e que a entreguem à docente no final da sua realização;
- b. Num segundo momento, utilizando a projeção da ficha de trabalho anterior, dar-se-á início a um trabalho de cunho oficial em que, frase a frase, os alunos serão chamados a identificar palavras ou expressões que introduzam um valor temporal à frase, que serão registadas no quadro;
- c. Num terceiro momento, as palavras e expressões retiradas anteriormente serão agrupadas considerando o seu valor semântico de passado / passado recente e passado / presente - futuro. Também este passo será desenvolvido, de forma orientada, pelos alunos e alvo de registo por parte destes;
- d. Num momento posterior, será disponibilizada pela docente a designação gramatical que abarca as palavras e as expressões anteriormente identificadas, a de marcador temporal, e a indicação de qual o tempo verbal, se *Pretérito Perfecto* ou *Pretérito Indefinido*, a que corresponde cada grupo de marcadores temporais;

- e. Seguidamente será entregue aos alunos a sua ficha previamente desenvolvida, com a indicação de que realizarão a sua autocorreção a lápis e que poderão utilizar quer os registos encetados durante este trabalho quer outros que contemplem a correta conjugação de cada um dos tempos. Serão disponibilizados esclarecimentos individualizados caso sejam necessários. As fichas serão novamente recolhidas pela docente;
- f. Noutro momento, cada aluno resolverá nova ficha de trabalho de estrutura idêntica à anterior, desenvolvendo este trabalho de acordo com o descrito nas alíneas b., c. e d. Esta será também recolhida pela docente. Esta última tarefa servirá igualmente de treino para a próxima prova de avaliação escrita onde estes conteúdos serão também alvo de aferição.
- g. Finalmente será desenvolvida a correção de ambas as fichas de trabalho, no caso da primeira, será apenas considerada a resposta registada a tinta, e serão analisados os dados recolhidos.

PROCESSOS DE PESQUISA

O processo de pesquisa assentou numa recolha de dados eminentemente quantitativa. Este tipo de investigação permite “*encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados, testar teorias.*” (Carmo e Ferreira, 2008: 196). Aliado à recolha de dados foi realizado junto dos alunos um trabalho à volta de conteúdos gramaticais e de cunho oficial que se queria gerador de mudança. Neste sentido, para aferir sobre e medir essa mudança, pareceu-me razoável esta opção metodológica.

Inicialmente a previsão da amostra apontava para que 31 alunos fossem estar envolvidos, mas por coincidência da participação em atividades no âmbito do Desporto Escolar de alguns alunos e por motivo de doença de outros, o grupo-amostra acabou por se reduzir a 22 alunos, 12 de uma turma e 10 de outra, 8.º A e 8.º B respetivamente.

Foi então tomada a decisão de, ao elaborar os Quadros Comparativos 3 e 4, não contemplar aqueles que não tinha realizado ambas as tarefas, a fim de poder determinar-se a taxa percentual de progressão por aluno e por turma de forma a padronizar o estudo. A estes alunos foram entregues as fichas de trabalho e foi, posteriormente, desenvolvido um trabalho semelhante, de forma a que a sua aprendizagem não fosse de modo algum prejudicada.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados foram os que se apresentam nos quadros seguintes:

QUADRO 1 - QUADRO COMPARATIVO DOS RESULTADOS DAS FICHAS DE TRABALHO E SUAS PERCENTAGENS - TURMA A

8.º A	Ficha 1 (n.º de respostas certas em 27)	%	Ficha 2 (n.º de respostas certas em 60)	%
Aluno 1	Faltou	-	14	23
Aluno 2	0	0	17	28
Aluno 3	3	11	19	32
Aluno 4	5	19	3	5
Aluno 5	12	44	60	100
Aluno 6	8	30	25	42
Aluno 7	7	26	30	50
Aluno 8	1	4	Faltou	-
Aluno 9	4	15	18	30
Aluno 10	2	7	21	35
Aluno 11	6	22	24	40
Aluno 12	6	22	20	33
Aluno 13	Faltou	-	28	47
Aluno 14	10	37	35	58
Aluno 15	0	0	30	50

QUADRO 2 - QUADRO COMPARATIVO DOS RESULTADOS DAS FICHAS DE TRABALHO E SUAS PERCENTAGENS - TURMA B

8.º B	Ficha 1 (n.º de respostas certas em 27)	%	Ficha 2 (n.º de respostas certas em 60)	%
Aluno 1	14	52	46	77
Aluno 2	14	52	60	100
Aluno 3	Faltou	-	35	58
Aluno 4	10	37	30	50
Aluno 5	16	59	41	68
Aluno 6	Faltou	-	28	47
Aluno 7	11	41	42	70
Aluno 8	14	52	46	77
Aluno 9	10	37	44	73
Aluno 10	9	33	21	35
Aluno 11	Faltou	-	22	37
Aluno 12	7	26	18	30
Aluno 13	10	37	32	53
Aluno 14	Faltou	-	14	23
Aluno 15	Faltou	-	13	22
Aluno 16	6	22	Faltou	-

QUADRO 3 - QUADRO COMPARATIVO DA PERCENTAGEM DE PROGRESSÃO - TURMA A

8.º A	% Ficha 1	% Ficha 2	% Progressão
Aluno 1	0	28	28
Aluno 2	11	32	21
Aluno 3	19	5	-14
Aluno 4	44	100	56
Aluno 5	30	42	12
Aluno 6	26	50	24
Aluno 7	15	30	15
Aluno 8	7	35	28
Aluno 9	22	40	18
Aluno 10	22	33	11
Aluno 11	37	58	21
Aluno 12	0	50	50

Total

12 alunos	19,4	41,9	22,5
-----------	------	------	------

QUADRO 4 - QUADRO COMPARATIVO DA PERCENTAGEM DE PROGRESSÃO - TURMA B

8.º B	% Ficha 1	% Ficha 2	% Progressão
Aluno 1	52	77	25
Aluno 2	52	100	48
Aluno 3	37	50	13
Aluno 4	59	68	9
Aluno 5	41	70	29
Aluno 6	52	77	25
Aluno 7	37	73	36
Aluno 8	33	35	2
Aluno 9	26	30	4
Aluno 10	37	53	16

Total

10 alunos	42,6	63,3	20,7
-----------	------	------	------

QUADRO 5 - QUADRO COMPARATIVO DA PERCENTAGEM DE PROGRESSÃO - TURMAS A E B

8.º Ano	% Ficha 1	% Ficha 2	% Progressão
Aluno 1	52	77	25
Aluno 2	0	28	28
Aluno 3	52	100	48
Aluno 4	11	32	21
Aluno 5	19	5	-14
Aluno 6	37	50	13
Aluno 7	44	100	56
Aluno 8	59	68	9
Aluno 9	26	50	24
Aluno 10	30	42	12
Aluno 11	15	30	15
Aluno 12	7	35	28
Aluno 13	41	70	29
Aluno 14	52	77	25
Aluno 15	22	40	18
Aluno 16	37	73	36
Aluno 17	22	33	11
Aluno 18	33	35	2
Aluno 19	26	30	4
Aluno 20	37	53	16
Aluno 21	37	58	21
Aluno 22	0	50	50
Total			
22 alunos	30,0	51,6	21,7

No que respeita a turma A, há a registar o seguinte:

- a. De acordo com o Quadro 3, não houve na Ficha 1 qualquer aluno cuja percentagem final pudesse ser classificada com a designação *Satisfaz*¹, utilizando a nomenclatura aprovada pelo Conselho Pedagógico da Escola, e que espelha resultados iguais ou acima de 50%;
- b. De acordo com o mesmo quadro, na Ficha 2 houve 4 alunos dos 12 que obtiveram resultados iguais ou acima de 50%, ou seja um terço da amostra;
- c. Se na Ficha 1, a média de resultados percentuais foi de 19,4%, já na Ficha 2, a mesma média foi de 41,9%, o que representou uma melhoria/progressão de 22,5%;
- d. Nesta turma, apenas um aluno piorou os seus resultados da Ficha 1 para a Ficha 2;
- e. Também nesta turma há a registar a existência de um aluno cuja percentagem da Ficha 2 foi de 100% e cuja taxa de progressão/melhoria foi de 58%.

Relativamente à turma B, há a registar o seguinte:

- a. De acordo com o Quadro 4, houve na Ficha 1 apenas quatro alunos cuja percentagem final pudesse ser classificada com a designação *Satisfaz*;
- b. De acordo com o mesmo quadro, na Ficha 2 houve 8 alunos dos 10 que obtiveram resultados iguais ou acima de 50%, ou seja 80% da amostra;
- c. Destes 80%, 50%, isto é 8 alunos, apresentaram resultados passíveis de classificação *Bom*, 4 alunos - 40%, ou *Muito Bom*, um aluno - 10%.
- d. Se na Ficha 1, a média de resultados percentuais foi de 42,6%, já na Ficha 2, a mesma média foi de 63,3%, o que representou uma melhoria/progressão de 20,7%;
- e. Nesta turma, nenhum aluno piorou os seus resultados da Ficha 1 para a Ficha 2;
- f. Também nesta turma há a registar a existência de um aluno cuja percentagem da Ficha 2 foi de 100% e cuja taxa de progressão/melhoria foi de 48%.

¹ Nomenclatura de Classificação Qualitativa de Provas, Testes, Fichas e Trabalhos de Avaliação aprovada pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas do Crato:

NÍVEL	PERCENTAGEM	CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA
1	0 - 19 %	Fraco
2	20 - 49 %	Não Satisfaz
3	50 - 69 %	Satisfaz
4	70 - 89 %	Bom
5	90 - 100 %	Muito Bom

Finalmente, no que respeita a totalidade dos alunos da amostra, 22 alunos, conforme o quadro 5, há a referir que se registou uma taxa de melhoria/progressão de 21,7%, pois a média percentual de resultados da Ficha 1 foi de 30% e a da Ficha 2 foi de 51,6%.

CONSEQUÊNCIAS DOS RESULTADOS

A apresentação de resultados foi disponibilizada aos alunos para que estes pudessem ter uma perspetiva das suas melhorias e, assim, terem uma perspectiva quantitativa face ao trabalho desenvolvido. Os alunos, globalmente, encararam esta investigação como se de um concurso se tratasse o que se revelou fator desencadeador de alguma motivação.

Não obstante, enquanto docente, e ainda antes do tratamento estatístico, isto é, aquando da correção das Fichas de Trabalho mencionadas, não pude deixar de sentir um certo desalento pois almejava valores de respostas certas superiores aos que se verificaram.

O presente estudo confirmou também a tese inerente à constituição das turmas e a premissa inicial do elevado índice de erro aquando da escolha adequada dos tempos verbais em concomitância.

No que concerne, assim, a vertente conceptual da metodologia selecionada de desenvolver um trabalho oficial em torno destes conteúdos gramaticais e, reiterando, ainda que os resultados apontem para a consecução de melhoria/progressão visível da Ficha 1 para a Ficha 2, parece-me importante refletir sobre a forma como este foi executado para que em contextos futuros os resultados alcançados sejam mais elevados.

Na vertente metodológica, excetuando o reorganizar da amostra pelas razões já apresentadas neste relatório, não houve qualquer dificuldade na utilização dos instrumentos, na recolha e tratamento de dados considerando a frequência de exposição quer dos alunos quanto a este tipo de instrumentos quer à minha, enquanto docente, no que respeita o tratamento de dados recolhidos pelos instrumentos utilizados.

Finalmente, considero que esta pesquisa representou um valor acrescentado à minha *praxis* docente, nas suas diversas vertentes, pelas razões acima mencionadas.

CONCLUSÃO

Pode concluir-se que ao ter-se registado uma taxa de melhoria/progressão total de 21,7%, pois a média percentual de resultados da Ficha 1 foi de 30% e a da Ficha 2 foi de 51,6%, que as decisões tomadas para o desencadear desta mudança frutificaram. Verifica-se assim a validade deste trabalho quer na vertente conceptual quer na vertente metodológica.

ANEXO 7.1

FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL

FECHA: 20/02/2013

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

N.º _____ CLASE: 8.ºA/B

CONJUGA LOS VERBOS SIGUIENTES EN PRETÉRITO PERFECTO O PRETÉRITO INDEFINIDO, SEGÚN CORRESPONDA:

1. Este verano no _____ (estar, yo) en la playa.
2. La semana pasada _____ (encontrar, él) trabajo en una editorial.
3. Aún no _____ (tener, nosotros) noticias de lo sucedido.
4. Hoy _____ (hablar, ellos) con el director para pedirle un día libre.
5. Anoche no _____ (poder, nosotros) dormir porque había mucho ruido.
6. Ya _____ (aprender, yo) a preparar granizadas de limón.
7. Ayer _____ (estar, él) a punto de cortarse con un cuchillo.
8. Este año los impuestos _____ (subir) mucho.
9. _____ (conseguir, ella) adelgazar 3 kilos en un mes.
10. Tú siempre _____ (llevar) a tu casa a personas de confianza.
11. Ayer _____ (ser) el cumpleaños de mi novio.
12. Este año yo no _____ (poder) estudiar alemán por la tarde.
13. El fin de semana pasado _____ (estar, yo) en la cama con mucha fiebre.
14. Todavía no _____ (comenzar) el carnaval.
15. ¡Vámonos! Ya _____ (esperar, nosotros) demasiado tiempo.
16. Ayer sólo _____ (fumar, él) dos cigarrillos.
17. Todo _____ (suceder) de repente.
18. Hoy _____ (ser) un día estupendo.
19. Ayer _____ (pagar) todas mis deudas.
20. Nunca _____ (estar, yo) de vacaciones en Jamaica.
21. El verano pasado _____ (dedicarse, ella) únicamente a la pintura.
22. Esta vez no _____ (entender, vosotros) nada.
23. Como ayer hacía mucho calor nos _____ (ir) a bañar a la piscina.
24. El lunes pasado _____ (intentar, yo) decírtelo, pero no me _____ (escuchar, tú).
25. No _____ (volver, ella) a tener noticias de su familia desde que (marcharse) _____ de su casa.

ANEXO 7.2

FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL

FECHA: 27/02/2013

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

N.º _____ CLASE: 8.ºA/B

CONJUGA LOS VERBOS SIGUIENTES EN PRETÉRITO PERFECTO O PRETÉRITO INDEFINIDO, SEGÚN

CORRESPONDA:

1. Hace tres años _____ (ir, nosotras) a Granada.
2. ¿Alguna vez _____ (comer, tú) gazpacho?
3. Sí lo _____ (probar, yo) la semana pasada en casa de Ana.
4. Ayer por la tarde _____ (ver, yo) un programa muy interesante.
5. Mi hermano Jaime ya se _____ (casar) tres veces.
6. Esta mañana no _____ (desayunar, yo).
7. El mes pasado mis tías _____ (ir) de compras a Madrid.
8. El martes pasado no _____ (ir, yo) al trabajo.
9. Maribel nunca _____ (ir) a un balneario.
10. ¿Dónde _____ (estar, tú) el verano pasado?
11. En Julio me _____ (ir) a Mallorca.
12. ¿Qué _____ (hacer, tú) el fin de semana pasado?
13. El sábado pasado _____ (limpiar, yo) mi casa.
14. Hoy _____ (comer, yo) en casa de Raquel.
15. ¡Vaya, otra vez _____ (perder, yo) el tren!
16. Ayer sólo _____ (fumar, él) dos cigarrillos.
17. Este año los impuestos _____ (subir) mucho.
18. Lo sé porque lo _____ (leer, yo) esta mañana en los periódicos.
19. Siempre _____ (ser, yo) fiel a mí mismo.
20. Ayer estudié mucho pero hoy no _____ (hacer, yo) nada.
21. Cuando la _____ (conocer, yo) hace dos años, éramos estudiantes.
22. Te _____ (ver, yo) muchas veces con él últimamente.
23. Las grandes mujeres _____ (luchar) mucho para llegar a serlo.
24. El sábado pasado _____ (ir, nosotros) a la sierra.
25. Ya _____ (aprender, yo) a preparar granizadas de limón.
26. El fin de semana pasado _____ (estar, yo) en la cama con mucha fiebre.
27. Todavía no _____ (comenzar) el carnaval.
28. Hoy _____ (hablar, ellos) con el director para pedirle un día libre.
29. Ayer _____ (ser) el cumpleaños de su novia.

30. Nunca _____ (estar, yo) de vacaciones en Jamaica.
31. Siempre _____ (hacer, ella) su trabajo.
32. Anteayer no _____ (poder, yo) venir.
33. El mes pasado _____ (traer, nosotros) un pastel.
34. Todavía no _____ (devolver, él) el libro a la biblioteca.
35. Hoy me _____ (romper) la pierna.
36. Esta mañana _____ (ver, yo) a Pedro.
37. Se lo _____ (decir, tú) ayer a mi hermano.
38. Te _____ (volver) muy orgulloso.
39. Anoche _____ (ir, nosotras) al cine.
40. Aquel día _____ (decir, ellas) la verdad.
41. ¿Qué _____ (hacer, tú) esta tarde para llegar tarde?
42. Cuando me lo _____ (decir, tú) no me lo creía.
43. Rafael estaba comiendo cuando yo _____ (entrar) en el bar.
44. Esta mañana _____ (comprar, yo) el vino para la cena de esta noche.
45. Hoy _____ (tener, yo) un día muy ocupado en el trabajo.
46. Meses atrás nosotros _____ (alquilar) la casa para las vacaciones de Navidad.
47. Eva y Laura me _____ (coser) el vestido de mi boda hace unos días.
48. ¿_____ (estudiar, tú) muchas horas para presentar el examen en el 2008?
49. ¿Esta mañana _____ (recoger) ellos tu encargo antes de marcharse a colegio?
50. ¿_____ (enviar, tú) el proyecto al concurso tal y como te lo pedí?
51. Esta mañana Mónica _____ (ir) al dentista.
52. Hace dos años, mis padres _____ (hacer) una donación a Greenpeace.
53. Cuando era pequeña, Pilar _____ (querer) ser enfermera.
54. Hace dos horas Andrés _____ (venir) a verme y todavía pienso en él.
55. El acusado _____ (hacer) su declaración el mes pasado.
56. Hace 15 días que mis amigos _____ (abrir) el restaurante y éste tiene mucho éxito.
57. El año pasado nosotros _____ (ir) de vacaciones a México.
58. Cristóbal Colón _____ (descubrir) América en 1492.
59. Juan y yo _____ (volver) otra vez a ese restaurante.
60. Esta mañana yo _____ (ir) a la fábrica hacia las ocho.

ANEXO 8 - CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALTER DO CHÃO

O Agrupamento de Escolas de Alter do Chão é composto por quatro estabelecimentos de ensino repartidos por três freguesias do Concelho. Na freguesia e sede do concelho funcionam três estabelecimentos: uma Escola Básica do 1.º Ciclo, Jardim de Infância e uma Escola Básica 2.º, 3.º Ciclos e Secundário onde funciona a sede do Agrupamento. Este edifício, dos anos noventa, foi inaugurado no ano letivo 96/97 e é constituído por um edifício central de dois pisos, aos quais se encontram ligados, por um corredor, o refeitório, o bufete, a sala de convívio dos alunos, a sala de convívio do pessoal não docente e os serviços de papelaria e de reprografia. No espaço circundante à escola, existe um recinto polidesportivo descoberto e respetivos balneários. Os restantes estabelecimentos de ensino do Agrupamento situam-se nas freguesias de Chança, um edifício onde funciona uma Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância e na Freguesia de Cunheira, um edifício onde funciona o Jardim de Infância.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 387/90 de 10 de Dezembro, foi atribuído à Escola Sede, “*na salvaguarda da memória coletiva, designadamente de personalidades cujos nomes ficaram para sempre ligados a obras ou a factos relevantes da História de Portugal, ou que tiveram papel preponderante no meio social e cultural onde se inseriram*”, um patrono. Assim, foi atribuído a esta instituição o nome do Senhor Padre José Agostinho Rodrigues, nascido em 1917 em Orvalho - Oleiros, Beira Baixa e que veio para Alter do Chão, como pároco, em 1944, onde se manteve até à data da sua morte, 1971. Foi capelão militar e licenciou-se em Teologia na Universidade de Salamanca.

A partir do ano letivo 2006/2007, para além das turmas dos 2.º, 3.º Ciclos e Secundário também funcionam turmas do 1.º Ciclo.

[De acordo com o Projeto Educativo da Escola em vigor no ano letivo em análise]

ANEXO 9 - CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CRATO

A Escola Preparatória do Crato começou a funcionar no ano letivo de 1977/1978 em instalações cedidas pela Câmara Municipal.

Em 1985, pelo Despacho 21 MES/85, o Ministério do Equipamento Social, em conjunto com o Ministério da Indústria e Energia, determina a construção de um edifício que vise “*desenvolver o estudo de materiais e novas tecnologias para aproveitamento das potencialidades da energia solar*” e “*que a escola a construir constante do mesmo despacho conjunto seja erguida no concelho do Crato.*”

No ano letivo de 1987/1988, procede-se à mudança de instalações, transferindo-se a escola para o atual edifício. Pelo Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, o Ministério da Educação inicia uma experiência de integração dos três ciclos do ensino básico, criando, a título experimental, 4 escolas básicas integradas: Alcoutim (DRES), **Crato** (DREA), Febres (DREC) e S. Martinho do Campo (DREN).

Em 1992, pelo Despacho 45/SEEB/SER/92, é aprovada a lista de escolas básicas de nove anos, constando na lista, da então Direção Regional de Educação do Sul, a Escola C+S do Crato. A 24 de Dezembro de 1993 é publicada a lista de escolas básicas integradas a funcionar em regime de experiência pedagógica, a partir do ano letivo de 1993/1994, onde consta a EBI do Crato.

O Despacho 57-I/ME/98 cria, no âmbito da Direção Regional de Educação do Alentejo, o Agrupamento de Escolas do Crato. Em 2000, procede-se a novo ajustamento do parque de estabelecimentos de ensino e pela portaria 647-B/2000 de 22 de Agosto, emanada dos Ministérios das Finanças, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública, é criada a Escola Básica Integrada do Crato.

Finalmente, a 29 de Dezembro de 2005, pela Portaria 1329/2005 e no âmbito do reordenamento escolar, é criada a EBI/JI Professora Ana Maria Ferreira Gordo, Crato.

A escolha do patrono é uma forma de integração no meio e uma maneira de alunos, pessoal docente e não docente e comunidade educativa, em geral, se identificarem e se reverem na escola. Por outro lado, pretende-se, através do seu nome, perpetuar alguém relevante e que possa servir de guia para a construção de um projeto de escola, de vida, de sociedade.

Assim, foi um ato de total justiça propor o nome de *Ana Maria Ferreira Gordo* para patrono da nossa Escola, tornando-a uma memória viva para todos. Ana Maria Ferreira Gordo nasceu em Aljustrel a 5 de Janeiro de 1941, passando a residir no Crato desde 1970.

Iniciou funções docentes na Escola Preparatória de Nisa em 1970, onde foi subdiretora em 1973/1974; em 1977, foi colocada na Escola Preparatória do Crato, sendo Vice-Presidente da Comissão Instaladora em 77/78 e 78/79 e Presidente no ano letivo de 79/80. Em 80/81 e 81/82 foi

professora na Escola Preparatória de Portalegre onde estagiou. No ano letivo de 82/83, voltou à Escola Preparatória do Crato onde desempenhou as funções de Vice-Presidente do Conselho Executivo. Desde o ano letivo de 83/84 até 95/96 foi Presidente do Conselho Diretivo da Escola do Crato, dando provas de grande competência e integridade, reconhecidas por toda a comunidade educativa. Os seus 31 anos de carreira são um marco exemplar da sua personalidade e atividade, ficando, para quem a conheceu, a memória terna da professora admirável e da mulher de rara verticalidade e, para os vindouros, o exemplo da dignidade de um percurso. Ana Maria Ferreira Gordo faleceu no dia 6 de Setembro de 2001, vítima de doença prolongada. O Conselho Executivo, com a concordância da Câmara Municipal do Crato, propôs a atribuição de patrono da nossa Escola a Ana Maria Ferreira Gordo, proposta aceite pelo Despacho n.º 11970 de 20 de Maio de 2003. A 4 de Fevereiro de 2004 realizou-se a cerimónia de descerramento da placa de identificação da nossa escola, com a presença da Diretora Regional de Educação, Dra. Teresa Godinho.

A construção do edifício da escola sede, a primeira projetada para comportar os três ciclos de escolaridade, obedeceu a uma filosofia de criação de um espaço de bem-estar que proporcionasse e facilitasse o processo ensino--aprendizagem, socorrendo-se para isso de um tipo arquitetónico perfeitamente inovador e tecnicamente pioneiro, com vista a otimizar as condições térmicas, de iluminação e ventilação naturais, estando satisfatoriamente equipada com material audiovisual e didático. Mais tarde, a escola sede integrou o Jardim de Infância. Em 2010, sofre obras de remodelação e ampliação de acordo com um projeto elaborado anos antes.

Na totalidade, existem dezassete salas de aula normal, três de aulas específicas, biblioteca, salas de convívio (professores, alunos, pessoal não docente), refeitório e cozinha, bar, papelaria, salas para serviços de administração, reprografia, PBX e gabinetes de gestão. A zona exterior é ampla, com campos de jogos, piscina e pavilhão desportivo municipal.

A Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância Prof.^a Ana Maria Ferreira Gordo, sede do Agrupamento de Escolas do Crato, dispõe também de biblioteca escolar e centro de recursos de apoio às atividades educativas que se pretendam desenvolver em todos os estabelecimentos de ensino das freguesias do concelho. Desde o ano letivo 2006/07, com a suspensão das escolas do 1.º ciclo das freguesias de Monte da Pedra, Pisão, Vale do Peso, Flor da Rosa e Aldeia da Mata apenas existem duas escolas polo a funcionar na freguesia de Gáfete, uma da educação pré-escolar e outra do 1.º ciclo.

[De acordo com o Projeto Educativo da Escola em vigor no ano letivo em análise]

ANEXO 10 - TESTE DE AVALIAÇÃO N.º1 - ESPANHOL - 7.º ANO



PRUEBA DE ESPAÑOL

FECHA: 24/11/2011

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

N.º ____ CLASE: 7.ºA

EVALUACIÓN: _____

LA PROFESORA: _____

GRUPO I

1. Escucha y ordena de 1 a 10 lo que vas a oír: [10 x 1 punto]

¿Tú hablas alemán?	Yo hablo chino.
Yo solo hablo español.	Yo estudio italiano.
Yo hablo un poco de inglés, español y ruso.	¿Qué idiomas habláis?
No, español y francés. ¿Y tú?	Nosotros hablamos español, francés y un poco de alemán.
¿Chino?	Sí, pero no muy bien.

GRUPO II

Lee el texto con atención.

Hola a todos,

Somos dos chicas españolas de veinte años. Yo me llamo Anna y mi amiga se llama María. Vivimos en Barcelona, una ciudad fantástica, porque estudiamos Psicología en una universidad de esta ciudad, pero somos del sur de España. Después de las clases, estudiamos francés en una escuela y tenemos muchos amigos franceses. María también estudia japonés y tiene una amiga japonesa que se llama Yoko. Ella tiene veintitrés años y es muy simpática. Creo que es muy interesante estudiar otros idiomas y tener amigos de diferentes culturas.

Muchos Besos.

In Prisma de Ejercicios-Comienza, Edinumen

1. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). [6 x 1 punto]

- a. Anna tiene treinta años.
- b. Anna y María estudian Medicina en la Universidad de Barcelona.
- c. Ellas viven en Barcelona.
- d. María tiene muchos amigos italianos.
- e. Yoko tiene veintidós años y es muy simpática.
- f. Para Anna es interesante estudiar otros idiomas y tener amigos de la misma cultura

2. Responde a las siguientes cuestiones: [3 x 3,5 puntos]

a. ¿Cómo se llaman las dos chicas?

b. ¿Qué hacen las chicas después de las clases?

c. ¿Quién es Yoko y cuál es su nacionalidad?

d. Al final, Anna expresa una opinión personal. Saca del texto la frase que expresa esa opinión.

GRUPO III

1. Escribe las siguientes palabras: [5 x 2 puntos]		2. Deletrea las siguientes palabras: [5 x 2 puntos]	
a) jota-o-uve-e-ene	_____	a) jueves	_____
b) a-zeta-u-ele	_____	b) chico	_____
c) zeta-a-pe-a-te-o	_____	c) viaje	_____
d) hache-i-jota-o	_____	d) otoño	_____
e) uve-a-ese-o	_____	e) ellos	_____

3. Escribe por extenso los siguientes números: [10 x 1 punto]

- | | |
|--------------|-------------|
| a) 14 _____ | f) 16 _____ |
| b) 27 _____ | g) 30 _____ |
| c) 38 _____ | h) 99 _____ |
| d) 62 _____ | i) 2 _____ |
| e) 100 _____ | j) 7 _____ |

4. Completa las frases con la forma verbal correcta en presente de indicativo. [10 x 2 puntos]

- a) Mi madre _____ (hablar) portugués.
- b) ¿Vosotros _____ (ser) estudiantes de francés?
- c) Elena y María _____ (tener) dieciocho años.
- d) ¿Cómo _____ (llamarse) tu compañero?
- e) Tú _____ (ser) muy simpático y guapo.
- f) Nosotros _____ (vivir) en España.
- g) ¿Vosotras _____ (beber) zumo?
- h) Ellos _____ (partir) por la noche.
- i) Vosotras _____ (aprender) Español. ¿Verdad?
- j) Yo _____ (tener) un perro.

Grupo IV

Imagina que es tu primer día de clase y acabas de conocer a un nuevo compañero. ¿Qué le dices? (No te olvides de informar a tu compañero de tu nombre, tu edad, tu lugar de origen, tus gustos...) [20 puntos]

¡Buen trabajo!

ANEXO 11 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL

				AValiação	AUTOAValiação
PLANIFICAÇÃO E EXECUÇÃO	ORGANIZAÇÃO	RESPEITO PELA TEMÁTICA	Revela conhecimento aprofundado sobre o tema exposto.		
		ESTRUTURA, COESÃO E COERÊNCIA	Apresenta um discurso coerente e coeso, articulando as ideias com pertinência, o que permite a compreensão do ouvinte.		
	ESPECIFICIDADES	EXPRESSÃO CORPORAL	Fala de forma descontraída e com uma atitude e uma linguagem gestual ajustadas à comunicação.		
		GESTÃO DO TEMPO	Utiliza convenientemente o tempo, respeitando os limites temporais previamente estabelecidos.		
EXPRESSÃO ORAL	FONOLOGIA E ASPETOS PARALINGUÍSTICOS	VOZ: CLAREZA, INTENSIDADE, ALTURA, TIMBRE...	Fala num tom de voz audível e claramente perceptível.		
		DICÇÃO	Tem uma dicção clara.		
		FLUÊNCIA	Tem um discurso fluente.		
		LÉXICO: ADEQUAÇÃO E VARIEDADE	Utiliza um vocabulário variado e apropriado ao tema e à situação comunicativa.		
		EXPRESSIVIDADE	Capta o interesse do auditório e é sensível às suas reações.		
	CORREÇÃO LINGUÍSTICA	SINTAXE, SEMÂNTICA E MORFOLOGIA	Exprime-se geralmente com correção gramatical.		
OBSERVAÇÕES:					

LEGENDA	INTERVALO DE CLASSIFICAÇÃO
F - FRACO	0 - 25
NS - NÃO SATISFAZ	26 - 49
S - SATISFAZ	50 - 69
B - BOM	70 - 89
MB - MUITO BOM	90 - 100

ANEXO 12 - PLANO DA UNIDADE 2 *¿QUIÉN ERES TÚ?*

Unidade 2 <i>¿Quién eres tú?</i>				
Conteúdos socioculturais	Competências de comunicação		Conteúdos linguísticos	
Descritores	Competências	Descritores	Conteúdos	Descritores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar-se; ▪ Cumprimentar; ▪ Perguntar e dizer o nome e a nacionalidade; ▪ Perguntar a identidade a alguém; ▪ Indicar características físicas. 	Aula 1			
	Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende as instruções do professor; ▪ Compreende palavras e expressões relativas ao tema da unidade, nomeadamente saudações e despedidas; 	Interrogativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica os interrogativos (<i>¿cómo?</i>, <i>¿dónde?</i>, <i>¿de dónde?</i>, <i>¿cuántos?</i>, <i>¿qué?</i>) e reconhece as diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna;
	Compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende mensagens escritas; ▪ Reconhece o significado de palavras e expressões e relaciona-as com outras; ▪ Compreende perguntas sobre os conteúdos da unidade; 		
	Compreensão oral / Produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece a diferença entre os sons da língua estrangeira; ▪ Adquire e assimila informações; ▪ Compreende mensagens orais provenientes de fontes diferentes (professor e colegas); ▪ Desenvolve estratégias de expressão oral de acordo com a situação comunicativa; 	Fonética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece e identifica o fonema /N/;
	Compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica o significado de palavras isoladas sobre caracterização física; ▪ Identifica o significado e relaciona de palavras e expressões relativas ao tema da unidade; 	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece as regras de concordância de género e número.
Expressão escrita Compreensão oral / Produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completa dados a partir de informações dadas; ▪ Compreende perguntas sobre os conteúdos da unidade; ▪ Ativa conhecimentos prévios; ▪ Relaciona e escolhe palavras em contextos adequados. 			
Aula 2				
	Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende as instruções do professor; 		
	Compreensão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquire e assimila informações de 	Pronome	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronomes pessoais de sujeito;

	<p>Compreensão oral / Compreensão escrita</p> <p>Expressão escrita</p>	<p>índole vocabular relativas às atividades de tempos livres;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica o significado e relaciona de palavras e expressões relativas ao tema da unidade; ▪ Compreende mensagens escritas; ▪ Identifica o significado e relaciona expressões relativas ao tema da unidade; ▪ Completa dados a partir de informações dadas; ▪ Reescreve frases, ordenando os seus elementos. 	<p>Verbo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece e identifica as formas do verbo <i>gustar</i> nomeadamente as expressões <i>me gusta(n)</i> e <i>no me gusta(n)</i>; ▪ Assimila o paradigma de conjugação do <i>presente de indicativo</i> dos verbos regulares terminados em <i>-ar</i>, <i>-er</i> e <i>-ir</i>; ▪ Reconhece e identifica as formas dos verbos <i>llamarse</i>, <i>ser</i>, <i>tener</i> no <i>presente de indicativo</i>.
Aula 3				
	<p>Compreensão oral</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Compreensão oral / Produção oral</p> <p>Expressão escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende mensagens orais; ▪ Adquire e assimila informações; ▪ Completa dados a partir de informações dadas; ▪ Reconhece os sons apresentados e a sua grafia na linguagem escrita; ▪ Ativa os seus conhecimentos culturais em relação ao mundo hispanofalante; ▪ Compreende o que ouve em contexto real de comunicação; ▪ Compreende perguntas sobre os conteúdos da unidade; ▪ Desenvolve estratégias de expressão oral de acordo com a situação comunicativa; ▪ Ativa conhecimentos prévios para completar dados; ▪ Responde a perguntas sobre os conteúdos da unidade. 	<p>Numerais</p> <p>Fonética</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjetivos numerais cardinais (1 a 100); ▪ Reconhece e identifica o fonema /B/ presente nas grafias de <i>b</i> e <i>v</i>.
Aula 4				
	<p>Compreensão oral</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Expressão escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende as instruções do professor. ▪ Compreende mensagens escritas; ▪ Identifica o significado de palavras isoladas; ▪ Identifica o significado e relaciona expressões relativas ao tema da unidade; ▪ Relaciona e escolhe palavras em contextos adequados; ▪ Escreve frases curtas relacionadas com o tema da unidade. 	<p>Interrogativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica os interrogativos (<i>¿cómo?</i>, <i>¿dónde?</i>, <i>¿de dónde?</i>, <i>¿cuántos?</i>, <i>¿qué?</i>) e consolida sua grafia.

	Compreensão oral / Produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende mensagens orais; ▪ Adquire e assimila informações; ▪ Completa dados a partir de informações dadas; ▪ Identifica o significado de palavras isoladas; ▪ Identifica o significado e relaciona expressões relativas ao tema da unidade. 		
Aula 5				
	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende as instruções do professor; ▪ Compreende a informação do texto lido; ▪ Identifica o significado de palavras isoladas; ▪ Identifica o significado e relaciona expressões relativas ao tema da unidade; ▪ Escreve frases curtas relacionadas com o tema da unidade; ▪ Relaciona a informação de um texto escrito com informação semelhante; ▪ Relaciona e escolhe palavras em contextos adequados. 		
Aula 6				
	Compreensão oral Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende as instruções do professor; ▪ Escreve frases curtas relacionadas com o tema da unidade; ▪ Escreve um pequeno texto; ▪ Expressa os seus hábitos e/ou experiências. 		

ANEXO 13 - PLANO DE AULA

Tema	Unidade 2 ¿Quién eres tú?	Aula	n.º 1
Sumário	Introdução ao estudo da Unidade 2 ¿Quién eres tú?. Pedir e dar informação pessoal.		

Competências de comunicação	Conteúdos linguísticos	Atividades
<p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreende as instruções do professor; Compreende palavras e expressões relativas ao tema da unidade, nomeadamente saudações e despedidas; <p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreende mensagens escritas; Reconhece o significado de palavras e expressões e relaciona-as com outras; Compreende perguntas sobre os conteúdos da unidade; <p>Compreensão oral / Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Adquire e assimila informações; Reconhece a diferença entre os sons da língua estrangeira; Compreende mensagens orais provenientes de fontes diferentes (professor e colegas); Desenvolve estratégias de expressão oral de acordo com a situação comunicativa; <p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica o significado de palavras isoladas sobre caracterização física; Identifica o significado e relaciona de palavras e expressões relativas ao tema da unidade; <p>Expressão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Completa dados a partir de informações dadas; <p>Compreensão oral / Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreende perguntas sobre os conteúdos da unidade; Ativa conhecimentos prévios; Relaciona e escolhe palavras em contextos adequados. 	<p>Interrogativos</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica os interrogativos (<i>¿cómo?</i>, <i>¿dónde?</i>, <i>¿de dónde?</i>, <i>¿cuántos?</i>, <i>¿qué?</i>) e reconhece as diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna; <p>Fonética</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhece e identifica o fonema /N/; <p>Adjetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhece as regras de concordância de género e número. 	<p>Apresentação do tema da unidade;</p> <p>Exercício de compreensão escrita: correspondência entre perguntas e respostas;</p> <p>Exercícios de compreensão oral e produção oral: no âmbito da correção do exercício anterior e utilização das perguntas aí presentes direcionadas aos alunos para construção de respostas individuais;</p> <p>Exercícios de compreensão escrita: ampliação vocabular na área da caracterização física;</p> <p>Exercícios de expressão escrita: completamento de dados;</p> <p>Exercícios de compreensão oral e produção oral no âmbito das áreas vocabulares e estruturas gramaticais apresentadas anteriormente.</p>

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Caderno; Manual <i>Español 1</i>, páginas 20 e 21; Quadro.
-----------------	--