

A- Preparação científica, pedagógica e didáctica

Iniciando com um *pastiche* da célebre citação de Simone de Beauvoir, “não se nasce professor, tornamo-lo”, devemos entender que a educação é uma área complexa que se ampara certamente em idiosincrasias e virtudes pessoais do docente, para além dos conhecimentos científico-pedagógicos exigidos. É também uma das mais antigas profissões da humanidade¹ que tem evoluído de acordo com o avançar das sociedades, mas, desde sempre, baseia a sua prática numa relação tridimensional entre o domínio familiar, o domínio institucional e a prática docente. Na verdade, todos esses elementos são fundamentais, mas não funcionam autonomamente para engendrar o sucesso escolar e a formação de cidadãos activos.

Esta parceria é inegável e muitos dos males vividos actualmente, na educação, têm muito a ver com a debilidade de alguns desses focos ou conflitos de valor entre os mesmos. Já se tornou claro, para além de uma crise de identidade e com a desvalorização social da figura do professor, frequentemente veiculada pela comunicação social, que o docente é, por excelência, o elemento fulcral da educação, dado que a sua prática se concretiza na sua destreza e domínio pedagógicos e na sua formação contínua, sendo que o professor é, por definição, um “intelectual transformador” na perspectiva de Giroux (1997), valorizando a reflexão, a investigação e a auto-formação constantes e indispensáveis, para enquadrar plateias de alunos cada vez mais ávidas e plurais.

Neste sentido, parece indubitável que a preparação científica, pedagógica e didáctica sejam essenciais para atingir o sucesso do docente e do discente na sala de aula. Para tal, qualquer professor, além da sua formação e curiosidade intelectual, deve pautar a sua prática, sabendo como funciona a instituição escolar no seu sentido mais lato. Como é organizada? Qual é o quadro legal que serve de suporte à sua prática? Quais são os projectos emanados pelas instâncias políticas? Quais são as teorias educacionais e psicológicas que se vislumbram do currículo? Quais são as articulações possíveis do mesmo? Que preconizam os programas e os conteúdos que são investidos e postos em prática em cada uma das escolas do país?

¹ A figura do professor já se encontra na Grécia antiga, com métodos filosóficos inovadores para a época, uma vez que se baseiam na teoria da *Paidéia*, que busca a formação do homem em suas várias esferas (social, política, cultural e educativa); é uma educação mais antropológica e que considera o homem como um ser racional. Essa educação atribui ao homem, sobretudo, uma identidade cultural e histórica.

Na verdade, cada contexto sócio-educativo é distinto, tornando-se evidente que, para implementar estratégias e rotinas de trabalho, é fulcral ser-se conhecedor de todos os documentos fundadores e basilares do ensino em Portugal, para ser um agente educativo pró-activo e responder aos desafios educacionais actuais, tendo uma atitude reflexiva constante.

É neste intuito que devemos focalizar a nossa atenção na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que é, como o nome o indica, a lei que estabelece e rege o quadro geral do sistema educativo português. Este documento, importantíssimo, foi promulgado em Outubro de 1986 e, desde então, foi alvo de várias reformulações, tendo havido mais duas versões, sendo a mais actual a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto. Ao longo dos anos, este documento oficial, sobre o qual se baseia toda a esfera educativa, suscitou debates e até alguma controvérsia. De facto, temos de entender que cada actualização surgiu devido a necessidades político-educativas do momento e que as perspectivas foram-se alterando, de acordo com os preceitos e prioridades de cada governo vigente. Globalmente, poder-se-á dizer, sem hesitações, que este documento legal tem um potencial criativo e inovador da Lei, tendo surgido numa ânsia de reivindicação de uma educação democrática, altamente positiva do pós 25 de Abril. Sendo assim, nada é esquecido pelo documento e podemos ver quais as alterações do sistema do ensino superior em Portugal, como evoluíram os apoios pedagógicos, como se organizam e se gerem as escolas no país e de que maneira são formados os professores e educadores. Acaba-se por ter um leque alargado de todas as disposições legais que servem de referência ao funcionamento do ensino.

O único problema que se coloca tem mais a ver com uma questão de semântica na implementação da LBSE ou de articulações dos diferentes momentos reformistas. Esta Lei, englobando todos os níveis de ensino em Portugal, deve conseguir não apenas melhorar a organização e funcionamento de cada domínio e nível de ensino, como articulá-los todos, para que haja uma conexão sólida no sistema educativo. Muitas vezes, tentou-se implementar uma alteração muito pontual, sem que houvesse harmonização entre os diferentes agentes ou níveis de ensino. Além disso, existe também “*a necessidade de solucionar problemas de tradução dos discursos para as práticas, das políticas para as acções e do nível de administração central para os níveis das administrações escolares*” (Barroso, 2006). De facto, não sendo um documento opaco ou complexo, a sua integração e aplicação efectiva no terreno tornaram-se concretamente mais difíceis, deixando antever algumas clivagens.

Da mesma maneira que é imprescindível, para um professor, conhecer a legislação que regula a sua prática, é também indispensável (re)pensar o conceito que se esconde detrás da designação de “currículum”. Existem inúmeras propostas de definição de “currículo” e uma vastíssima literatura sobre o mesmo. Na verdade, este termo, plurissignificativo², é longe de ser consensual e designa um fenómeno inacabado e dinâmico. Deve ser visto como um plano “*completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se de: o que, a quem, e quando oferece, como e com que é oferecido*” (Gaspar & Roldão, 2007, p.45). Sendo assim, o currículo assemelha-se a um projecto cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, o que implica unidade, continuidade e interdependência entre a esfera normativa e o plano do real (processo de ensino-aprendizagem). Por trás desta confluência e interacção entre os vários níveis de decisão e aplicação, existem interesses concretos e responsabilidades comuns.

O currículo ampara-se em três características fundamentais para a implementação e sucesso educativo: o seu pendor processual, sequencial e contínuo. Deve, conseqüentemente, vislumbrar-se desse todo, um fio condutor que articule os objectivos e metas educativas delineadas. É, portanto, um processo aberto e muito abrangente, que se situa entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica. Mais do que apenas evitar a distância e o hiato entre esses dois pólos do processo educacional - as intenções e as práticas - o currículo deve estabelecer uma vinculação coerente entre eles, deve constituir um eficaz instrumento que favoreça a realização das intenções, princípios e orientações numa acção prática efectiva, com vista ao desenvolvimento dos educandos (Coll,1999).

Nesta perspectiva, para que haja coordenação e equilíbrio entre o ensino e as aprendizagens nas escolas, existe um Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)³, dito oficial, construído e

² Importa referir que o conceito de currículo é um conceito polissémico, carregado de imprecisão e ambiguidade, características que resultam quer das divergências que pululam no seio do pensamento curricular, quer da diversidade de funções que frequentemente lhe são consignadas, quer ainda das diferentes perspectivas que se adoptam quando nos referimos a este conceito. Daí a multiplicidade de sentidos que estão na base das inúmeras definições apresentadas. O currículo ultrapassa largamente a sua aceção mais restrita, recorrente nas concepções de muitos agentes educativos, que se cinge a “*um plano de estudos ou programa, muito estruturado e organizado na base dos objectivos, conteúdos e actividades, de acordo com a natureza das disciplinas*” (Pacheco, 2001, p.16). Esta definição redutora vê o currículo como um produto predeterminado e ampara-se numa raiz behaviorista, isto é, uma aprendizagem condicionada de aquisição de respostas.

³ De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, o CNEB define as competências consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico, bem como o perfil de competências de saída deste nível de ensino e ainda os tipos de experiências educativas a proporcionar aos alunos. Constitui-se como referência nacional para a formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma, e alicerça-se numa concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular flexíveis e adequadas ao contexto. O CNEB pressupõe uma transformação gradual do tipo de orientações curriculares formuladas a nível nacional: de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados

determinado pela administração central do sistema educativo da LBSE, regulado por decretos, despachos e os próprios programas. Este documento estabelece as finalidades, os objectivos gerais, os conteúdos e as orientações metodológicas. Também contempla os diferentes métodos de avaliação possíveis para averiguar a evolução dos discentes. No entanto, o currículo real acaba por ser aquele que é seguido na prática nas escolas do país. Mais do que um texto, acaba por ser “*uma concretização que cada professor cumpre com os seus alunos*” (Freitas, 1998, p.25), dia após dia, envolvendo a rede de experiências e relacionamentos entre todos os agentes da comunidade educativa.

O CNEB pode, na realidade, ser visto como um documento ambíguo porque é simultaneamente imposto, mas deixa, paradoxalmente, uma margem de manobra aos agentes educativos. Na sua concepção, este documento é inteiramente construído por instâncias superiores, de acordo com os objectivos sócio-políticos, num determinado contexto. Transmite o que é valorizado e valorizável numa dada sociedade⁴. Que se concorde ou que se discorde acerca da sua essência e directrizes, este documento é essencial porque representa a base de todo o trabalho educativo que poderá ser operacionalizado pela comunidade educativa, edificando todas as estratégias e actividades que serão modalizadas pelo trabalho colaborativo de todos os agentes envolvidos. As escolas têm, de facto, a oportunidade de adequar a melhor forma de implementar o Currículo Nacional para os seus alunos, adoptando planos de aula, métodos e estratégias de aprendizagem, de acordo com o perfil, as necessidades dos alunos, assim como do meio onde se inserem. Parece haver uma certa flexibilidade na aplicação do Currículo em contexto. Sendo assim, o documento “norteador das práticas” não pode ser visto como um documento rígido, um guião pronto a ser aplicado pelos professores, mas antes um documento orientador que coloque em destaque os pontos essenciais a atingir, garantindo a inclusão dos valores da herança cultural, da língua, cultura e tradições, assim como dos valores do tipo de sociedade que se quer ir construindo:

Os Planos Curriculares configuram-se como um documento orientador das reformas do ensino, nele se inscrevendo os valores educacionais, os princípios, as finalidades e os objectivos que deverão nortear a construção e o desenvolvimento do currículo nos diferentes níveis de ensino. Sendo o currículo entendido como um conjunto de aprendizagens delineadas no âmbito de propósitos educativos nacionais, concretizadas em experiências lectivas e não

em tópicos a ensinar e indicações metodológicas, competências a desenvolver e experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo.

⁴ É então possível esboçar uma perspectiva diacrónica do ensino, analisando os diversos currículos nacionais que se sucederam, na história da educação portuguesa.

lectivas no contexto das organizações escolares, não pode este documento deixar de contemplar os valores, saberes, atitudes e procedimentos social e culturalmente construídos e legitimados (Pacheco & Morgado & Flores & Castro, 2009, p.6).

A elaboração do currículo exige, então, a clarificação de princípios de acção educativa, de critérios programáticos e de estratégias de desenvolvimento e sua respectiva implementação. Este documento representa apenas uma primeira etapa de um processo que contará com o envolvimento activo do Ministério da Educação e de outros agentes que devem fornecer um trabalho colaborativo. Deve ser lido, por isso, sobretudo como um referencial que conferirá sentido e unidade a um processo que, pela sua complexidade, poderá vir a criar oportunidades reais de aprendizagens concretas. Trata-se, portanto, de um documento deliberadamente “inacabado”, sujeito a novas incorporações, supressões e transformações. Considera-se o Currículo na sua concepção descentralizadora, em que os objectivos, o material didáctico a adoptar e as estratégias de ensino competem exclusivamente a uma equipa pedagógica, capaz de alterar ou adaptar as suas acções com maior argúcia, alterando o plano curricular, de acordo com as necessidades do momento e o perfil dos alunos.

O currículo organiza-se, conseqüentemente, em vários segmentos sequenciais e integrados⁵, recriando um campo de recontextualização e de reconstrução de saberes constantes. Existem várias fases e contextos de decisão curricular que nos levam a considerar o currículo como:

- a) projecto Nacional, ou seja um documento concebido pelas instâncias superiores, sendo uma baliza de referenciação educativa e um contrato estabelecido para garantir uma identidade nacional;
- b) projecto de escola e da comunidade educativa, sendo, na realidade a aplicação real das directrizes em contextos educacionais reais;
- c) projecto na sala de aula, isto é nas aprendizagens que os discentes devem concretizar e nas capacidades, competências, procedimentos, atitudes e valores que devem desenvolver ao longo dos vários ciclos de ensino.

Sendo assim, pode-se averiguar que as noções de currículo foram-se alterando ao longo dos anos, devido às várias teorizações e críticas realizadas aos modelos implementados. A visão mais neutra do currículo, isto é, a mais reducionista, valorizava essencialmente o conhecimento e estava preocupada em legitimar um saber universal, um todo indistinto, em que não havia lugar

⁵ Ver anexo n.º1: Síntese das fases do desenvolvimento curricular.

para ajustes, adaptações e arranjos sociais e pedagógicos. A aprendizagem era um acto mecânico em que só o resultado ou produto era considerado.

Esta primeira etapa foi rapidamente desvanecida e substituída por uma teoria crítica, baseada na escola francesa e de Frankfurt que questionaram as desigualdades e valorizaram o mecanismo e eficácia da reprodução do conhecimento. O mais importante já não era o conteúdo, mas sim o processo de ensino-aprendizagem. Esta visão consubstanciou-se não só no “currículo” como na didáctica. No entanto, esta teoria também teve as suas limitações, na medida em que se baseava numa lógica capitalista, reproduzindo, através do ensino, um lugar de condicionamento e de produção da cultura da classe dominante, elitista. O professor passou a ser um mediador entre o saber e o aluno, mas deixava antever perfeitamente a hierarquia social e a rede de relações possíveis entre ‘dominantes’ e ‘dominados’. É nesta linha que Bernstein, Passeron e Bourdieu viram no ensino uma espécie de determinismo social, em que as classes favorecidas eram beneficiadas, por apresentarem um capital económico, social e cultural (cultura e código verbal) mais vasto e mais próximo do que era transmitido nas escolas. Devido à massificação da educação e da conseqüente heterogeneidade do tecido social escolar, Roldão (2000) aponta para a emergência de “tensões e clivagens sociais” (p.125) numa sociedade que se auto-define como esclarecida e inovadora na transmissão do saber (Roldão, 1999). Estas desigualdades sociais declararam-se no seio de uma “globalização económica, cultural e política” (Roldão, 1999, p.68) que agudiza o caleidoscópico étnico, cultural e linguístico, vivenciado nas instituições escolares. Simultaneamente, surge o conceito da pedagogia como possibilidade, em que o currículo é sinónimo de libertação e de emancipação. As premissas foram estabelecidas para que os conceitos de meritocracia e de igualdades de oportunidades possam ser mais do que uma quimera. Perante a contestação das classes desfavorecidas, a operacionalização da educação nas escolas deve garantir a leccionação de conteúdos e o alcance de metas de aprendizagens comuns, respeitando a diversidade e a especificidade dos contextos que individualizam e perfilam as aprendizagens de cada aluno, tornando-os ímpares num processo de ensino que traça objectivos semelhantes (Roldão, 1999).

Por fim, as teorias pós-críticas sobre o currículo, típicas do século XXI, insistem sobre a necessidade absoluta de descentralização do poder e destacam a heterogeneidade educacional, dando voz aos diferentes agentes e minorias. A tónica recai sobre uma pedagogia da identidade, da sexualidade, da subjectividade e do multiculturalismo no ensino. Este sistema é louvável teoricamente, mas traz também dificuldades na sua implementação. De facto, se dermos mais atenção aos “subalternos” ou excluídos de um sistema, visto como demasiadamente padronizado, torna-se também num movimento muito ambíguo e de difícil adaptação. O currículo é considerado aqui como um discurso: não há significado rígido mas uma potencialidade infinita de interpretações

distintas. A diversificação e transversalidade no ensino que são positivas na sua essência, podem levar à desconstrução e ao vazio, caros aos teóricos Lyotard e Derrida. Reinando a indeterminação e a relativização dos conhecimentos, parece que já não há objectivos comuns reais, muito menos competencialização dos alunos.

Actualmente, parece que a realidade educativa seja um pouco confusa e dúbia, funcionando com algumas das características da teoria crítica e pós-crítica. O CNEB preconiza, além de programas definidos que conferem a construção de uma identidade nacional, vários projectos e parcerias para otimizar os resultados e sugestões para o processo de ensino-aprendizagem. Até à data, tem-se, teoricamente, privilegiado o processo e não o produto ou conhecimento, tentando dar atenção à públicos escolares cada vez mais heterogêneos, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória e à crescente mobilidade das populações. Porém, as estratégias do ensino inclusivo são de difícil implementação, dadas as contingências político-económicas.

Na verdade, tem-se vindo a trabalhar, desde 2001, nas escolas portuguesas, com currículos por competências e não mais por conteúdos. Isso não significa que a prática pedagógica seja completamente vazia e não operacionalize conhecimentos reais, mas aponta para a necessidade de os alunos adquirirem competências de “saber-fazer” e de mobilização de conhecimentos. Esta tendência, que não foi consensual, surgiu como uma prioridade. De facto, o conceito de pedagogia por competências alcançou uma maior notoriedade nos anos 90 e veio substituir a anterior pedagogia por objectivos (Roldão, 2004), integrando a terminologia dos documentos escolares normativos. Deste conceito basilar vislumbra-se uma preocupação de índole social, cívica e educacional na elaboração das suas finalidades, dos seus objectivos e conteúdos, assim como na aquisição das suas competências. Esta mudança no ideário educacional deveu-se às exigências do mercado de trabalho em recrutar profissionais competentes, capazes de contribuir activamente para o crescimento económico nacional.

Para discernir melhor o estado actual da educação, torna-se, então, necessário debruçar-se sobre os princípios e valores orientadores do Currículo que são designadas por “competências gerais”, para num segundo tempo, analisar as “competências específicas”, próprias de cada uma das disciplinas.

As competências gerais incluem o conhecimento declarativo ou o conhecimento que abarca o conhecimento empírico; o conhecimento académico engloba a competência de realização ou o conhecimento declarativo posto em prática (saber-fazer) e a competência existencial (características pessoais, atitudinais, comportamentais e sociais), designado “saber-ser e saber-

estar”]; por fim, a competência de aprendizagem (saber-aprender) que “mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, apoia-se em competências de diferentes tipos” (Conselho de Europa, 2011, p.30).

A competência define-se, nesta vertente, como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para resolver situações linguísticas, com argúcia e eficácia. Perrenoud (1995) define competência como “um saber em uso” (Roldão, 2004, p.20), ou seja, como a capacidade para mobilizar saberes (conhecimentos) adquiridos, analisá-los, interpretá-los e aplicá-los na resolução de cada situação-problema. Sob este prisma, trata-se do desenvolvimento da capacidade de saber-fazer, do saber-agir e sentir⁶ num determinado contexto. O conceito de competência surge sempre como algo inacabado, dado que corresponde à construção contínua do conhecimento pelo aprendente, que reactiva estruturas anteriores, integrando e confrontando novos conceitos, como atesta a teoria construtivista de Piaget e dos seus seguidores (Roldão, 2004).

As exigências curriculares amparam-se em competências gerais (como saber estudar, resolver problemas, tomar decisões, debater, comparar, sintetizar, comunicar etc.) e outras competências específicas relacionadas com as diversas áreas disciplinares.

Estas definições da noção de “competência”, encontradas nos documentos oficiais, podem parecer complexas, mas defendem o conceito do “saber em acção”, numa vertente de desenvolvimento pessoal. São transversais e têm uma potencialidade de operacionalização distinta, de acordo com cada disciplina. Apesar de já não se praticar uma pedagogia por objectivos, continua-se a definirem-se objectivos nos documentos curriculares; no entanto, estes são entendidos como aquilo que se pretende que um discente aprenda, após a leccionação de um determinado conteúdo, enquanto a competência corresponde à finalidade última que se pretende alcançar com a sedimentação dos objectivos propostos, os quais são definidos em função da competência que se pretende trabalhar (Roldão, 2004).

Sendo assim, para cada aula arquitectada, seja ela de Português ou de Língua Estrangeira, impõe-se uma reflexão séria acerca dos objectivos e competências que se querem ver desenvolvidos pelos alunos. Uma série de perguntas devem ser colocadas: com a definição deste objectivo que competência se pretende desenvolver? Como saber se os alunos conseguirão mobilizar os saberes adquiridos em contexto? Mostrar-se-ão competentes na resolução de

⁶ Segundo Roldão, “a competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde (...) - mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre. Os conhecimentos inertes perdem-se, esquecem-se, passam... Talvez, por isso, se diga que a cultura é aquilo que sabemos depois de termos esquecido tudo. Ou seja, a cultura é feita das competências construídas sobre alguma coisa (conhecimentos, experiências), mas vai muito para além desses elementos e transforma-se em alguma coisa nossa, actuante, que permanece em uso” (2004, p.21)

situações-problemas encontrados? Cada actividade pedagógica proporcionada tem uma esfera de actuação holística, na medida em que se trabalha simultaneamente o Funcionamento da Língua, a Compreensão e Expressão oral, assim como a Compreensão e Expressão escrita.

Esta noção é primordial, dado que o conceito de competências encontra-se nos diversos documentos normativos que regulam a prática lectiva.

O CNEB privilegia então um conjunto de competências gerais que “correspondem a um perfil à saída do Ensino Básico” (ME, 2001a, p.10), assim como é sugerido o seu modo de operacionalizado transversal a todas as disciplinas, fomentando o uso do saber, do saber-ser e do saber-fazer (ME, 2001a). Paralelamente, é apresentado uma série de competências específicas de cada área disciplinar, que também apresenta os seus processos específicos de operacionalização, de forma aberta e flexível, a fim de se conseguir uma diferenciação e adequação curricular.

No que concerne as competências específicas delineadas para a Língua Portuguesa “no domínio do modo oral (Compreensão e Expressão Oral), do modo escrito (Leitura e Expressão Escrita) e do conhecimento explícito da língua” (ME, 2001a, p.32), observa-se que apresentam uma abordagem semelhante, denotando uma profunda preocupação pela transversalidade desta disciplina, ao longo do processo escolar, dado que o seu uso correcto integra uma das dez competências gerais do currículo, ou seja “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (ME, 2001a, p.15). Parece, então, imprescindível que os alunos desenvolvam uma competência linguística e metalinguística que lhes permita uma utilização correcta da língua materna, não só na aula de Língua Portuguesa, como nas demais disciplinas (ME, 2001a). De facto, a língua materna erige-se como o pilar mestre das áreas curriculares, sem a qual não se consegue fazer nada. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja viável, professores e alunos devem impreterivelmente saber utilizar a língua portuguesa em contexto e adequar os processos de compreensão e comunicação, seja ela oral ou escrita. Como o referia Boileau: “ce qui se conçoit bien, s’annonce clairement” (*L’Art Poétique*, 1674), os alunos só conseguirão usar o seu idioma de forma adequada (forma) se o processo cognitivo e metacognitivo for desenvolvido (mapas conceptuais).

O desenvolvimento das competências específicas por ciclo é apresentado de forma gradual, de acordo com a proposta de metas de aprendizagem para cada uma das competências que se pretendem explorar. São ainda sugeridas algumas experiências de aprendizagem, consideradas cruciais para cumprir os objectivos da disciplina. Qualquer percurso de aprendizagem prevê, conseqüentemente, um currículo definido e a concepção de um programa como “instrumento a usar”, esboçando um caminho possível para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares desejadas. Como referido, o programa não é um documento prescritivo e fechado que obriga o

docente a uma prática imutável e a um discurso normativo. Perante uma plateia de alunos tão diversificada, a gestão do mesmo deve ser (re)pensado de forma a responder aos interesses, e experiências dos aprendentes, reflectindo uma operacionalização criativa e motivante (ME, 1991).

É precisamente na aula de língua materna que os alunos transformam o seu processo de aquisição linguística numa actividade reflexiva, mediante o processo de aprendizagem, transformando-a, de modo intencional, num conhecimento explícito que se baseia numa construção de sentidos e na padronização da produção verbal (Amor, 2006). A aula de Português assume especificidades relativamente às aulas de outras áreas do saber. Como regista Rui Vieira de Castro (1989, p.27), «o fazer é também um dizer sobre o dizer»; o próprio meio de comunicação (a língua) é objecto dessa comunicação (de análise e reflexão). A aula de Português caracteriza-se, assim, por uma relação de circularidade entre o uso que se faz da língua e a sua própria análise, de modo que «ensinar uma língua é falar *a* e *sobre* a língua» (Castro, 1987, p.151).

Comparando o CNEB com o programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do Ensino Básico, verifica-se que o conceito de “competências” foi substituído pelo conceito de “domínios”, designados através das expressões “Ouvir/Falar, Ler e Escrever” (ME,1991). Todos os conteúdos e processos consignados no programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo, são retomados e alargados nos anos seguintes, entronizando uma projecção curricular em espiral (ME, 1991).

Saliente-se também que os conteúdos basilares do Programa em análise subdividem-se em: expressão verbal em interacção; comunicação oral regulada por técnicas e compreensão de enunciados orais; leitura recreativa; leitura orientada; leitura para informação e estudo; escrita expressiva e lúdica; escrita para apropriação de técnicas e modelos e aperfeiçoamento de texto (ME, 1991, p.9)

Assim, constata-se que a oralidade reveste uma importância considerável, dado que devem ser desenvolvidas práticas da expressão verbal em interacção para desenvolver a competência comunicativa dos alunos e criar actividades fornecedoras de técnicas que reflectam o uso das interacções discursivas, legitimadas pela sociedade. As especificidades do modo oral devem ser investidas, sejam elas padronizadas ou não, de forma a incentivar os alunos à reflexão crítica.

A leitura, por sua vez, é fundamental, mas só extravasará os muros da escola se for promovido o encontro dos alunos com várias obras literárias, desenvolvendo o gosto pela leitura individual e recreativa⁷. Os docentes só conseguirão que os alunos criem uma relação afectiva com

⁷ Barthes (1982) e Pennac (1992) já postularam que seria bem mais proveitoso deixar uma margem à imaginação e à criatividade, concentrando a prática de leitura e capacidade interpretativa no domínio do prazer e da fruição pessoal. Parece então pertinente desenvolver novas práticas de leitura para entender a “produtividade” da mesma (Bombini, 2008) realizada pelos sujeitos, longe de um paradigma escolar esclerosado. “A leitura como política educativa” é

o texto, se este for bom leitor e permitir aos discentes, simultaneamente, uma grande possibilidade interpretativa. O professor nunca poderá exigir uma interpretação de forma rígida, mas auxiliar os alunos no seu entendimento do texto e na criação de significados: aparece então como um mediador que exercita os alunos na construção de saberes veiculados por obras seleccionadas, potencializando um alargamento cultural e linguístico de um bom leitor, trabalhando para um alargamento léxico-semântico com as turmas (ME, 1991).

No que concerne os hábitos de escrita, é importante valorizar, sempre que se possa, as preferências temáticas dos discentes e desenvolver a leitura das próprias produções, a fim de se conseguir uma fruição da escrita, sem medo da avaliação. Os alunos devem escrever dentro e fora da sala de aula e apropriar técnicas e modelos textuais, respondendo às necessidades futuras. Para melhorar a escrita, são aconselhadas as correcções colectivas de algumas produções (aluno(s)/professor), dando à turma a possibilidade de reconhecer e auto-corrigir os erros evidenciados, trabalhando assim a revisão de texto (ME, 1991).

No que diz respeito ao Funcionamento da Língua, os procedimentos linguísticos devem ser leccionados a partir de enunciados orais e escritos trabalhados e não de forma isolada e propositada. Sendo assim, entende-se que o Funcionamento da Língua é um domínio subjacente aos demais e nunca pode ser desenvolvido fora do contexto dos temas programáticos versados.

Quanto ao Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário para os Cursos Gerais e Tecnológicos, constata-se que a sua estrutura e organização se amparam também numa aprendizagem por competências: “*visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e uso da língua materna*” (ME, 2002, p.2), desenvolvendo a competência de comunicação e a subcompetência estratégica como as essenciais.

A competência de comunicação engloba as competências linguística, discursiva/textual, sócio-linguística e estratégica, que permitem ao aluno ser um bom conhecedor da língua materna, ganhando uma consciência vocabular, morfológica, sintáctica e fonológica, cada vez mais apurada. Também desenvolvem regras sociais que lhes permitem a fiel interpretação de textos e a aquisição das estratégias verbais e não-verbais para se tornarem finos comunicadores (ME, 2002).

Por sua vez, a competência estratégica é fulcral para uma autonomização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, advogando um percurso heurístico dos aprendentes, através da

longe de ser consensual porque o conceito de leitura e de interpretação são, de *per si*, muito vastos e a perspectiva diacrónica dos acontecimentos sociais tende a valorar a cultura das classes dominantes. Não há receitas prévias para garantir melhorias, mas a acuidade, o bom senso e a colaboração entre os políticos e pedagogos no terreno, deveriam permitir harmonizar as tensões e reduzir o fosso que há entre a teoria e os objectivos, maioritariamente extrínsecos ao contexto social real donde provêm os leitores e estudantes.

consulta e pesquisa de vários suportes informativos. Esta competência é transversal ao currículo e cabe à Escola fornecer os meios necessários para a construção do seu conhecimento (ME,2002).

A LBSE também evoca o princípio da formação da cidadania como uma competência transversal, assentando na transmissão de valores e atitudes. Numa sociedade globalizadora, interessa formar o aluno a saber-ser, de forma a agudizar o espírito crítico e a apoiar a afirmação da identidade pessoal.

As finalidades preconizadas no programa em análise, focalizam o desenvolvimento da consciência metalinguística e metacognitiva dos aprendentes, uma vez que a língua surge simultaneamente como instrumento de comunicação e objeto de análise. Urge, por conseguinte, que os alunos desenvolvam as suas competências de Compreensão e de Expressão o mais plenamente possível, a fim de contribuir para a sua integração na vida profissional e social (ME, 2002).

Também é referida a importância das práticas de relacionamento interpessoal que permitem empatia e uma maior motivação dos alunos (ME, 2002).

Constata-se igualmente que os objectivos contemplam todas as finalidades mencionadas, de forma ainda mais detalhada e incisiva, correspondendo ao seu desenvolvimento.

As competências essenciais da Língua Portuguesa para o Ensino Secundário são: a Compreensão e Expressão oral, a Expressão escrita, a Leitura e o Funcionamento da Língua (ME, 2002).

A transversalidade da Compreensão e Expressão Oral outorga à Escola a responsabilidade de auxiliar os jovens na construção do seu idiolecto, prevendo o alcance de uma clara expressão que lhes permita reflectir, argumentar, fundamentar e expor aos seus interlocutores discursos coerentes e coesos (ME, 2002).

No caso da Compreensão devem ser propostos exercícios de escuta activa que respeitem as fases de pré-escuta/pré-visionamento; escuta/visionamento e pós escuta/pós visionamento, em que o aluno se sinta como um *co-construtor* de sentidos (ME, 2002). No que se refere à Expressão Oral, a Escola deve fomentar actividades que respeitem as fases de planificação, execução e avaliação, apropriados à aquisição de saberes processuais e declarativos (ME, 2002) e aos padrões de avaliação em momento de avaliação formal de exame nacional.

As produções escritas devem respeitar, numa perspectiva didáctica, as fases de planificação, textualização e revisão, devendo essas técnicas ser leccionadas em aula e contempladas em situações que propiciem o seu treino (ME, 2002).

O documento curricular menciona que as aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar momentos de oficina de escrita para que o docente acompanhe individualmente cada aluno,

procurando colmatar as suas dificuldades e contribuindo pedagogicamente na gestão do erro⁸ (ME, 2002).

A competência de Leitura, por seu lado, privilegia um processo que se desenvolve em três etapas: pré-leitura, leitura e pós leitura, imprescindíveis para a mobilização de conhecimentos anteriores, para a construção de sentidos e para a reflexão (ME, 2002).

A Leitura deve ainda desenvolver outras modalidades de leitura, tais como: a leitura funcional, a leitura analítica/crítica e a leitura recreativa, as quais permitirão a formação de um aluno leitor, capaz de capitalizar saberes anteriores, actuando sobre eles, seleccionando a informação mais pertinente, conjecturando inferências, confrontando-as, reflectindo sobre o texto, compreendendo e apreciando-o. A noção de fruição do texto é, indubitavelmente, contemplada no programa e passa pela leitura de textos literários, não literários e documentos iconográficos⁹ variados (ME, 2002).

O Funcionamento da Língua aparece como uma componente autónoma, mas inscreve-se em todas as demais. Nesta medida, é possível o estudo reflexivo da língua, a fim de contribuir para uma comunicação mais eficaz. O tratamento desta competência revela que os conteúdos a trabalhar dividem-se numa divisão previsível (semântica/pragmática da linguagem -gramática textual) e potencial (aspectos lexicais, morfológicos, sintácticos e fonológicos -gramática da frase-) (ME, 2002).

A gestão do programa, que tem sido objecto de apreciação, difere dos demais documentos curriculares, uma vez que apresenta uma organização por ano escolar, em sequências de ensino aprendizagem, as quais funcionam apenas como mera sugestão e comportam um leque de competências que devem ser adquiridas pelos discentes (ME, 2002).

Todas as competências têm uma importância equiparada e devem ser investidas e desenvolvidas com a mesma profundidade, o docente devendo equilibrar da melhor forma as suas actividades lectivas, dando-lhes a todas, igual relevo.

No que concerne a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, assumiu-se uma nova tendência ao planificar-se o ensino, de acordo com uma Europa multilingue e multicultural. O espaço europeu tornou-se um palco de grande mobilidade populacional, com raízes étnicas, linguísticas e culturais diversificadas. Sendo assim, o Conselho da Europa, amparando-se numa ideologia de

⁸ Sabemos pertinazmente que essa directriz louvável é dificilmente implementada nas escolas devido ao número de alunos por turma e às condições gerais que dificultam esse género de actividades: as actividades de escrita e correcção colectivas são actualizadas muito esporadicamente pela falta de tempo dos docentes que se concentram na leccionação dos conteúdos do programa.

⁹ A dimensão sócio-cultural da leitura dificulta padrões pré-estabelecidos convencionalmente sobre o que é legítimo saber socialmente, porque são sempre precisas balizas de referenciação e delinear *curricula*, com as suas limitações. A solução passará então por tentar amenizar os desequilíbrios sobre as práticas culturais e pedagógicas da leitura, deixando ocorrer os “horizontes de expectativas” dos leitores como o preconiza Umberto Eco (“Os limites da Interpretação”, 1990)

entendimento e tolerância, entendeu que todos os seus Estados-Membros deveriam desenvolver uma política educativa nacional comum, para a aprendizagem das línguas vivas (Conselho da Europa, 2001).

Importa relembrar que, no que toca às Línguas Estrangeiras, é o desenvolvimento da competência comunicativa que pauta qualquer acção didáctica. Esta é constituída pela linguística (léxico, semântica, fonética e sintaxe), a sociolinguística (normas de convenções sociais) e a pragmática (uso funcional da língua em contexto). Cada uma destas componentes serve para compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência, em língua estrangeira, é necessariamente plurilingue e pluricultural, à imagem de uma Europa sem fronteiras.

O CNEB também apresenta como estratégia, metas de aprendizagem que, longe de serem normativas, funcionam como descritivos e ferramentas possivelmente utilizáveis pelo corpo docente, para regular a sua prática e ajudá-lo a planear as suas actividades. O intuito é sempre conseguir melhorias efectivas nos resultados escolares e dotar os discentes de competências reais.

Para tal, o Conselho da Europa elaborou o “Quadro Europeu Comum de Referências (QEQR) para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação” destinado aos aprendentes e aos inúmeros profissionais da Educação (professores, formadores, editores). O documento de índole reflexivo, fornece uma base de trabalho comum, assente nas necessidades, motivações, características do público-alvo para a aprendizagem das línguas. Funciona, de facto, como um guia de referência, para a definição de objectivos e métodos de aprendizagem, de forma clara e incisiva, contribuindo para uma conformidade entre a construção dos programas, a definição de princípios curriculares e a elaboração de suportes didácticos (Conselho da Europa, 2001). O grande intuito deste documento comum é promover a diversidade linguística e cultural na Europa e zelar pela melhoria comunicativa quantitativa e qualitativamente. O QEQR, ao estabelecer uma base comum para a formulação de objectivos, conteúdos e métodos, consegue uma maior transparência nos programas e nas qualificações, promovendo uma cooperação internacional e um reconhecimento recíproco das qualificações obtidas, discriminando-as em seis níveis de proficiência distintos¹⁰.

O QEQR descreve quais são os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver por parte dos aprendentes, a fim de serem eficazes durante o acto comunicativo. Esta descrição é exposta de forma exaustiva, definindo os níveis de proficiência que permitem equacionar os progressos dos aprendentes, nas diversas etapas do seu processo de ensino-aprendizagem. Cada

¹⁰ Os níveis são: A1, A2, B1, B2, C1 e C2 – “O documento descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação (...)” (Conselho de Europa, 2001, p.49)

nível de proficiência é criteriosamente composto por vários descritores, consoante as competências trabalhadas (Compreensão Escrita/Oral, Expressão Escrita/Oral). Na verdade, as metas acabam por ser uma orientação genérica que dá primazia a uma estrutura que se quer transparente e coerente, levando a desenvolver uma consciência sócio e psicolinguística que estão subjacente aos níveis de proficiência comunicativa. A organização e estrutura do QECR não advogam um carácter prescritivo e uniforme. De facto, o documento permite uma interpretação aberta e flexível, adaptável às necessidades e situações. Sendo assim, cada docente pauta a sua acção, de acordo com orientações e deve identificar as finalidades, definir os objectivos, fixar os conteúdos, escolher os materiais, elaborar os programas e delinear métodos de avaliação e de experimentação, mediante a sua acuidade linguística e pedagógica. A aprendizagem do ensino das línguas deve ser orientada para a acção, isto é, o saber em uso, permitindo um desenvolvimento das competências gerais, mas principalmente das competências comunicativas em língua (Conselho da Europa, 2001, p.29). Torna-se, então, importante veicular a ideia de que o currículo não se limita à Escola, sendo que pode começar antes dela e desenvolver-se no seu exterior. O sucesso escolar não é o seu apanágio: este requer uma mobilização de saberes adquiridos dentro e fora da mesma, em situações diversas, complexas e imprevisíveis.

No caso concreto de um professor de língua estrangeira, é imprescindível basear-se no CNEB que visa fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global numa língua estrangeira. Ficam, desta maneira, definidas as competências gerais que resultam da experiência vivida pelos aprendentes e do conhecimento científico (saber); da competência de realização (saber-fazer), depende a capacidade do aprendente pôr em prática o que lhe foi ensinado, de forma autónoma e espontânea; a competência existencial (saber-ser/saber-estar) refere-se aos traços de personalidade, cujas percepções e atitudes denunciam a origem cultural; por fim, a competência de aprendizagem (saber aprender) depende da predisposição do indivíduo para aprender, mobilizando os seus conhecimentos, assim como as demais competências gerais (Conselho da Europa, 2001).

No que se refere propriamente à competência comunicativa, integram-se nesta as componentes da linguística, sociolinguística e pragmática. De facto, constata-se que o CNEB discrimina a competencialização em línguas, seguindo as premissas que fundamentam as competências gerais e específicas do QECR. Os dois documentos coadunam uma visão de um desenvolvimento linguístico que deve ser simultaneamente plurilingue e pluricultural (ME, 2001a). Não podemos, de facto, amalgamar essas duas noções: o “plurilinguismo” visa capacitar o aprendente para a monitorização do uso das diferentes línguas e culturas adquiridas aquando a sua escolarização ou de forma empírica, para comunicar com um interlocutor de uma qualquer língua

ou idiolecto ou entender um texto escrito, activando todos os seus conhecimentos. O “multilinguismo” representa a mestria de um indivíduo em duas ou mais línguas estrangeiras. (Conselho da Europa, 2001).

No campo das competências gerais que são transversais a todas as áreas disciplinares, o CNEB apresenta para cada uma delas, uma proposta de operacionalização que se adapta a especificidade de cada língua estrangeira.

No âmbito das competências específicas, tal como se verifica no QECR, no CNEB e no Programa de Espanhol para o Ensino no 3º ciclo e no Ensino Secundário, a macro-competência é a comunicativa, apesar de se encontrar consignada, nos diferentes documentos, com terminologias diferentes. De facto, no CNEB, a competência comunicativa subdivide-se nas subcompetências seguintes: Compreender, Interagir e Produzir, isto é retomam-se as distinções de OUVIR/VER; LER e OUVIR/FALAR. O intuito é diversificar as práticas o mais possível e desenvolver os domínios: intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno (ME, 2001a, p.48-49).

O CNEB preconiza uma visão integradora da aprendizagem das línguas ao longo do 3º Ciclo do Ensino Básico, demonstrando uma preocupação por aspectos cognitivos, metacognitivos, assim como de cariz afectivo e social. A estrutura tripartida do percurso de aprendizagem analisado, em “Uso e aprendizagem das línguas”, “Perfis de saída e Desempenhos esperados no final da educação básica” e “Percurso de aprendizagem” apontam para um processo de ensino-aprendizagem sequencial e em espiral (ME, 2001a).

O Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico apresenta uma diferença terminológica do conceito de “competência” para “domínio”, tal como acontecia em Língua Portuguesa. Tal como no CNEB, o Programa confere uma maior importância ao paradigma metodológico comunicativo, que se destaca através dos domínios de Compreensão e Expressão Oral e Compreensão e Expressão Escrita. O documento explora, de igual forma, os domínios da Reflexão sobre a Língua e a sua aprendizagem e os aspectos socioculturais, apelando a um desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico, assim como a exploração das componentes sociolinguística e sociocultural da realidade espanhola e hispânica.

O paradigma metodológico no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário viabiliza também um conjunto de subcompetências que integram a Competência Comunicativa e interagem entre si: a Linguística, a Pragmática, a Sociolinguística, a Discursiva e a Estratégica (ME, 1997, 2001b). Estas componentes são indissociáveis para uma optimização da competência comunicativa na sala de aula.

A subcompetência sociolinguística visa alargar os conhecimentos do aluno acerca das convenções do idioma em estudo, facultando normas de interacção entre indivíduos, aludindo à

referências culturais e à parâmetros situacionais particulares que corporizam o discurso verbal e a sua adaptação aos contextos de comunicação reais (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 2001b).

No que diz respeito à componente discursiva, refere-se que esta incide na capacidade interpretativa e na utilização de vários tipos de discursos.

A competência estratégica reveste também uma importância fulcral, na medida em que auxilia o aluno na comunicação, quando este se vê confrontando com algumas lacunas. Assim, mediante estratégias verbais e não-verbais, este conseguirá manter a comunicação com êxito e superar as suas dificuldades.

Os objectivos gerais que são apresentados nos Programas analisados preconizam o desenvolvimento dos domínios cognitivo, cultural e sócio-afectivo dos aprendentes, através do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Parece evidente que a função competencializadora do processo de ensino-aprendizagem se destaque dos documentos em estudo. Por um lado, essa tendência permite que a prática lectiva se coadune com os princípios de cariz sócio-político, enunciados na LBSE. Por outro lado, clarifica o trabalho a desenvolver pelos diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem para atingir a meta proposta e conseguir as finalidades erigidas nos programas.

Não obstante, é importante referir que o docente deve adoptar métodos adequados para facilitar o processo de aquisições dos conhecimentos, dado que os alunos apresentam ritmos e perfis muito distintos. Por isso, os objectivos descritos preconizam o desenvolvimento dos domínios cognitivo, cultural e sócio-afectivo de todos os alunos, atendendo às suas diferenças de integração das diversas aquisições.

Assim, aparece como indubitável que o objectivo comunicativo seja aquele que denote uma maior expressão em todos os Programas de Espanhol (ME, 1997, 2001b).

Os conteúdos programáticos (prosódicos, lexicais, funcionais, nocionais, socioculturais...) foram estabelecidos nos Programas para cada um dos domínios de referência. Estes corporizam-se em conceitos, procedimentos e atitudes. Os conteúdos gramaticais e sócio-funcionais que integram os conceitos são definidos por ano de escolaridade, enquanto os demais foram estabelecidos para todo o ciclo. (ME, 1997).

No que concerne o Programa de Espanhol para o Ensino Secundário, sublinha-se que a visão geral dos conteúdos também destaca a competência comunicativa, apoiando-se na Compreensão Oral e Escrita e na Expressão Oral e Escrita, à qual se acresce um conjunto de actividades, estratégias e atitudes, que seguem a linha de pensamento pedagógico e didáctico do QECR (ME, 2001b). Os conteúdos globais contemplam a autonomia na aprendizagem (saber-aprender); os conteúdos linguísticos e os aspectos culturais são indissociáveis da aprendizagem de

uma língua e cultura. Também se perfilam o estudo de dois temas transversais: a educação para a cidadania e os aspectos sociais e culturais do mundo hispanófono, os quais são retomados em todas as unidades curriculares. Os restantes conteúdos temáticos são sempre revisitados e aprofundados em anos posteriores e contemplam uma índole pessoal, cultural e social, revestindo um carácter utilitário: “o *Eu* e os outros; as relações humanas; a escola; os serviços; os consumos; os tempos livres; os transportes; Espanha; Relações entre Espanha e Portugal” (ME, 2001b).

Por esse motivo, no momento da planificação a curto-prazo, o professor deverá privilegiar a inter-relação existente entre os vários domínios e conteúdos, optando pela melhor metodologia possível para abordar a sua aula, zelando pelo desenvolvimento da competência comunicativa (ME, 1997, 2001b). Para tal, é necessário também que o ambiente pedagógico seja adequado, de forma a apoiar afectivamente os alunos, valorizando a sua participação e procedendo à concepção das estratégias que permitirão colmatar as lacunas apresentadas, aceitando o erro como uma etapa positiva no processo de aprendizagem.

De facto, em todos os Programas de Espanhol, o erro é considerado inevitável e positivo para a progressão do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o aluno a formular hipóteses sobre o funcionamento da língua, reflectindo acerca das suas falhas e procurando estratégias para as corrigir. O erro é, de facto, visto como uma mais-valia para a acção pedagógica e não como o resultado fatalista de um desempenho deficitário numa determinada competência. Permite ao aluno desenvolver estratégias comunicativas e de aprendizagem que lhe permitem desenvolver a sua autonomia (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 1997, 2001b). Desta forma, os alunos perdem o “medo” e a “frustração” em errar e docentes e aprendentes podem encarar o erro como um ponto de partida e de reflexão para melhorar as práticas.

De acordo com o Artigo 10.º do Decreto-lei n.º286/89 de 29 de Agosto, incidindo sobre a avaliação dos planos curriculares do ensino Básico e Secundário, “*o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão*” (p. 3640). Nesta perspectiva, a avaliação reveste uma importância fulcral, visto que permite detectar os obstáculos que devem ser superados e definir as estratégias que devem ser implementadas, para alcançar o sucesso escolar dos aprendentes (ME, 1997, 2001b).

Os programas de Espanhol visam uma avaliação individualizada que operacionalize um tipo de avaliação formativa e contínua, valorizando o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação implica que os alunos conheçam os aspectos em que são observados, assim como os respectivos critérios de avaliação. Aparece como fundamental informar o aluno sobre o produto

final desejável. O aluno será, desta forma, consciente da sua *performance* e poderá melhorá-la, seguindo o encorajamento do docente.

A avaliação formativa ampara-se, de facto, na auto e hetero-avaliação que despoletam a autonomia na aprendizagem e a responsabilização dos alunos no processo de saber-aprender (ME, 1997, 2001b). Contudo, é de salientar que o docente de Língua Estrangeira, que deve avaliar consoante as directrizes, as capacidades, as atitudes, os valores, acaba sempre por se concentrar mais nas competências básicas que integram a Expressão Oral e Escrita. A avaliação torna-se então confusa e complexa, muitos dos parâmetros apelando para uma certa subjectividade. Além disso, avaliar a macro-competência de “interagir e comunicar de forma satisfatória” exige rigor e clareza nos critérios de correcção (Andrade & Araújo e Sá, 1992; ME, 1997, 2001b).

Sendo assim, o Programa do 3ºciclo do Ensino Básico desenvolve critérios para a avaliação da competência comunicativa tais como: a inteligibilidade, a pertinência, a progressão, a correcção linguística e a fluidez. Paralelamente, o Ensino Secundário define três critérios fulcrais para a avaliação da competência comunicativa: o nível pragmático e eficácia comunicativa, o nível discursivo e o uso da língua e correcção, propondo, respectivamente, o grau de desempenho que deve ser atingido. Os critérios para a avaliação são, então, vastos e pressupõem uma sensibilidade apurada por parte do professor, para avaliar, em consciência, cada um deles. Importa, principalmente, que os alunos sejam conhecedores dos critérios e conscientes do seu nível para conseguir uma progressão positiva ao longo do ano lectivo.

Retomando a questão da avaliação no que concerne a língua materna, todos os documentos curriculares destinados ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Básico (3º ciclo) e no Ensino Secundário erigem uma avaliação qualitativa (diagnóstica e formativa) e quantitativa (sumativa), dando relevo ao processo e produto das aprendizagens, utilizando instrumentos de avaliação diversificados, a fim de detectar e resolver as dificuldades dos discentes (ME, 1991, 2002). A avaliação é conseguida através de trabalhos individuais e colectivos, promovendo a auto-avaliação e a co-avaliação, imprescindíveis para operacionalizar uma acção activa dos alunos no processo de correcção, uma vez transmitidos os objectivos e critérios de correcção (ME, 1991, 2002).

Dada a diversidade dos domínios/competências que são objecto de avaliação, os documentos curriculares apresentam algumas técnicas e instrumentos que se aplicam nos momentos formais e informais de avaliação, levando os docentes a uma concentração e organização agudizadas, uma vez que utilizam registos abertos, como grelhas de observação, listas de verificação e questionários diversos (ME, 1991, 2002).

No entanto, por mais que se analisem os documentos oficiais vigentes, a parte da avaliação continua envolvida em algum mistério, devido à complexidade que pressupõe¹¹. De facto, os Programas falam em “avaliação formativa” mas a indefinição epistemológica e a evolução das teorias da avaliação no mundo educacional fazem com que os docentes se sintam perdidos na hora de avaliar os seus alunos.

Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação não é uma disciplina exacta e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser (...). A avaliação que se faz nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de uma qualquer taxonomia. A avaliação é um processo desenvolvido por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão” (Fernandes, 2006, p.36).

Na realidade, todos os docentes dizem pautar a sua acção através da avaliação sumativa e formativa. Se, no primeiro caso, todos sabem definir o conceito, sublinhando o momento de realização de testes diversos e momentos de avaliação oficiais, a segunda expressão é muito vaga e ambígua e abarca tudo o que escapa ao domínio da avaliação. Os professores, por falta de formação, pelas exigências que lhes são feitas acerca dos resultados e por falta de tempo aquando a realização das actividades em horário lectivo, acabam por privilegiar a avaliação sumativa, que lhes permitirá apresentar média e classificações finais para estabelecer um “ranking” intra e inter-turmas, exigidas pela Direcção das escolas e pelo próprio Ministério da Educação¹².

¹¹ De facto, a avaliação é o elemento que gera mais polémicas nas escolas. Não havendo formação contínua dos docentes, cada um aplica os critérios que lhe parecem mais legítimos. Ainda assim, não havendo uniformização dos critérios de avaliação dentro das escolas (no seio do Grupo/Departamento) e entre os estabelecimentos de ensino, à escala nacional, todos os resultados obtidos acabam por ser aleatórios. O Ministério deveria estabelecer normas de avaliação específicas, seguindo os padrões de exame para que não haja discrepâncias entre os resultados obtidos. Os rankings não fazem sentido se o sistema de avaliação difere de escola para escola.

¹² De facto, como privilegiar o processo e não o resultado do processo avaliativo quando as exigências das notas finais e das médias de final de ano e de curso são os elementos valorizados na nossa sociedade para estabelecer uma diferenciação entre as competências dos alunos? Se, teoricamente, muitos docentes estão em sintonia com as ideologias subjacentes ao acto de avaliar e às suas diversas modalidades, no terreno real, muitas vezes, seguem-se

De facto, a avaliação formativa mais presente na prática lectiva baseia a sua ideologia numa teoria veiculada nas décadas de 60 e 70. Na verdade, quando se considera este tipo de avaliação formativa, sublinha-se uma visão mais restritiva, dado que esta está centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos. O processo é então muito pouco interactivo e equivale, *grosso modo*, às revisões de matéria antes dos testes sumativos e à realização de fichas formativas, aplicáveis facilmente em sala de aula. Sendo assim, a natureza formativa utilizada pelo corpo docente na sua maioria reveste um carácter behaviorista que fica muito aquém da potencialidade formadora desejada pelos teóricos actuais. A expressão “formativa”, neste caso, acaba por ser um chamariz, uma quimera nas mãos dos docentes que não percebem realmente a sua essência e o que se esconde por trás desta designação.

Hoje em dia, seria necessário reconsiderar o aspecto “formativo” para entender que a avaliação deve ser essencialmente interactiva e centrada nos processos cognitivos, associada aos processos de *feed-back*, de regulação, de auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens. Seguindo este pensamento, nasceu, nos anos 90, a avaliação formativa alternativa (AFA), de inspiração cognitivista e construtivista para colmatar a indecisão semântica e o caos conceptual que reinava no espírito dos teóricos e dos professores nas escolas. Amparando-se na tradição francófona¹³ e anglo-saxónica¹⁴, Fernandes (2006) observou que a AFA se baseia numa nova visão acerca das interacções sociais na sala de aula, dado que o processo pedagógico é interactivo e associado à didáctica integrada no ensino e na aprendizagem. Urge então aprender com significado e compreensão, o que supõe a partilha da responsabilidade no processo da redefinição dos papéis dos docentes e dos alunos. A AFA acaba por ser um processo de recolha de informação ao que os alunos sabem e são capazes de fazer para regular as práticas de ensino; deve constar nas planificações para se entender o que os alunos fazem e como se pode melhorar as suas aprendizagens. Apesar da verdadeira mais-valia da AFA, *“a verdade é que continua a ser difícil aos professores dos mais variados sistemas educativos desenvolverem, nas suas salas de aula, práticas de avaliação formativa. Esta situação é normalmente atribuída a razões tais como:*

directrizes vazias e critérios de escola e de grupos disciplinares sem questionar a teoria subjacente. Podemos sempre melhorar as nossas práticas de avaliação enquanto docente mas permanece um real fosso entre os teóricos e os intervenientes reais nas escolas. Errar não é uma fatalidade mas, infelizmente a classificação final, no nosso país, dita o *status* que se poderá adquirir na sociedade, daí as pressões e atitudes de co-acção sentidas.

¹³ A tradição francófona vê a avaliação como fonte de regulação dos processos de aprendizagem. A auto-regulação é o conceito-chave, visto que importam os processos cognitivos internos aos alunos como o auto-controlo, a avaliação e a regulação para entender como os alunos aprendem. Os alunos têm um papel central, sendo mais autónomos. A avaliação resume-se a um processo de auto-avaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo (p.27). Teoricamente interessante, essa teoria da avaliação formativa é muito complicada de implementar nas escolas reais que funcionam com sistemas opacos a essa perspectiva (Perrenoud, 1995).

¹⁴ A avaliação é encarada com uma perspectiva pragmática através do apoio e das orientações dadas pelo professor na resolução das tarefas. É um processo eminentemente pedagógico destinado a melhorar a aprendizagem dos alunos, pressupondo um maior protagonismo do docente. Há uma real preocupação com o funcionamento e regulação dos processos de interacção pedagógica e com os processos de comunicação que se estabelecem na sala de aula. Parece haver uma maior aproximação às realidades das salas de aula.

a) limitações da formação dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções erróneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares.” (Fernandes, 2006, p.39) Para implementar uma avaliação formativa na sala de aula, é preciso regular a qualidade do trabalho, utilizando um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que eliminem qualquer distância entre aprendizagens reais e aprendizagens previstas ou propostas. É importante melhorar a auto-estima e motivação dos alunos através de um *feed-back* inteligente, privilegiando a interacção e comunicação entre professores e alunos.

Outro aspecto que se deve focar é a noção de interdisciplinaridade que se vislumbra dos documentos analisados e a necessidade do professor recorrer à ela. De facto, o ensino dito “estanque” veiculado de forma isolada e parcelar não faz sentido e todas as áreas curriculares devem articular-se e complementar-se em harmonia. A metodologia interdisciplinar assenta numa competencialização dos alunos para a transferência de conhecimentos, para a detecção de oposições e paralelismos que ocorrem entre as diversas áreas do saber.

No que diz respeito à língua materna, é simultânea e paradoxalmente mais fácil e difícil de explorá-la, o que gere tensões nas escolas, na hora de edificar alguns projectos, sejam estes de escola ou de turma¹⁵. Na verdade, os possíveis conflitos acontecem devido à complexidade desta noção em língua portuguesa porque cada um dos aprendentes apresenta um *background* linguístico pessoal, um conhecimento distinto do seu idioma, adquirido de forma intuitiva, em meios sociais diferentes (Amor, 2006).

Nesta perspectiva, cabe à Escola explicar aos alunos quais são as estruturas e potencialidades da sua própria língua, sublinhando a sua importância como instrumento de comunicação e objecto de estudo. Já Fernando Pessoa dizia que “a minha pátria é a língua portuguesa”: incumbe a cada professor fazer fruir os seus alunos com o seu próprio idioma e motivá-los para manuseá-lo com prazer e criatividade (Reis & Adragão, 1992).

Outro aspecto não menos importante advém da importância da língua materna devido à sua transversalidade. Na verdade, todas as áreas disciplinares necessitam da língua portuguesa em todos os domínios para entender e produzir enunciados diversos. A língua portuguesa integra os restantes saberes curriculares, mesmo se os demais docentes, por diversos motivos, não lhe conferem a importância requerida (Amor, 2006). Na verdade, a maioria dos docentes queixa-se do défice de compreensão e expressão, quer seja escrito ou oral, por parte dos alunos: mas raros são

¹⁵ De facto, no momento da edificação dos projectos curriculares de turma, é frequente que nas escolas se estabeleçam articulações com a Língua Portuguesa/Português por ter em comum a forma da língua com as demais disciplinas. No entanto essa articulação curricular acaba por ser estéril se não é investida verdadeiramente entre vários domínios e áreas de saberes distintos.

aqueles que elaboram realmente um trabalho de fundo colaborativo acerca da língua portuguesa que faria com que notáveis progressos se pudessem destacar. De facto, os aprendentes só serão competentes nas diversas áreas disciplinares se souberem ler, interpretar e escrever de forma correcta. É frequente que as dificuldades repertoriadas nas disciplinas científicas sejam devidas a uma falta de compreensão dos enunciados propostos¹⁶. Também é normal que lacunas gravíssimas na língua materna se repercutem nas demais disciplinas, principalmente se estas exigem um grau de leitura, de compreensão e de expressão constante (História, Filosofia, Geografia. . .) Uma leitura correcta e a clareza interpretativa são os ingredientes essenciais para conseguir textos coerentes e coesos. O aluno, que deve adoptar uma atitude crítica e reflexiva conseguirá, de forma autónoma, antever as articulações entre os diversos saberes e saber fazer uso de competências para resolver situações-problema com os quais se depara (Reis & Adragão, 1992).

Neste sentido, aparece como indispensável que o corpo docente promova, em grupo, um trabalho sistemático de leitura que destaque diversas tipologias textuais para dotar os alunos de competências reais, essenciais para a prossecução das aprendizagens ao longo do percurso escolar e que permitirá aos mesmos tornarem-se cidadãos activos capazes (Amor, 2006; Reis & Adragão, 1992).

A prática da interdisciplinaridade permitirá corrigir algumas lacunas e preparará os alunos na sua auto-formação quer ao nível da escola, quer no seu exterior. É importante que os alunos percebam que os conteúdos abordados e que as competências trabalhadas fazem sentido e encontram um terreno de aplicação na vida real. Desta forma, dotar-se-ão os aprendentes de ferramentas para encarar desafios ao longo do seu percurso pessoal.

Quanto à interdisciplinaridade na aula de Língua Estrangeira, esta também é contemplada com assertividade no CNEB. De facto, está patente que o docente deve “usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelos *media*, com vista à realização de trocas interculturais” (ME, 2001a, p.20). Para tal, devem ser desenvolvidas actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas. Os professores podem promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização cada vez mais intensa das tecnologias de informação e comunicação, realizando projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras (ME, 2001a, p.20). De facto, qualquer professor de língua deve harmonizar as suas práticas, abrindo brechas para outros idiomas, de forma a despoletar interesse e uma acuidade linguística inegável junto dos seus alunos. Com os demais professores do Departamento de Línguas, nas escolas, seria óptimo se os conteúdos temáticos, culturais e linguísticos fossem vistos

¹⁶ Ver anexo n.º2: Ficha “A resposta é: “Não!”...Mas Afinal qual era a pergunta?” explorada com turmas do 3º ciclo do Ensino Básico.

sistematicamente de forma contrastiva. Os alunos desenvolveriam a sua consciência linguística e descobririam paralelismos e oposições entre os diferentes idiomas, conseguindo perspectivar cosmovisões diferenciadas. Desta maneira, seria mais fácil e proveitoso promover actividades que erigissem como valor certo o cosmopolitismo e a aceitação da multiculturalidade e do multilinguismo, através da tolerância e da entrega.

As orientações curriculares seguidas, no que concerne as finalidades e objectivos do currículo, bem como dos conteúdos estão, assim, postas à disposição. Como é fácil averiguar, um professor deve fazer um grande trabalho de pesquisa para entender realmente qual é a sua função e como funciona cada escola. O seu trabalho não se cinge a repetir conteúdos aseptizados e a adoptar sistematicamente um manancial de ferramentas elaboradas por editoras, mas reflectir e pôr em questão todos esses elementos, a fim de construir paulatinamente o seu projecto e organizar o seu trabalho, de acordo com as directrizes emanadas, que deixam algum espaço de manobra para criação de suportes, utilização de estratégias distintas e escolha de alguns conteúdos, dentro de um leque proposto e legitimado.

Não obstante, se os docentes portugueses, estes últimos anos, têm vindo a reger-se pelos documentos sumariamente descritos e analisados, é de rigor advertir que a alteração do Governo e que a situação sócio-económica do país, trouxe, mais uma vez, um vento de mudanças no âmbito educacional. Na verdade, o CNEB que edificou a noção tão polémica de “competências” em 2001, e a partir da qual se trabalhou até à data, foi revogado no Despacho n.º17169/2011 de 12 de Dezembro 2011, publicado a 23 de Dezembro. Este documento teve o impacto de uma bomba nas escolas, porque deita por terra dez anos de práticas pedagógicas e de teorias educacionais.

A actual posição assumida pelo Ministério da Educação, evidencia, neste despacho, de forma lacónica, clara e veemente, o quão “insuficiente”, “prejudicial” e “questionável” foi o CNEB nas orientações do ensino. O documento é, de facto, uma crítica virulenta ao CNEB, que supostamente desvirtua saberes psicológicos e pedagógicos importantes, recorrendo a uma linguagem ambígua e redundante. Neste despacho faz-se referência ao CNEB, como sendo um texto conceptualmente e linguisticamente equívoco, o que é inadmissível, por gorar, logo à partida, o objectivo principal para o qual foi concebido, isto é: ser um guia curricular que permita orientar à escala nacional. O maior problema do CNEB foi gerar uma multiplicidade de interpretações e de dúvidas na esfera educacional. Muitos teóricos e professores, provavelmente por défice de informação/ formação neste âmbito, se interrogaram sobre a acepção clara e verdadeira do conceito de “competência” e sobre a sua importância no currículo, sem perceber realmente o que queria dizer.

Pelos vistos, e na perspectiva do ministério da Educação e da Ciência, ao dar asas a um “experimentalismo pedagógico” estéril, lesou-se a parte fundamental do “conhecimento e a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismo e de memorização”. Para serem claras, as recomendações dadas devem ser precisas e os objectivos devem ser observáveis e mensuráveis, de forma a favorecer a avaliação sumativa e formativa. Além dessas críticas, o Ministério pretende descentralizar o poder central do sistema educativo, evitando demasiadas regulações e burocracias; definir os conhecimentos e capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir, permitindo ao professor uma maior flexibilização e liberdade profissional na gestão e organização do currículo, para ser mais eficaz na sua prática lectiva. Este despacho erige claramente o fim do CNEB e deixa antever a chegada de outras reformas, à luz destas críticas, nos próximos anos.

Foram, de facto, rapidamente elaborados documentos, em que as metas curriculares seriam comunicadas e dadas à comunidade educativa para discussão pública, antes da aprovação final. O Ministro da Educação deu um prazo de um mês à comunidade educativa para analisar uma proposta-base e recolher os resultados dos pareceres e sugestões dos professores, dos sindicatos e do Conselho Nacional de Educação. As medidas sobre as quais se pronunciou o Ministro foram alvo de discussões aceras entre opositores e apoiantes destas novas reformas.

A única coisa que se pode afirmar com certeza foi que a revogação do CNEB, no final do 1º período escolar de um ano lectivo, no momento das interrupções lectivas veio perturbar a maioria do corpo docente, que não aceitou com agrado esta mudança abrupta. Termina-se um ano lectivo, levando a cabo um documento revogado, o que não é muito coerente. Além disso, será que o prazo de um mês para processar as propostas de alteração chegou, para verbalizar dúvidas reais e opiniões que poderiam ter sido consideradas? Fala-se também, há décadas, de uma maior flexibilidade e autonomia das escolas e dos professores, mas onde começa e termina realmente essa margem de liberdade?

Uma coisa é certa, a panóplia de documentos oficiais que um docente deve integrar para planear a sua prática é deveras complexa. Talvez uma clarificação de alguns conceitos e uma maior coerência entre os diversos níveis/ planos de geração do discurso pedagógico oficial fosse benéfica. Alguma simplicidade e rigor nos conceitos e teorias adoptadas seriam, de facto, bem-vindos. Torna-se contraproducente invocar conceitos pedagógicos inovadores quando na realidade a escola e a sociedade não têm os meios necessários para os pôr em prática.

A revisão da estrutura curricular definitiva, comunicada no dia 26 de Março de 2012, é o início de uma série de reformas que o Ministério pretende concretizar nos próximos anos. Na verdade, as intenções que despoletaram essa revisão curricular foram a vontade de “melhorar os

resultados escolares e otimizar uma gestão racional dos recursos” e “melhorar o ensino das disciplinas fundamentais, reorientando o ensino para conteúdos disciplinares centrais, prevendo a reformulação das metas e dos programas”.

Na verdade, se observarmos com minúcia as alterações efectuadas, estamos longe da mudança radical tão divulgada pela comunicação social. De facto, é reforçada a importância da língua inglesa, obrigando o seu estudo desde o 2º ciclo, fazendo com que os alunos tenham no mínimo 5 anos de Inglês no seu percurso escolar. Sendo a língua franca, esta medida parece-nos positiva porque os alunos devem sair da escola, tendo bases sólidas neste idioma que é imprescindível, num mundo cada vez mais global. As outras opções de língua estrangeira voltam a partir do 3º ciclo do Ensino Básico, o que não representa um problema.

O investimento nas TIC no 7º ano parece igualmente uma medida positiva, dotando os alunos de algumas competências informáticas, essenciais para o seu percurso académico, mais cedo do que isto acontecia antigamente (9ºano de escolaridade).

Neste momento, resta-nos aguardar as novas directivas oficiais para verificar, após algum tempo e dedicação, se as medidas governamentais serão sucedidas na prática pedagógica efectiva.

Ainda assim, seguindo as premissas do CNEB ou analisando a nova reforma curricular, constatámos que o conhecimento do professor ampara-se em dois grandes domínios: o conhecimento do conteúdo ou “conhecimento sobre como fazer” e o conhecimento didáctico do conteúdo, isto é “o saber como ensinar a fazer”. O primeiro, fundamental, remete para o leque de conhecimentos que deve possuir qualquer indivíduo com formação especializada numa determinada área. O segundo conceito, também ele indispensável, remete para a sua aptidão pedagógica, propriamente dita, transformando informações em saberes reais, através estratégias adequadas.

Esta componente não se cinge exclusivamente aos procedimentos, mas envolve também uma série de conceitos e de fundamentações que é importante referir. O professor deve ter uma noção clara das diferentes imagens e exemplos advindos de cada um dos conceitos utilizados e das suas relações com os demais conceitos. Os conhecimentos devem ser encarados como um contínuo transversal e nunca algo fraccionado e estanque. É neste intuito que se devem considerar os mapas conceptuais, que são ferramentas que descrevem e organizam hierarquicamente as ligações entre determinados conjuntos de conhecimentos. A elaboração dos mesmos é baseada numa estruturação hierárquica dos conceitos que podem ser apresentados através de uma diferenciação progressiva ou de uma associação integrativa (*apud* Novak & Gowin, 1999). Esta estruturação do conhecimento coaduna-se com a Teoria da Aprendizagem

Significativa de Ausubel e permite uma construção do conhecimento do aluno, de forma mais eficiente. A teoria ausubeliana preconiza, de facto, que o indivíduo constrói significados mais facilmente, quando considera a aprendizagem das questões mais gerais e inclusivas de um tema, para as questões mais específicas. Isto significa que “*é menos difícil para os seres humanos apreenderem os aspectos diferenciados de um todo, anteriormente apreendido, do que formular um todo inclusivo a partir das partes diferenciadas anteriormente apreendidas. A organização que o indivíduo faz do conteúdo de uma determinada disciplina no próprio intelecto consiste numa estrutura hierárquica, onde as ideias mais inclusivas ocupam uma posição no vértice da estrutura e subsumem progressivamente as proposições, conceitos e dados factuais menos inclusivos e mais diferenciados*” (Ausubel, 2003, p.166).

O mapa conceptual representa, então, um instrumento valioso para estruturar o conhecimento, que é, simultaneamente construído pelo aluno, assim como uma forma de explicitar o conhecimento para o professor. É um instrumento facilitador da meta-aprendizagem, dando a oportunidade ao aluno de ‘aprender a aprender’ e dando ao docente a oportunidade de utilizá-lo convenientemente, esclarecendo as conexões entre os conceitos de um dado tema.

O papel mais importante da escola é dotar o aprendente de uma capacidade de estruturar internamente informações e de transformá-las em conhecimentos. Nesta perspectiva, propiciar a meta-aprendizagem é um objectivo de cada escola. Conhecer acaba por ser saber como os conteúdos se articulam e, de que maneira, estão todos intrinsecamente ligados, fazendo usufruto dos mesmos, de forma autónoma. Todos estes conceitos sobre a noção de “conteúdo” e de estruturação do mesmo condicionam a prática lectiva de qualquer docente no processo de ensino-aprendizagem. O professor prepara e planifica as tarefas para os alunos, de acordo com a visão que quer transmitir aos mesmos sobre a disciplina, através da sua prática de ensino.

O professor, conhecedor dos conteúdos a desenvolver, deverá ser capaz de sequenciar os mesmos e de planificar a longo, meio e curto prazo, fazendo prova de acuidade quanto às ligações entre os diferentes domínios. Só desta forma é possível, para o aluno, desenvolver uma competência linguística real e ter um papel activo no seu processo de aprendizagem.

A cada ano lectivo, um professor deve, com os seus colegas de Departamento Curricular, ter uma perspectiva ampla sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano, quer seja na sua disciplina em particular, como em relação

as demais disciplinas, no âmbito dos Conselhos de Turma. A aprendizagem holística, concretiza-se também na interdisciplinaridade e nos Projectos Curriculares de Turma.

No que diz respeito especificamente à disciplina de Espanhol, é claro que existem vários temas que se coadunam com outros conteúdos disciplinares e com projectos mais abrangentes próprios das escolas. Sendo assim, durante as aulas, poder-se-á abordar a contextualização histórico-política da formação do território ibérico em articulação com a disciplina de História; apreender localizações geográficas e explorar particularidades territoriais, assim como a riqueza dos recursos naturais, em paralelo com a disciplina de Geografia; investir a gastronomia, festividades, arte e cinematografia com as disciplinas de Cinema, Educação Artística, de Restauração e Desenho/Geometria Descritiva; poder-se-á esboçar paralelismos em gramática contrastiva com a disciplina de Português e as demais línguas estrangeiras. Estas sugestões são inesgotáveis: os professores, em Conselho de Turma, podem verificar as afinidades possíveis entre as diversas áreas e disciplinas e tentar propor actividades em articulação que permitam motivar os aprendentes e consciencializá-los da correlação entre os diversos saberes. Além disso, é preciso conhecer a turma e destacar as suas idiossincrasias para que este tipo de iniciativas resulte melhor, assim como contar com os constrangimentos temporais, espaciais e financeiros.

Da mesma forma, e como já referido anteriormente no que concerne a importância da transdisciplinaridade para a Língua Portuguesa/Português, é muito mais fácil articular conteúdos com as demais disciplinas, dado que o idioma em si reveste o carácter de objecto de estudo e de veículo de comunicação.

No arranque do ano lectivo, o professor deve imediatamente delimitar globalmente a acção a ser desenvolvida, elaborando a planificação a longo prazo¹⁷. Trata-se, geralmente, de um trabalho de grupo, em que se analisa minuciosamente o programa da disciplina, advindo do Ministério, o QERC, assim como o manual adoptado, tendo em mente os conteúdos não leccionados em anos anteriores e o calendário escolar.

Da mesma forma, a outra tarefa reside na construção da planificação a meio prazo. A cada unidade de aprendizagem considerada no plano a longo prazo, definem-se os conteúdos, objectivos, estratégias, materiais, formas de avaliação e distribuição das

¹⁷ Ver anexo nº3: exemplo de planificação a longo prazo de Português e de Espanhol. A nossa experiência enquanto docente levou-nos a estruturar o nosso trabalho em função do desenvolvimento das competências. Ainda assim, alguns documentos utilizados ainda se moldam à volta dos “objectivos” por decisão do Agrupamento e de alguns departamentos em particular.

aulas por conteúdos. Esta planificação permite prever como abordar determinada unidade curricular e estabelecer as prioridades quanto à mesma.

Por fim, ao longo do ano, cada docente, consoante o perfil e resultado das suas turmas, vai elaborando planos a curto prazo, também designados, planos de aula, que determinam e caracterizam, de forma mais precisa e esquematizada, as acções a desenvolver no dia-a-dia, que vão concretizar os diferentes conteúdos dos planos a médio prazo.

Ao analisar esta série de documentos, indispensáveis à prática docente, verifica-se que se inicia com uma visão global ou generalista e afunilamos cada vez mais os conteúdos, descrevendo criteriosamente todas as acções realizadas na sala de aula. Estes três tipos de planos são interdependentes e devem pautar-se pela clareza, coerência, e coesão. Além disso, é um erro grave encarar uma planificação ou plano, como um guião rígido e imutável. Os agentes educativos não são actores que devem cumprir à risca, o que foi anteriormente estabelecido. Há sempre uma projecção ideal daquilo que devem ser o ano escolar e as aulas; paralelamente, existe o plano do real que pede ao docente reflexão e flexibilidade. Se acontecer algo imprevisto durante as aulas, o docente deve adaptar-se, por isso existe sempre lugar para a reformulação. Assim, os documentos supracitados não podem ser vistos como um ritual burocrático fastidioso, mas antes como uma das condições necessárias para gerir a práxis do docente. Não podemos esquecer que ao planificar, um professor serve o aluno, serve-se a si próprio, assim como o país e a sociedade em que se insere.

A prática pedagógica não se coaduna com desorganização e improvisado. O importante é organizar da melhor forma os conteúdos e as actividades e tirar consequências da estruturação da unidade didáctica e das aulas apresentadas. Por vezes, a mesma aula¹⁸ funciona perfeitamente numa determinada turma e torna-se num fracasso noutra. A atitude reflexiva é fundamental, para que o docente possa melhorar, analisando os motivos das suas “vitórias” e “derrotas” na sala de aula.

O sistema actual de ensino ampara-se na premissa de uma valorização de uma relação pedagógica de tipo humanista, em que o processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno, sendo o professor uma espécie de mediador que ajuda o aluno a saber aprender, a autonomizar-se e a participar activamente na construção da sua aprendizagem. Nesta perspectiva, a singularidade de cada aluno é fundamental e o

¹⁸ Aliás, não existe o conceito de “mesma aula”, por mais que os suportes e as planificações sejam idênticas. De facto, várias condicionantes internas e externas ao processo de ensino-aprendizagem entram em linha de conta quando se pensa na actuação real do acto pedagógico no terreno.

professor deve inteirar-se dos seus afectos, das suas carências, do meio sócio-cultural de onde provem, discernir a sua personalidade, as suas capacidades intelectuais, assim como os seus interesses e motivações. A individualização do aluno promove uma educação personalizada que pressupõe uma adaptação da acção pedagógica às características individuais, ao ritmo, aos saberes já adquiridos, procurando rentabilizá-los de forma a promover a aquisição de novas aprendizagens. (Mira & Mira, 2002).

Durante a nossa prática docente, uma das maiores preocupações consistiu em respeitar a individualidade de cada aluno. Nem sempre foi fácil memorizar o nome de tantos alunos e conhecê-los, mas com esforço e carinho, conseguiu-se logo desde as primeiras aulas, construir um vínculo, chamando cada um pelo seu nome, com o auxílio de fotos e listagens e de “auxílios de memória” colocados pelos alunos por cima das mesas. Também houve o cuidado de fomentar conversas informais para melhor discernir as personalidades e interesses dos discentes. Além disso, tivemos o cuidado de consultar os Processos Individuais dos Alunos, para saber mais acerca do seu percurso escolar. Sempre que foi necessário, conversámos com os outros professores do Conselho de Turma e com os Directores de Turma, a fim de entender melhor os problemas ou situações familiares fragilizadas que trazem consequências na sala de aula.

O ambiente pedagógico será positivo se o aluno se sentir efectivamente compreendido e protegido e se for instaurado um diálogo vertical e horizontal entre docente e alunos. Aceitando as hesitações, o silêncio, a inibição ocasional, será mais fácil incentivar o aluno a interagir confortavelmente, sem criar bloqueios e clivagens.

Para ser-se professor, é necessário ser-se bom comunicador e privilegiar o contacto social, para além de ser dotado de competências e formação específica. É imprescindível conhecer as idiosincrasias de cada aprendente e, genericamente o perfil da turma, para que as aulas possam funcionar da melhor forma. Importa criar uma empatia com a turma e saber qual é o contexto sócio-económico em que se insere a escola, para melhor actuar e expressar respeito e compreensão para cada uma das individualidades que constituem as turmas. O professor não é de todo um psicólogo, mas deve ter conhecimentos básicos na área da psicologia e deve ter procedimentos dignos de um pedagogo como a firmeza, a consistência, o carinho e a paciência.

Não se consegue de imediato o conhecimento e a confiança dos aprendentes: é um processo moroso, mas muito rico e que pode providenciar várias surpresas. Há também entraves a este investimento relacional que se prendem essencialmente com o

número de alunos por turma e a constituição de grupos-turma gigantescos que vêm suprir necessidades económicas e directrizes políticas. Outro problema pode ser visto na extensão dos programas que obrigam os docentes a privilegiar a leccionação dos conteúdos de forma mais teórica e dirigista, em vez de realizar actividades que permitam o afirmar das personalidades da turma. Conciliar tudo é uma tarefa árdua, mas qualquer docente deve, quanto possível, equilibrar essas forças e chegar ao aluno para acompanhá-lo melhor no processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal. Além de dar as aulas, o professor deve ser um fino observador de comportamentos e atitudes e deve saber intervir em momento oportuno.

Assim, são necessárias algumas medidas para poder conhecer melhor cada aluno como o estabelecimento de um contacto constante com os Encarregados de Educação, com o Director de Turma, realizar uma ficha de caracterização do aluno através de inquéritos biográficos preenchidos¹⁹, fazer uma caracterização da turma que englobe os interesses, expectativas e necessidades dos alunos²⁰; aferir os conhecimentos e fragilidades dos aprendentes, através da ficha de avaliação diagnóstica e formativa²¹, fichas de auto-avaliação²², actividades mais lúdicas, e o diálogo ou conversa informal ao longo do ano lectivo, dentro e fora da sala de aula. A promoção de actividades extra-sala, quer seja no recinto escolar ou não, pode, eventualmente, fazer estreitar laços entre um professor e os seus alunos (visita de estudo, saída de campo...).

De acordo com esse leque de instrumentos, o professor terá uma base que lhe permitirá conhecer mais os seus alunos, tendo a oportunidade de distinguir as diversas personalidades, conhecer o meio familiar de onde são oriundos e quais são as atitudes e valores que os caracteriza.

Essa vertente sócio-afectiva é primordial para que a vertente cognitiva seja ela também operacional. Quando um aluno se sente apoiado e amado, supera-se muito mais, adoptando atitudes positivas e construindo uma auto-estima necessária ao seu crescimento. Com essa pedagogia do estabelecimento de uma relação pedagógica fundada no respeito mútuo, os alunos sentem-se melhor, o que facilita o diálogo e as aprendizagens porque os discentes estarão mais motivados para aprender.

¹⁹ Ver anexo n.º4: fichas de inquérito biográfico e sócio-cultural dado às turmas.

²⁰ Ver anexo n.º5: tratamento de dados das caracterizações de turma (por grelha, texto...).

²¹ Ver anexo n.º6: fichas de auto-avaliação de final de período.

²² Ver anexo n.º7: testes diagnósticos de Português (11ºano) e Espanhol (8º ano) com respectivo balanço.

Existem várias teorias da psicologia do desenvolvimento²³ que explicitam a complexidade da interacção professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos anos, deu-se mais ênfase a diversas vertentes, mas ficou claro que o aluno pode ser motivado a construir o seu próprio conhecimento e a ser um agente activo no processo de aprendizagem. O aluno deve, de facto, ser considerado como um sujeito interactivo e activo na construção do seu conhecimento, como o preconizava Piaget. Ele nunca pode ser um espectador passivo porque perderá rapidamente o ânimo e o interesse pelo discurso unilateral do professor, que nunca pode ser o monopólio da sala de aula. Para que a escola, isto é, as aulas, as actividades promovidas e o funcionamento da instituição façam sentido no espírito do aluno, é preciso implicá-lo directamente nos processos e sondá-lo quanto às decisões ou opiniões que ele possa ter sobre as temáticas versadas. Nesta ordem de ideias, “ *a construção de sentido terá, necessariamente, de se articular com as várias culturas que moram no aluno, ou seja, a cultura que teve origem na sua família, no seu meio social e a que se originou na vivência com os seus companheiros*” (Costa & Baeza, 2002).

Ser aluno não é só desempenhar um papel, mas exercer um conjunto de direitos e deveres que devem alicerçar a construção de “saberes”, “saberes fazer”, “saberes estar/sentir” que lhe permita dar um significado próprio à sua vida pessoal, educacional e ao mundo. Nenhum educador pode apagar as origens de um indivíduo, mas deve conhecê-las, para entender melhor como este conseguirá interligar os novos conhecimentos ao seu *background* original. Nas circunstâncias actuais, as turmas são cada vez menos homogéneas, quer seja por razões étnicas, culturais ou sócio-económicas; por isso, existe uma importância redobrada em conhecer os alunos e entender a rede de relações que eles tecem.

Numa abordagem cognitiva, considera-se que o ser humano organiza as suas experiências e procura dar-lhes um significado, percepcionando, seleccionando, organizando e atribuindo significados aos acontecimentos. Desta forma, este nunca poderá ser passivo e responder exclusivamente a meros estímulos, ou aprender unicamente por associação, observação ou imitação. Vygotsky retoma essa ideia, afirmando que o pensamento, propriamente dito, é gerado pela motivação, ou seja pelos

²³ A primeira, desenvolvida por Skinner, conhecida por “behaviourismo”, enfatiza o comportamento “estímulo-resposta”, em detrimento do pensamento e sentimentos. A segunda, própria de Rogers e Maslow, baseia-se nos sentimentos e na motivação. A terceira, segundo Piaget, Ausubel e Bruner, designada “cognitiva” ampara-se nos processos de aquisição do conhecimento. Por fim, Dewey e Schmuck vêem outra teoria que se relaciona com a interacção grupal, bem como a interacção do indivíduo no meio. A corrente do interaccionismo social de Vygotsky considera a linguagem humana como acontecimento social que monitoriza o desenvolvimento cognitivo do sujeito, determina os seus comportamentos motores e planifica a sua acção (Amor,2006).

nossos desejos, necessidades, interesses e emoções. A linguagem seria então o motor do pensamento e não o contrário. Os processos de desenvolvimento não coincidem, então, com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride mais lentamente, do que o processo de aprendizagem, que actua sequencialmente.

Na teoria de equilibração de Piaget, vislumbra-se um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação que é um mecanismo auto-regulador crucial, por permitir ao aluno, assegurar uma interacção com o meio ambiente. Assim, todos os factores de aprendizagem fazem depender o seu sucesso dos factores de aprendizagem.

Os erros e dificuldades mais comuns dos alunos na área de conhecimento de uma disciplina dependem “*da forma como o aluno adquiriu a sua língua materna, a qual poderá ser sempre um ponto de referência ao longo do processo de aprendizagem da L2*” (Mira & Mira, 2002, p.10). De facto, nas aulas de Língua Portuguesa ou Português, os problemas nos domínios da leitura, da interpretação ou da escrita podem ser um entrave lógico na progressão do aluno. Da mesma forma, e de forma transversal, um aprendente que tiver graves lacunas na sua língua-mãe será sempre prejudicado nas demais disciplinas escolares, porque a competência de leitura e de interpretação lhe serão exigidas. Por isso, urge adequar estratégias e desenvolver essas capacidades com todos os alunos ao longo da sua escolaridade, para que estes não se sintam frustrados e alienados do sistema escolar, por falhas que ocorreram no momento da aquisição da língua e perduraram. Fazer com que o aluno sinta que está a melhorar e possa auto-regular a sua aprendizagem torna-se indispensável. Nesta perspectiva, deve-se considerar a motivação como factor essencial, dado que a aprendizagem é sempre mais eficaz quando o aluno se mostra interessado por um determinado tema. Por outro lado, devem ser consideradas as capacidades individuais dos alunos porque condicionam o processo de ensino-aprendizagem e são inerentes a cada indivíduo: reconhecer as suas fragilidades é um bom começo para as poder ultrapassar.

A aprendizagem será sempre positiva se a quantidade de informação for igualmente fundamental porque é necessário proceder a uma selecção da informação relevante, estruturando-a. O docente deve, de igual forma, fomentar a diversidade das actividades e das estratégias porque fomenta a motivação e a concentração para a aprendizagem; a planificação e organização são essenciais para garantir o sucesso de uma aprendizagem e a cooperação é uma atitude muito positiva porque permite a resolução de problemas, optando por lógicas colaborativas que requerem um espírito de interajuda.

Além dessas condicionantes, podem ser considerados outros factores externos ao processo de ensino-aprendizagem que podem afectar seriamente o evoluir do aluno. De facto, a comunicação é fundamental na partilha de saberes numa sala de aula, mas o canal, o contexto e o código podem trazer várias limitações para os aprendentes.

Há, por exemplo, condições físicas que podem prejudicar a comunicação oral, como a clareza da pronúncia, os ruídos do ambiente, interferências e condições meteorológicas adversas. Da mesma forma, se o código da mensagem for a escrita, outras condicionantes como a caligrafia, a iluminação, o tipo de impressão podem influenciar os resultados pretendidos. As condições sociais entre os interlocutores e a relação entre os mesmos, assim como as limitações temporais (ritmo de cada um, imposição de tempos/prazos) e outros factores, como o *stress* em momentos de avaliação, ou até as limitações financeiras podem, ainda, explicar a discrepância de resultados conseguidos entre os alunos (Conselho de Europa, 2001, p.80). É, por conseguinte, fácil verificar que existe um manancial de factores exógenos e endógenos que podem afectar o processo de ensino-aprendizagem que é, em si, complexo, porque assenta numa rede de relacionamentos, através da qual a potencialidade cognitiva pode ser desenvolvida.

Outro elemento fundamental que merece ser analisado é o conceito de “erro” no universo educativo. Este conceito é paralelo ao de avaliar e reflectem ambos uma grande complexidade porque são conceitos polémicos na esfera educacional. Não se pode pensar no erro no sentido etimológico, por apresentar uma acepção demasiadamente redutora. O erro não pode ser visto como um produto final, subentendendo uma concepção excludente que entroniza o acto de avaliar como se fosse um acto mecânico ou reflexo. Pensar no erro no processo de ensino-aprendizagem equivale a entender as diversas etapas da estruturação e aquisição de conhecimentos. Avaliar já não é sinónimo de castrar, mas sim de acompanhar o pensamento, para melhor auxiliar os alunos no processo de aprendizagem. Assim, a nova prática relacional que se impõe no sistema escolar exige que a avaliação ultrapasse o processo da mera classificação, fazendo com que o professor dê um *feedback*²⁴ essencial aos seus alunos, para que este se torne autónomo e se consciencialize que o erro não é uma fatalidade, mas uma etapa da reflexão que ele deve ter. Devem ser valorizados na sala de aula a participação, a cooperação entre os alunos, a realização das tarefas propostas, o empenho demonstrado, o grau de consecução dos objectivos delineados e abrir um

²⁴ Na visão da Avaliação Formativa Alternativa, descrita anteriormente por Fernandes (2006).

espaço de partilha entre professor/aluno para que este último seja guiado e perceba o porquê do seu erro.

De facto “a tentativa e o erro é considerado como um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente. O erro apresenta-se como revelador de uma competência linguística e comunicativa (...). A análise do erro é um instrumento ao dispor do professor que pode dar-lhe indicações sobre a evolução da aprendizagem e sobre a insuficiência dos modelos de aprendizagem” (Mira & Mira, 2002, p.16)

O erro já não conota algo negativo, mas é considerado como uma etapa natural e saudável na aquisição de conhecimentos e competências. Bem mais do que classificar ou medir, numa escala subjectiva, a qualidade de respostas esperadas, errar é um acto produtivo e complexo que deve ser analisado criteriosamente, a fim de ajudar o aluno a corrigir-se e a aprofundar autonomamente a sua bagagem cultural. Desta forma, aceitar positivamente o erro permite considerá-lo como uma estratégia para reflectir sobre o sistema da língua e apelar para a capacidade de auto-correcção.

A predisposição para a aprendizagem poderá residir numa motivação intrínseca, em que o aprendente manifesta interesse pela fruição que sente em aprender, pelo gosto de descobrir determinado conteúdo, ou até mesmo pela forma como a actividade foi planeada, despertando a sua curiosidade, ou motivado por factores extrínsecos, como a avaliação (Oliveira, 2010).

Sendo assim, torna-se fácil, observando os nossos alunos, aquando as aulas, verificar que a maior parte se mostra entusiasmada, participativa, atenta e colaborativa ao colocar perguntas ao professor. Os outros aprendentes, que possam parecer mais apagados, devem ser galvanizados e auxiliados, tentando, da melhor forma, fazer com que se integrem ao resto da turma e sejam mais activos. Com alguma experiência, e conhecendo o perfil de cada aluno, torna-se mais simples determinar se o bloqueio desses alunos tem mais a ver com um sentimento de frustração, devido a lacunas impeditivas da compreensão da actividade proposta, ou se é o caso de uma “má disposição” momentânea, devido a factores alheios à aula.

Desta forma, é fulcral que o docente tenha uma fina percepção do que se está a passar dentro da sala de aula, conseguindo, através da sua capacidade de observação e de leitura, de ver o grau de entrega que o aluno deposita numa determinada actividade. Há vários indicadores como o tempo demorado pelo aluno a realizar as tarefas, a frequência dos comportamentos evidenciados, a expressão facial e a vivacidade

demonstrada: são elementos que nenhum docente deve descurar porque informam do estado de espírito do aluno num determinado momento.

É incumbido ao docente ser um pouco imaginativo, para motivar de forma mais premente os seus alunos. Já foi referido que o professor ganha em variar as suas estratégias e em utilizar documentos autênticos para leccionar determinados conteúdos, em vez de utilizar os guiões pré-programados dos manuais adoptados. Assim, a título de exemplo, poder-se-á referir que nas nossas aulas, sejam elas de Português ou de Espanhol, investimos sempre nos meios audiovisuais como o visionamento de filmes, de curtas-metragens, de publicidades, de *video-clips*, para motivar os alunos.

Desta forma, faz-se a ponte entre conteúdos que parecem obsoletos ou abstractos para os alunos, evidenciando a transtemporalidade e validade dos ensinamentos transmitidos. A aposta no trabalho de grupo, na escrita colectiva, nas dramatizações (*Role play*) também são fundamentais para exercitar as competências da oralidade e aprender a trabalhar em grupo. A leitura sob todas as suas modalidades e a pesquisa em diversos suportes (internet, livros, revistas...) são muito importantes para autonomizar os alunos e dotá-los do gosto de aprender. O essencial é aproveitar a experiência de vida dos discentes e os gostos deles, a fim de explorar determinados temas. Quer seja na aula de língua estrangeira como na de Português, além do conteúdo funcional a explorar, desenvolver perguntas apoiando-nos na taxonomia de Barrett²⁵ parece fundamental. Abrir os questionários, fazer perguntas que sejam mais abertas e subjectivas permite ao aluno relacionar-se pessoalmente com aquilo que foi versado, o que é, sem dúvida, uma mais-valia para fomentar o gosto pela disciplina.

No que concerne as aulas leccionadas na disciplina de Espanhol, uma das nossas ambições residia na exploração das diversas competências numa mesma aula. Se nas aulas de Espanhol para o Ensino Secundário, formação geral e específica, isso era possível, beneficiando de uma carga horária considerável (4 e 7 tempos lectivos), para as turmas do Ensino Básico, tal não era tão fácil, com aulas de 45 minutos. Além disso, o número de alunos por turma é um exagero e esse factor condiciona as actividades. As mesmas aulas dadas a turmas ou grupo-turmas diferentes resultam de forma distinta. O número de alunos, a hora da aula e a disposição do momento fazem com que a mesma aula tenha resultados muito díspares. Ainda assim, torna-se, de facto, mais fácil implementar actividades que se baseiam nos diferentes domínios em Espanhol, porque a leccionação de uma Língua Estrangeira permite uma exploração de actividades mais

²⁵ Ver anexo n.º8: Reflexão pessoal acerca do questionário do professor em sala de aula.

diversificadas e, por vezes, mais lúdicas ou dinâmicas, do que as aulas de Português²⁶. O essencial acaba por ser a promoção da interacção professor/alunos e entre os alunos, para abordar conteúdos de forma mais aliciante e menos expositiva. Conhecendo melhor as necessidades dos discentes nos vários domínios, podemos contribuir para uma aprendizagem mais eficaz, endossando um papel de mediador, promovendo a estratégia da descoberta-guiada²⁷ ou de “enfoque por tarefas”²⁸, através das novas tecnologias de informação que tanto prezam os alunos.

Nas aulas de Português, considerando o equilibrado desenvolvimento de todas as competências, julgamos, da nossa experiência que poderá/deverá ser dado destaque às competências basilares da Leitura e Expressão Escrita. De facto, os alunos chegam ao Ensino Secundário evidenciando muitíssimas dificuldades que advêm da não integração de conteúdos básicos, nos primeiros anos de escolarização. É preciso retomar conceitos gramaticais e rever noções de sintaxe de maneira intensiva, para conseguir leccionar os conteúdos dos programas, que exigem o domínio de tipologias textuais diversas (texto argumentativo, relatório, comentário...). Além disso, as incongruências, detectadas na Expressão Escrita dos alunos, apontam para um desinvestimento na promoção da competência de leitura. Não é raro encontrar alunos do Ensino Secundário, confessarem, com a maior das sinceridades, que nunca leram um livro integralmente ou que detestam ler, o que nos parece constituir um sério défice no percurso de educação literária do aluno, bem como na sua capacidade para gerir o processo de leitura, ao nível de textos de maior complexidade/extensão. Assim, urge reconciliar os alunos com a leitura, em geral, e com as obras literárias do programa, que parecem obsoletas ou demasiadamente complexas para eles. Para tal, o professor deve desmistificar a aparente complexidade da língua e reactualizar o significado e o legado de obras de outros séculos. Assim,

²⁶ Enquanto as aulas de Espanhol são mais pragmáticas, alicerçando-se em temas do quotidiano e em questões culturais vistas de forma contrastiva com a língua materna, as aulas de Português apresentam um grau de complexidade que exigem uma maior preparação e mais concentração. Não significa que as actividades de Português não possam ser lúdicas, mas tendem a ser mais complexas.

²⁷ A designação de *Descoberta Guiada* explicita o cruzamento de dois conceitos: por um lado remete para a ideia de descoberta do novo, do desconhecido, simultaneamente desafiador e apelativo, associado ao conceito de investigação científica e, por outro lado, indica a existência de orientação num determinado sentido, focalização da atenção em conteúdos e objectivo concretos, a partir de um plano pré-definido. É um método baseado na investigação (Discovery Learning, 2010), onde a dinâmica de grupo tem uma função reguladora, com vista a um trabalho de produção, a partir da informação. É uma prática que implica a definição de “objectivos em função dos quais determina estratégias específicas e os modos de avaliação da sua eficácia” (Resweber, 1988).

²⁸ O “Enfoque por tarefas”, segundo Christopher N. Candlin (1990), funciona evidenciando várias tarefas, sendo uma “*actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos*”. Dito de outra forma, Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas (1997) definem essa estratégia como sendo um modelo que “*conjuga dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas.*”

expondo conteúdos em *power point*, promovendo a leitura expressiva durante as aulas, propondo o visionamento de filmes alusivos às obras, explorando audições variadas, realizando trabalhos de grupo e de escrita individual e colectiva, os alunos acabam por perceber e gostar das obras que lhes pareciam opacas e destituídas de sentido inicialmente.

Também é importante trabalhar os aspectos processuais da escrita-planificação, textualização e revisão, assim como explicitar o que é e como se formam uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, para perceberem que um texto não é uma listagem desordenada de todas as ideias que lhes podem ocorrer. A organização é tão importante como a forma da língua utilizada. A esse respeito, é também primordial rever os registos de língua, porque os alunos demonstram cada vez mais dificuldades em distinguir estruturas fráscas do modo escrito ou oral. Esta tendência dos alunos em aproximar o discurso oral da produção escrita é uma realidade que se deve combater paulatinamente. A maioria dos aprendentes apresenta, também, uma pobreza lexical que é preciso corrigir, através da leitura regular e de actividades de exploração léxico-semântica.

Por mais que os alunos tenham dificuldades, se os professores os galvanizarem, dando-lhes sempre que possível um reforço positivo, e sobretudo se o desenvolvimento de competências na área da escrita beneficiar de um trabalho sistemático e intencional, estes evidenciarão mais rapidamente uma linha de progressão.

Quanto às dificuldades mais acentuadas entre os alunos, na Língua Estrangeira, destacam-se as das necessidades comunicativas. As lacunas, mais evidentes, prendem-se com as da Expressão Oral e da Expressão Escrita. De facto, os alunos portugueses têm muita facilidade na Compreensão Oral e Compreensão escrita devido a sua predisposição linguística inata, mas sobretudo porque a língua portuguesa e espanhola apresentam muitas similitudes. Essa aproximação inegável faz com que os alunos de nível A1, nas nossas escolas, nunca o sejam verdadeiramente: estamos, de facto, perante falsos principiantes. Por isso, se os alunos nos primeiros anos costumam ter (muito) bons resultados, esta tendência vai-se desvanecendo ao longo dos anos escolares. Os alunos, por excesso de confiança e por descurar o estudo sistemático de um idioma parecido, mas na realidade muito diferente, vão utilizando oralmente e na escrita uma interlíngua²⁹ aproximativa. Este facto é uma evidência, por isso, os docentes devem ser

²⁹ Entende-se por *interlíngua* o sistema linguístico do estudante de uma segunda língua ou língua estrangeira, em cada um dos estados sucessivos de aquisição, pelos quais passa durante o seu processo de aprendizagem. Este termo

muito cuidadosos e leccionarem as noções gramaticais de forma contrastiva, fazendo com que os alunos vejam as diferenças entre os dois idiomas. Sem esse trabalho, será notório a fuga para o uso da língua materna, sendo frequente o recurso a expressões estrangeiradas, como meio de não quebrar a comunicação, recorrendo ao uso de neologismos e muletas linguísticas variados. Um trabalho aprofundado sobre os falsos amigos e as regras de regência verbal são indispensáveis para quem aprende a língua espanhola. Além disso, é normal que na expressão oral, o carácter imediato e imprevisível da comunicação sejam factores mais constrangedores para os interlocutores que podem sentir vergonha, timidez ou até frustração, na hora de se expressar perante um público (Alonso, 2007). O código escrito é sempre mais trabalhado porque permite uma fase de pré-texto, equivalente aos rascunhos, antes de formular os enunciados finais, o que não acontece em contexto de comunicação oral.

Quanto à pronúncia, os erros mais frequentes incidem na uniformização do fonema interdental fricativo surdo e do fonema ápico-alevolar fricativo surdo /s/ (cero / solo) e na distinção do fonema fricativo velar /x/ e das vibrantes simples e múltipla /r/ e /rr/ (pájaro /rojo /carretera) Para corrigir essas tendências fonético-fonológicas, é comum recorrermos a mnemónicas e exercícios lúdicos de trava-línguas³⁰, que fazem sempre sorrir os alunos.

Queremos referir que os alunos que demonstraram mais dificuldades nas nossas turmas foram alunos (recém-chegados) de nacionalidade brasileira e chinesa que foram agregados às turmas e nunca tinham estudado a língua espanhola. Sendo assim, tornava-se mais complicado, para esses discentes, adquirir os conhecimentos, já vistos desde o início do ano lectivo ou em anos anteriores, e lidar com um novo “mundo”. Por outro lado, o seu domínio de uma língua materna distinta e as suas referências de um modelo de escola com exigências completamente diferentes, acrescido a situações familiares complexas, faziam com que fosse necessário o recurso a aulas de apoio individualizado, para ajudar esses alunos. Muitas vezes, a aparente falta de empenho ou não participação dos mesmos prendia-se mais com inibição e frustração, principalmente na parte oral, porque não conseguiam pronunciar os fonemas do Espanhol.

foi estabelecido por L. Selinker (1969, 1972). No entanto, o primeiro a tratar deste conceito foi S.P. Corder (1967), que fundamentou as bases da investigação do modelo de análise de erros. Na década de 70, desenvolveu-se a teoria ou hipótese de uma interlíngua, último elo de uma mesma cadeia, iniciada na década de 50, com a análise contrastiva, seguido posteriormente pela análise de erros. O objetivo dos estudos que se realizavam sobre a interlíngua consistia em analisar e descrever a língua do estudante na sua totalidade. Assim, os alunos têm um sistema linguístico mental entre a L1 (língua materna) e a L2 (língua estrangeira de estudo), em que os erros são quase sempre fenómenos de interferências, facilmente identificáveis para serem corrigidos.

³⁰ Exemplo de trava-línguas: “Jaime, bájame la jaula del pájaro rojo”.

Após ter abordado o essencial no que concerne os programas, a organização curricular, a prática pedagógica exercida e as teorias e modelos da aprendizagem³¹, podemos afirmar categoricamente que a gestão equilibrada da aprendizagem só se torna possível se existe uma real cooperação entre docente e alunos que trabalham em prol de um objectivo comum: educar e formar, de forma paulatina, mas duradoura, cidadãos activos e responsáveis que se adaptam às exigências da sua época.

B- Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Durante a nossa prática lectiva, foram utilizados vários modelos pedagógicos que validam a prática de distintos métodos de ensino, caracterizados por um eclectismo didáctico, colocando sempre o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Temos perfeita consciência de que cada um dos modelos de ensino tem as suas vantagens e limitações, e que estes vão sendo alterados, de acordo com a investigação e a experiência docente. Uma das nossas grandes preocupações foi garantir que a aprendizagem proporcionada fosse estimulante, de modo a possibilitar o crescimento cognitivo e social de cada um dos aprendentes. A lógica seria ensinar, fazendo com que as dificuldades sejam ultrapassadas e todas as necessidades supridas.

No que diz respeito às aulas de Português, apostámos na rentabilização de uma metodologia pedagógica que aproveitasse as vivências de cada aluno para galvanizar a sua motivação. De facto, as nossas turmas de 11º ano de escolaridade da área de Humanidades apresentavam um perfil muito heterogéneo. Na verdade, poucos alunos estariam realmente na área mais desejada pelos próprios, visto apresentarem muitas dificuldades na língua portuguesa e não se projectarem numa formação literária. Se o

³¹ A linguística estruturalista (Bloomfield) introduziu a noção de distribuição e estudo das relações, valorizando a sintaxe, mas teve limitações porque amparava a sua teoria no esquema estímulo-resposta, próprio de Skinner.

A teoria generativista (Chomsky) pôs em realce a criatividade do sujeito, deixando acreditar que um indivíduo, a partir das regras gramaticais, podia criar enunciados de forma infinita. Esta visão também foi criticada por ser demasiadamente idealista.

As teorias enunciativas, próprias da década de 70, amparam-se na pragmática e analisam os discursos como acontecimentos sociais, conferindo à palavra o poder da transformação social.

A Psicolinguística e a Sociolinguística basearam as suas teorias no papel da sócio-semântica e do acto comunicativo e da relação com as características do discurso.

O interaccionismo social (Vygotsky) entende a linguagem humana como acontecimento social que desenvolve a vertente cognitiva dos sujeitos.

A Teoria associacionista, em voga no século XX, reivindicava uma prática do ensino homogénea a partir da repetição, também foi assaz limitada.

Os estruturo-globalistas destacaram a importância do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, graças a ascensão da psicologia cognitivista.

Por fim, o Sociocognitismo salienta a capacidade do sujeito produzir enunciados adequados às situações de comunicação, retomando as metodologias sócio-interaccionistas, valorizadas através de um trabalho baseado em suportes autênticos, recriando o real. Pode-se recorrer à língua materna para responder às necessidades dos alunos.

carácter utilitário³² do programa do 10º ano foi mais aliciante para eles e também mais fácil, em termos de conteúdos, o do 11º ano, seria um choque para a maioria, dado que se ampara na leitura e análise de obras literárias conceituadas do nosso cânone literário nacional³³. Com efeito, esses alunos, não apresentam hábitos de leitura e de escrita e torna-se, por conseguinte, muito difícil, dotá-los de competências básicas, quando deveriam, neste momento do seu percurso escolar, estar a aprofundar os seus conhecimentos e exercitar plenamente as suas competências de interpretação e expressão.

Sendo assim, para motivá-los sempre, iniciámos o estudo de cada unidade didáctica através documentos introdutórios variados, que tinham por objectivo situar a obra em termos temporais e sociais (imagens variadas, análise das capas, dos títulos...). Estas actividades de pré-leitura foram activadas, com o intuito de levar os alunos a colocar várias hipóteses sobre os conteúdos versados e a fazer com que participassem todos oralmente. Foram também visionados os filmes “*A Missão*” de Roland Joffé para iniciar o estudo do *Sermão de Santo António aos peixes* e vimos o filme “*Quem és tu?*” de João Botelho para abordar a obra garrettiana, *Frei Luís de Sousa*. Essas actividades não eram meramente recreativas, mas serviam para avaliar a Compreensão Oral e Escrita dos alunos, dado que lhes era sempre fornecido uma ficha de trabalho, uma espécie de guião adaptado, a realizar durante a exploração desses recursos audiovisuais³⁴. Desta forma, obrigava-se os alunos a estarem muito atentos durante as actividades e fomentava-se a vontade de descobrir, com mais afinco, a obra em si, durante as aulas³⁵. Também eram realizadas fichas de verificação de leitura³⁶ que podem parecer austeras e demasiadamente padronizadas, mas que foram elaboradas, para garantir que os aprendentes fizessem, efectivamente, a leitura dos textos

³² O texto literário está a perder cada vez mais espaço nos programas de Língua Portuguesa/Português, privilegiando-se o texto de domínio transaccional para moldar todos os cidadãos; não há uma lógica cronológica nos textos investidos, ao longo dos anos escolares, que permita aos estudantes cruzar dados e ver os textos estudados como redes intertextuais; vêm-se cada vez mais excertos literários e adaptações aos textos, o que não promove o encontro com o livro, nem os problemas de hermetismo lexical, imprescindíveis para a formação gradual do leitor, para que este possa fruir o momento de leitura (Pennac, 1992). O que mais interessa é a leitura funcional devido à competencialização do ensino que pretende preparar os alunos para a vida fora da escola.

³³ A esse respeito, julgamos que o currículo da disciplina de Língua Portuguesa/ Português deva ser revisto devido ao prolongamento da escolaridade obrigatório até ao 12º ano de escolaridade. Além disso, não parece haver uma real sintonia entre o perfil dos alunos actuais e a escolha das obras para estudo. Contudo, não podemos esquecer que o Currículo tem uma natureza política inquestionável (Bombini, 2008) que reflecte a concepção de literatura e literariedade validada pelos Governos vigentes.

³⁴ Ver anexo n.º9: Guião das actividades de Compreensão oral sobre os filmes supracitados.

³⁵ De facto, parte-se do pressuposto que todos os alunos lêem a obra antes de esta ser explorada na aula com o docente. No entanto, como há sempre alunos relutantes na leitura das obras, e como se torna impossível realizar a leitura integral da mesma, durante as aulas, essa metodologia faz com que os alunos tenham uma noção do propósito das aulas. Também é um incentivo para os que ainda estão a ler a obra.

³⁶ Ver anexo n.º10: Ficha de verificação de Leitura sobre *A Relíquia* de Eça de Queirós.

legitimados pelo currículo, como sedimento de uma consciência nacional. O grande desafio, para nós, foi realmente insistir com os alunos e implementar diversas estratégias e actividades que aliciassem os alunos à leitura. Inicialmente, os alunos mostravam o seu desagrado e apatia, garantindo categoricamente que não gostavam das obras e que não se reconheceriam, certamente, nos valores transmitidos de séculos passados. Para eles, tudo era ultrapassado e obsoleto: a linguagem, o tema e o significado. Só com uma flexibilidade total e uma tenacidade muito grande se conseguiu demonstrar aos alunos que esses textos tinham vários graus de interpretação e que eram intemporais, permitindo uma adaptação moderna.

Paralelamente, mostrámos uma maior flexibilidade no contrato de leitura, previsto no programa, quanto à escolha dos livros. Na realidade, foi entregue uma ficha com as obras aconselhadas pelo Ministério, mas perante a passividade dos alunos, permitiu-se, ocasionalmente, que fossem analisadas e apresentadas obras externas às recomendações porque iam mais ao encontro do gosto dos alunos. O grande objectivo, para nós, foi que os discentes se comprometessem realmente com essa actividade e sentissem a fruição da leitura. Sendo assim, não nos importámos se as opções recaíram sobre aquilo que, ao nível do senso comum designaríamos de *literatura pop* ou *literatura cor-de-rosa*, sabendo que o conceito de literatura nasce e morre nos olhos de quem lê. Já que os alunos tinham as obras literárias de carácter obrigatório no programa, permitimos uma pequena liberdade na eleição de alguns livros, mediante a nossa consulta prévia.

De facto, o intuito foi provar-lhes que a leitura é, indubitavelmente, um encontro mágico e complexo capaz de humanizar a relação entre o leitor e o mundo. Esta aproximação entre o livro e o leitor é sempre singular porque se ampara nas idiosincrasias, nas competências de cada indivíduo e nos próprios suportes que podem ser muito diversificados e que trazem, intrinsecamente, uma projecção significativa que pode ser actualizada, de forma quase inesgotável³⁷ (Jauss, 1990). Além do contexto familiar, a escola representa o pilar fundamental de construção de leitores críticos e de futuros cidadãos responsáveis³⁸. No entanto, e legitimamente, podemos indagar: que tipo de leitor é construído em contexto escolar? Que leitor se deveria formar? Fácil será

³⁷ « Mais le rapport au texte est toujours à la fois réceptif et actif. Le lecteur ne peut *faire parler* un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte. Cette précompréhension du lecteur inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe à laquelle il appartient aussi bien que par son histoire individuelle.» (Jauss, 1990, p.284)

³⁸ «É uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores» (Aguiar e Silva, 1979, p.9).

averiguar que a leitura é um processo complexo e plural que assume diversas configurações³⁹.

A estética da recepção já tinha focalizado esse ponto, dando uma importância fundamental à figura do leitor. Este tem uma postura activa porque constrói os sentidos e actualiza a leitura do texto, de acordo com a sua experiência e mundividência, isto é graças “ao seu horizonte de expectativas” (Jauss, 1990). Entre o texto e o leitor, nasce uma transacção dinâmica e dialéctica, um entrecruzar de brechas plurissignificativas (Ricoeur, 1976) que transforma o acto de ler na capacidade de fazer inferências e interpretar criticamente. São de facto os leitores que dão vida aos textos porque accionam uma relação polissémica e intertextual, construindo, expandindo e alargando as potencialidades interpretativas, brotando deste exercício o desenvolvimento real da competência de leitura⁴⁰ (Barthes, 1982). A leitura literária acaba por ser a base de formação de uma pessoa porque esta compreende, julga, compara, actualiza e também aprecia do ponto de vista estético (Valencia, 2008).

Este tipo de leitura adquire uma áurea multidimensional nos planos da capacidade, dos conhecimentos e das atitudes dos leitores (Castro, 2003). Todos lhe reconhecem o seu valor teoricamente. No entanto, nas escolas, esta concepção é cada vez mais inglória nas estratégias postas em prática. De facto, os programas e os manuais escolares acabam por ser, (in)voluntariamente, elementos de regulação poderosíssimos e castradores da prática docente. Na verdade, a margem de manobra, supostamente permitida nos programas e nas campanhas de promoção da leitura, é rapidamente esquecida e os alunos são cada vez menos chamados para o exercício de leitura da obra integral. A própria prática pedagógica é limitada, porque não consegue ir ao encontro das expectativas dos alunos, os docentes, devendo-se reger pelos programas e cânones vigentes. Não se ensina verdadeiramente os alunos a terem uma opinião, mas antes conteúdos teóricos acerca das obras e das correntes literárias. Os leitores tornam-se então consumidores e não intérpretes, dependentes de guiões e instruções, dadas por um

³⁹ Numa primeira fase, seria o acto de descodificação de grafemas, um esforço sobre a materialidade do signo e a sua actualização sonora, para numa última fase, passar a ser o meio de representação e entendimento do mundo que é coetâneo ao leitor. Existem várias situações de leitura que se podem apresentar em 5 grupos distintos (Geraldí, 1999): a) a leitura de informação (jornais, normas, instruções); b) a leitura de consulta (dicionários, enciclopédias); c) a leitura para a acção (manuais técnicos, cartazes, indicações); d) a leitura de reflexão (teses, ensaios) e) a leitura de textos literários.

Os 3 primeiros grupos são tipos de leitura funcional que são o apanágio das directrizes programáticas governamentais para permitir o desenvolvimento da sociedade e lutar contra o analfabetismo e a iliteracia funcional. Os últimos que deveriam ser mais investidos em contexto escolar são mais complexos e são mais perturbadores porque supõem um olhar crítico sobre o mundo e a provável contestação social em vários domínios (Dionísio & V. Castro, 2003).

⁴⁰ Este *eu* que se aproxima dos textos é já uma pluralidade de outros textos, de códigos infinitos, ou mais exactamente: perdidos (cuja origem se perde). Ler é um trabalho de linguagem. Ler é encontrar sentidos, e encontrar sentidos é nomeá-los.” (Barthes, 1982, p16).

magister dixit, na figura do docente ou do “mentor” do manual. Os alunos transformam-se em receptores acríticos de esquemas conceptuais, cuja missão consiste em procurar nos textos os sentidos que outros postulam. Por contingências alheias, os docentes têm pouco tempo para abrir o diálogo e permitir actividades de compreensão textual individuais. Os estudantes são treinados para saberem responder a um determinado tipo de tarefas e de perguntas repetidas ao longo dos ciclos de ensino (perguntas directas; perguntas tipo “question tag” ou ainda focando aspectos formais, decorticando o texto literário, como se este fosse um pretexto ou “matéria prima” própria para ver figuras de estilo ou actos ilocutórios). Este isomorfismo nas práticas interpretativas faz com que os aprendentes fiquem peritos em alguns domínios escolares, mas não consigam expandir a sua capacidade reflexiva. Para que os alunos ganhem gosto pela leitura, os pedagogos não se podem cingir a um treino para a obediência funcional. O professor deve antes servir de mediador e abrir o seu diálogo na sala de aula, seguindo o modelo de Barrett (1968), deixando para trás uma leitura exclusivamente denotativa, conseguindo, fazer uma leitura conotativa, inferencial do texto e criar relações de extrapolação, entrecruzando vários textos e vários horizontes significativos, com os seus alunos (Kristeva, 1969). Qualquer texto literário contém um diálogo intertextual. Fácil é retomar a metáfora do palimpsesto (Genette, 1982) inerente a qualquer texto verbal para constatar que o texto literário é, por excelência, aquele que permite a maior expansão de quadros de referências dos leitores, sendo assim uma ferramenta fundamental do sucesso educativo (Azevedo, 2006). O texto literário carece de explicações mas é antes uma fonte de sugestões que devem ser retomadas pelo docente mediador e operacionalizadas pelos leitores/estudantes. A intertextualidade literária aparece como sendo um mecanismo propiciador da formação de leitores porque o conhecimento do sistema semiótico literário, das suas referências basilares e do seu modo de funcionamento, são elementos fulcrais para capacitar qualquer pessoa a valorar e criticar o mundo onde se insere. O recurso a intertextualidade na aula é fundamental para treinar a reflexão e galvanizar expectativas distintas. O recurso a esta estratégia pode animar alunos e torná-los mais activos na sala de aula.

No entanto, na prática, sabemos que essas premissas estão condicionadas pelos próprios conhecimentos lacunares dos alunos, a reduzida carga horária da disciplina, o número de alunos por turma e as exigências ministeriais de responder a exercícios “tipos exame” que são mais valorizados. Passa-se então ao lado do essencial para responder às contingências exteriores que têm a ver com a inserção dos alunos na vida

activa e com a padronização das competências para todos, aniquilando qualquer tipo de singularidade interpretativa. Não obstante, para um docente que se encontra perante esse dilema, torna-se possível, com muita acuidade e alguma boa vontade, equilibrar essas tensões, colocando perguntas mais abertas propícias à discussão, implementando actividades de comparação ou de recriação⁴¹, além da transmissão do grau interpretativo básico do texto em questão, requerido pelas instâncias superiores.

Para conseguir essa harmonização, alheámo-nos dos manuais escolares adoptados e utilizámos toda a nossa criatividade para utilizar documentos autênticos⁴², criando guiões⁴³ que reflectissem a nossa cosmovisão sobre o que é a literatura em contexto escolar, utilizando sempre que possível as novas tecnologias. De facto, estando na era de Marconi, devíamos marcar os alunos com documentos inovadores e utilizar sempre que possível imagens impactantes. As ilustrações, os pormenores tipográficos, os questionários e exercícios propostos nos manuais escolares não são inocentes e influenciam, obrigatoriamente, o seu utilizador, na sua interpretação. Sendo assim, o que deveria despoletar várias possibilidades de leitura fica esclerosado por normas governativas e *lobbies* editoriais. Os documentos criados por docentes “intelectuais transformadores” (Giroux, 1997) permitem ir ao encontro das necessidades dos alunos, cativando-os mais facilmente. Os livros ficam, de facto, frequentemente aquém das expectativas, porque moldam a leitura dos textos, são imperfeitos e são escolhidos de forma aleatória e apressada, no final do ano lectivo, pelo grupo disciplinar que está atarefado e sem grande percepção crítica para se dedicar à tarefa. Muitas vezes, as estratégias de marketing têm primazia sobre a qualidade do conteúdo. Os docentes, como sofrem de falta de tempo para a preparação das aulas, tendem a optar por manuais

⁴¹ A título de exemplo, sempre se pautaram as aulas com uma dose de boa disposição, indispensável ao bom ambiente na sala de aula. Além de pedir a opinião fundamentada aos alunos sobre os textos, elaboraram-se comparações com outros textos e documentos: no caso do *Sermão*, vimos a analogia com o filme da *Missão*, comparamo-lo ao *Auto da barca do Inferno* de Gil Vicente, recriámos um texto colectivo, em que se actualiza a metáfora dos peixes com críticas contemporâneas; reformulou-se parte do texto num português actual, vendo os usos da conjugação por “Vós” que caiu em desuso na nossa língua e que poucos sabem utilizar actualmente etc. Paralelamente ao *Sermão*, também vimos o discurso político e o texto argumentativo: além dessas tipologias serem explicitadas de forma dedutiva a partir da leitura e análise de documentos autênticos, foram redigidos textos argumentativos com temáticas actuais e da iniciativa dos jovens da turma, tais como: o aborto, a legalização do cannabis, o sucesso de séries juvenis tais como “Morangos com Açúcar” etc.

⁴² Ver anexo n.º11 - Por exemplo, quando se leccionou o texto publicitário, utilizamos um *power point* feito com publicidades diversificadas da actualidade (em suporte papel e curtas-metragens) e fizemos com que os alunos desenvolvessem a sua leitura crítica dos documentos. Só num segundo tempo, nos preocupámos com a expressão escrita e a tipologia do documento. Os alunos, ao descreverem os tais documentos, conseguiram concretizar um raciocínio dedutivo e chegar aos conteúdos funcionais que deviam adquirir. Mas mais do que isso, foi importante abrir asas às várias interpretações e criticar, segundo a sua sensibilidade, os documentos explorados.

⁴³ Ver Anexo n.º12 e n.º13 sobre, respectivamente, a exploração da obra da *Relíquia* de Eça de Queirós que é uma obra de estudo opcional, para qual se fez um guião de leitura integral e a proposta de trabalho sobre a poesia de Cesário Verde que aliava poesia e pintura e permitiu desenvolver o gosto pela leitura expressiva e trabalhar todas as competências, inclusive a Compreensão Oral (ver Unidade Didáctica e plano de aula com anexos).

que oferecem fichas, soluções, planos de aula e planificações pré-concebidas, enfim “kits maravilhosos” que, embora imperfeitos, fazem ganhar muito tempo e confortam os docentes, na sua angústia quotidiana.

Além disso, os alunos deviam, com alguma realidade, realizar trabalhos de investigação, individualmente e/ou em grupo, sobre determinados temas subjacentes ao programa e apresentá-los oralmente à turma⁴⁴. Sendo assim, a cada aula, um aluno ou grupo de alunos expunha o seu tema, o que permitia ao docente avaliar a evolução dessa competência e criava uma dinâmica interessante porque parte da aula acabava por ser dada pelos próprios discentes. Pensamos que é muitíssimo importante trabalhar a oralidade nas aulas, porque os alunos devem saber expressar-se correctamente, seguindo os trâmites e regras das situações de comunicação reais. Ser um bom orador pede trabalho, clareza e organização. Infelizmente, a Escola tem descurado o investimento desta modalidade (Compreensão / Expressão oral), insistindo nas práticas de leitura e escrita. Este facto deve-se essencialmente à pressão da gestão curricular e dos resultados escolares. A verdade é que se torna muito complicado proporcionar actividades de Compreensão e Expressão oral a turmas gigantes e dispor de uma carga horária tão irrisória, para leccionar tantos conteúdos curriculares. Além disso, a discrepância entre o sistema de avaliação interno das escolas e dos exames nacionais faz com que a maior parte dos professores concentre os seus esforços na escrita, porque é realmente a única competência validada no momento da avaliação final. De facto, não descurando a importância efectiva dos exames, e reconhecendo o seu valor, não devemos exagerar, trabalhando para o seu absolutismo. O facto de somente focalizar o objectivo das classificações, das médias e da avaliação sumativa faz com que se negligencie o processo de ensino-aprendizagem, aniquilando a sua vertente humanista. Não devemos formar máquinas ou *robots* que sabem apenas resolver os problemas de uma prova, mas seres equilibrados e felizes, capazes de reflectir e ter uma opinião crítica acerca de tudo o que os envolve.

Retomando a prática da oralidade, verificou-se que não existe consenso e homogeneização dos critérios de avaliação para avaliar essa competência na classe docente. A falta de formação e o subjectivismo da avaliação desta competência causa um mal-estar muito grande, que por vergonha ou comodismo, fica silenciado.

⁴⁴ Ver anexo n.º14- Calendarização das apresentações orais. Podiam ser sobre as obras literárias (*Relíquia*, *Frei Luís de Sousa*) ou conteúdos mais funcionais e livres (publicidades).

Quanto ao Funcionamento da Língua, era trabalhado regularmente através dos textos literários lidos e analisados. Nunca se promoveram aulas de “Gramática” ou de “Competência linguística” exclusivamente, o que seria maçador e contraproducente. Tentou-se, sempre que possível, sistematizar, com os alunos, os conteúdos trabalhados e aproveitaram-se sempre os erros mais frequentes detectados na Expressão Escrita e Oral, para fazer revisões e o ponto da situação com os alunos. Muitas vezes, projectávamos frases mal formuladas ou palavras mal ortografadas dos textos deles e desafiavam-se os alunos a auto/ hetero corrigirem-se, seguindo as nossas indicações. Outra medida aplicada foi criar fichas revisivas sobre determinados conteúdos, já vistos no 3º ciclo, mas que continuavam por assimilar ou clarificar e trabalhá-los com eles paulatinamente, nas aulas ou enviando-lhes documentos de trabalho, via a plataforma *moodle* da escola ou o grupo criado no *FaceBook*, a partir do qual, os alunos podiam colocar dúvidas sempre que estas surgiam.

Um trabalho de equiparação das terminologias linguísticas foi também realizado ao longo do ano, porque os alunos tinham iniciado o estudo da gramática normativa com determinadas designações e, são, doravante, utilizadas outras devido às reformas, o que gerava uma grande confusão. De facto, lamentamos que sempre que haja uma reformulação curricular, esta não seja estendida a todos os ciclos de ensino, evitaria confusões para os docentes e os alunos.

Estamos conscientes⁴⁵ do relevo do Funcionamento da Língua, mas temos de relativizar o seu valor: não é por trabalhar exaustiva e exclusivamente conteúdos gramaticais que os alunos falarão ou escreverão melhor. O conhecimento da própria língua é, deveras importante, mas deve ser harmonizado com as demais competências. Paralelamente, deve-se principalmente fomentar a Leitura e Compreensão textual, para obter melhorias significativas nas outras competências.

Uma forma de valorizar a opinião crítica e a Expressão Escrita foi motivar os alunos a redigirem artigos diversos sobre assuntos variados para o jornal da Escola, “Cem Comentários”⁴⁶. Um pouco intimidados inicialmente, os discentes foram

⁴⁵ A este respeito, Costa (2005) afirmou que o Funcionamento da Língua, nas escolas tende a ser leccionado de forma exacerbada e obsoleta pela maioria dos professores: “Note-se igualmente que um dos professores refere poder constatar-se, tanto no 3º ciclo do ensino básico, como no ensino secundário, uma “revalorização do funcionamento da língua”, tratando-se de um reforço mal direccionado ou mal entendido pela esmagadora maioria dos professores, que passaram a fazer o que se classifica como uma abordagem demasiadamente académica do funcionamento da língua, esclarecendo o mesmo professor que, por ‘muito académica’, se deve entender ultrapassada, tendo-se assistido a um regresso da instituição ‘aula de gramática’.”(p.534)

⁴⁶ Ver anexo n.º15: artigo de uma aluna publicado no jornal “Cem Comentários”.

escrevendo textos interessantes e orgulhavam-se de os ver publicados, o que os incentivava a continuar.

No que diz respeito à aula de Língua Estrangeira, foi desenvolvida a prática de várias metodologias de ensino, com o intuito de otimizar a competência comunicativa dos discentes, valorizando a diversidade dos aprendentes, de forma a motivá-los para o progresso da aprendizagem e para a perda da inibição típica dos estados de aquisição inicial de um idioma estrangeiro.

De facto, a importância dada ao modo oral iniciou-se com o método directo, no século XX, adquirindo cada vez mais força com o aparecimento posterior dos métodos áudio-oral, áudio-visual e situacional, chegando à era da competência comunicativa, afirmada pelo método nocional/funcional (Mira & Mira, 2002).

Foi amparando-nos na psicologia humanista que delineámos as estratégias adoptadas durante o processo de ensino-aprendizagem da LE, adaptando os diferentes métodos à realidade vivenciada na sala de aula. Sempre que os discentes participavam, foi-lhes dado um reforço positivo, com base na teoria behaviorista.

Para a aprendizagem dos conteúdos propriamente ditos, aproveitámos a teoria associacionista, dado que esta abordagem se faz através de temas realistas que estejam ao alcance dos alunos e das suas experiências. Assim, sempre que se trabalhou determinado tema, houve sempre o cuidado de estabelecer articulações com o mundo real e a cosmovisão da turma. No sentido de comprovar a efectivação desta prática, integrada ao método nocional/funcional, podemos citar temáticas abordadas como: *el ocio, el botellón, la telebasura, la pareja ideal; viajes y transportes, el cotidiano* entre outros.

Salienta-se, tal como em Português, que sempre se iniciaram as aulas, encaminhando os alunos a formular hipóteses sobre a matéria em estudo. De facto, foram sempre previstos “pretextos introdutórios”, para fazer com que os alunos desvendassem o tema que iria ser investido e comesçassem a emitir opiniões sobre o mesmo. Para realizar essas actividades, sempre iniciámos a aula fazendo algumas questões de orientação, de forma a sondar o entendimento pessoal que os alunos tinham do tema, abrindo simplesmente uma conversa informal ou apoiando-nos de um documento iconográfico significativo, como uma imagem ou uma caricatura, que permitiam aplicar o método situacional. Esses momentos têm o mérito de aguçar a curiosidade da turma e de implementar uma partilha de experiências, o que é óptimo para conhecer melhor os alunos e abrir-lhes horizontes. De facto, os documentos

iconográficos chamam sempre a atenção dos alunos e a sua exploração na sala de aula, denuncia sempre o enquadramento situacional e as intenções comunicativas subjacentes aos conteúdos versados na aula.

Baseando-nos no método áudio-oral e na linguística estruturalista, insistiu-se na repetição de algumas frases-modelo ou drills⁴⁷, no intuito dos alunos participarem, sem sentir vergonha, e com o objectivo de melhorar a pronúncia, assim como de adquirir vocabulário e estruturas sintácticas próprias da LE. Na verdade, desde a primeira aula, independentemente de se tratar de turmas de Espanhol, de níveis de iniciação, sempre foi exigido que se falasse em castelhano. Sabemos que os alunos portugueses são todos falsos principiantes e entendem muito bem a língua espanhola, principalmente nos níveis básicos leccionados: A1 e A2/B1. Por isso, ao preencherem uma ficha biográfica e ao realizarem-se algumas actividades lúdicas de apresentação, também se entregou uma ficha aos alunos com “as regras de ouro na aula de espanhol”⁴⁸, espécie de contrato a celebrar com os aprendentes, que continha expressões-chave a serem utilizadas. O grande desafio foi criar rotinas comunicativas que obrigavam os alunos a tentarem recorrer o menos possível à língua materna.

Os exercícios de Expressão oral, realizados à partir de documentos iconográficos, visavam o desenvolvimento das várias subcompetências constituintes da competência comunicativa (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica), mas também uma reflexão metacognitiva e metalinguística, uma vez que a interpretação das imagens leva à exploração das mensagens implícitas.

Sempre que se trabalhava os domínios da Compreensão/Expressão Oral, optou-se por utilizar documentos autênticos como músicas/*videoclips*⁴⁹, excertos radiofónicos/televisivos⁵⁰, filmes, séries e curtas-metragens⁵¹ que se integram no método áudio-visual e remetem para a teoria socio-interaccionista, visto serem recriadores de situações reais. Esses documentos permitiam igualmente a ampliação do conhecimento cultural do aluno, no que respeita o país estrangeiro, e permitia a mobilização de outras áreas de saber, como o saber empírico, para compreender o tema em questão. As

⁴⁷ Achamos, de facto, que numa fase inicial da aprendizagem da LE, o método áudio-oral pode oferecer algumas vantagens porque desenvolve a oralidade com modelos. Sendo assim, para a competência de expressão oral, a memorização de frases pode ser uma mais-valia, o que não resulta de todo para o estudo do funcionamento da língua que não se adquire a longo prazo, por indução e repetição.

⁴⁸ Ver anexo n.º16: “Reglas de clase/ Reglas de oro y expresiones a utilizar en la clase de Español”.

⁴⁹ Ver anexo n.º17: Actividades de compreensão oral a partir de músicas, *videoclips*.

⁵⁰ Ver anexo n.º18: Actividades de compreensão oral a partir de excertos radiofónicos/televisivos.

⁵¹ Ver anexo n.º19: Actividades de compreensão oral a partir de filmes.

actividades promovidas, para exercitar a Compreensão Oral, realizaram-se sempre mediante um guião de escuta/visionamento que foram sempre elementos de avaliação. Estes documentos autênticos também eram propícios para explorar as demais competências.

As actividades de Leitura e de Compreensão Escrita eram desenvolvidas com grande entusiasmo por parte das turmas. De facto, a maioria dos discentes gostava de exercitar a leitura expressiva e de realizar actividades preparatórias que permitiam resolver dificuldades de ordem vocabular que podiam comprometer a compreensão. Esse tipo de exercício possibilita um trabalho complexo, dado que todas as competências são trabalhadas.

Sempre que possível também foram trabalhados temas que abordassem o respeito pelas diferenças sociais, de forma a aplicar um eclectismo metodológico, respeitando os métodos pós-moderno e multicultural cosmopolita, defendendo assim uma perspectiva humanista da educação, respeitadora do pluralismo e das diferenças sociais, de cariz cultural e étnico (Marques, 1999). Para tal, foram visionados vários filmes como “Cría Cuervos” de Carlos Saura, “Biutiful” de Alejandro Iñárritu, “Celda 211” de Daniel Monzón ou “Mar Adentro” de Alejandro Amenábar; também foram analisados artigos retirados de jornais e revistas espanhóis (*Hola, El País*) e tiras de banda-desenhada, maioritariamente de Quino. Assim, foi potenciado o diálogo vertical e horizontal na aula. O tratamento de um tema de interesse social tornou-se numa actividade bastante motivadora, dada a sua pertinência e actualidade. Com efeito, os alunos demonstraram uma grande acuidade social ao verificar os problemas da imigração clandestina, da doença, da morte (eutanásia), da droga e do meio carcerário. O facto de os alunos se mostrarem sensíveis e expressarem diversos pontos de vista, coaduna-se com a teoria estruturo-globalista, que preconiza a estruturação do pensamento próprio.

A Expressão escrita também foi explorada através da análise de textos diversos do manual escolar, de documentos autênticos da comunicação social e de excertos literários. Sempre se promoveram actividades heurísticas sobre os mesmos, para que os alunos expusessem a sua visão sobre os mesmos. A escolha destes documentos nunca foi gratuita, mas amparava-se nas realidades sócio-culturais do mundo hispânico: houve sempre o cuidado de investir artigos de opinião, crónicas, ou textos de cariz histórico-social que servissem de ponto de referência para desenvolver conhecimentos culturais de forma contrastiva com a cultura da Língua mãe. Assim, além de descobrir novas

realidades, conseguia-se estabelecer a descoberta de estereótipos sociais que definem as idiossincrasias de um determinado povo e cultura.

Para desenvolver a competência da Compreensão textual, promovemos uma leitura funcional e selectiva que permitiu, simultaneamente, o alargamento da competência semântica. De facto, partindo de um léxico circunscrito, os aprendentes desvendavam, sob a orientação do professor, o significado de algumas palavras e expressões idiomáticas. Também se realizou um trabalho consistente sobre os falsos-amigos, muito frequentes, geradores de confusão para os alunos. Assim, os alunos começavam por ter um entendimento global dos textos em estudo, para, num segundo tempo, aprofundar o estudo de particularidades textuais e subtilezas em termos interpretativos. A leitura silenciosa e em voz alta também permitiu detectar algumas incorrecções ao nível da pronúncia que foram sistematicamente auto-corrigidas pelos alunos, sob a orientação do professor. Os textos analisados permitiram também um estudo das diferentes unidades do discurso, da lógica estrutural e da subcompetência discursiva. Desta forma, o processo de descodificação de palavras possibilitou uma atitude de antecipação semântica na compreensão global do texto, activando uma perspectiva contrastiva (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Nesta medida, sempre houve o cuidado de contextualizar as aprendizagens, amparando a nossa prática no método nocional/funcional. Raramente se recorria à tradução para explicar novos vocábulos ou conceitos. Esta tendência é, de facto, perniciosa, para os alunos, dado que as acepções validadas não seriam integradas a longo prazo. Torna-se mais útil recorrer a perífrase ou até obrigar o aluno a pesquisar os sentidos num dicionário, a fim de apurar essas técnicas. O facto de recorrer sistematicamente à Língua materna para explicar significados pode gerar confusões e criar maus vícios nos alunos, uma vez que muitos vocábulos e expressões possuem conotações culturais diferentes, em relação ao termo correspondente na língua materna (Alonso, 2007).

Utilizámos também sempre nas nossas aulas a aprendizagem indutiva e contrastiva, característica metodológica do método nocional/funcional. Com efeito, como já o referimos, os alunos tendem a utilizar uma interlíngua na fase inicial do estudo do castelhano, devido à proximidade dos dois idiomas, por isso, um verdadeiro esforço tem de ser realizado nesta vertente, para desfazer qualquer tipo de interferências linguísticas que possam surgir. A dificuldade encontrada prende-se muitas vezes com lacunas gramaticais na língua materna que deviam ser explicitadas, antes de poder

estabelecer paralelismos com o espanhol. Por exemplo, os aprendentes costumam ter dificuldades na identificação dos tempos verbais na sua própria língua. Tivemos, então, de rever o valor e formação dos tempos principais do indicativo em Português, sempre que se explorava um novo tempo, durante as aulas. Estabelecemos relações entre os diferentes tempos do passado, para verificar que a conceptualização dos mesmos em Espanhol é diferente. Várias actividades de sistematização foram realizadas para distinguir e utilizar os tempos principais do passado, do modo indicativo, ou seja: *pretérito perfecto*, *pretérito indefinido*, e *pretérito imperfecto*. O mesmo aconteceu para leccionar as regras básicas da acentuação em espanhol: tivemos de reactualizar conhecimentos da língua portuguesa e ver quais as distinções com o Espanhol, para evitar confusões tão comuns. Um estudo aprofundado da acentuação diacrítica foi igualmente investida para distinguir o uso de palavras homónimas (*aun/aún*; *solo/sólo*; *el/él*; *te/té* ...).

Embora não achemos que as práticas lectivas devam estar condicionadas pelas provas de exame, em algumas aulas práticas, com as turmas do 11º ano de escolaridade, também projectámos exames nacionais dos anos anteriores e explicitámos aos alunos, analisando matrizes e critérios de correcção conjuntamente, o que era esperado por parte dos examinandos. Na verdade, foram sempre seleccionados partes dos exames para promover a sua resolução com a turma, dado que nem sempre possuíam os conhecimentos linguísticos necessários para fazer todas as actividades, conforme o momento do ano em que foram realizados. Também se aconselhou os alunos a consultarem a página do *Gave* para terem uma referência oficial dos exames nacionais e para treinarem sempre que quisessem, de maneira autónoma, visto que algumas propostas de correcção também estão disponíveis na página. Mesmo se temos noção de que o domínio classificativo dos exames finais não representa o mais importante no processo de aprendizagem dos alunos, esta etapa faz parte da realidade escolar; incumbe-nos também trabalhar com as turmas para que se habituem aos momentos de avaliação oficial, para gerir o *stress* e treinarem nas condições do exame propriamente dito, fazendo uma boa gestão temporal. De facto, este tipo de actividade foi promovida sobretudo para lutar contra a escuridão dos alunos, relativamente às tarefas que lhes serão pedidas nesse contexto particular. Esta prática foi proveitosa porque a maioria dos aprendentes conseguia autonomamente responder às questões dos exames, o que os animava para querer saber mais e fazer muito melhor.

A motivação foi sempre a preocupação principal na leccionação das nossas aulas e esse objectivo pautou sempre as nossas escolhas metodológicas e a prática didáctica, ao longo do ano escolar. Zelando pelo respeito das directrizes programáticas vigentes, procurámos sempre leccionar temas do interesse dos alunos, adaptando as estratégias aos seus ritmos de aprendizagem e às suas necessidades. Também houve o cuidado de explicar abertamente aos alunos quais os objectivos e fundamentação da realização das actividades, levantando o véu sobre a estruturação das mesmas e os resultados desejados. Desta forma, os alunos sentiam-se envolvidos no próprio processo de aprendizagem e sabiam, de antemão, o que se esperava deles; a transparência didáctica é muitíssimo importante para que os alunos se consciencializem que eles são agentes activos no seu processo de ensino-aprendizagem. Com o nosso trabalho, tentámos sempre autonomizar os alunos e dar-lhes um papel de relevo na sua própria formação, desenvolvendo mecanismos de auto-regulação dos saberes, e possibilidades reais de auto e hetero-correcção.

Nesta perspectiva, implementou-se a metodologia do “enfoque por tarefas”, indispensável na formação dos alunos. Segundo Candlin (1990), essa metodologia funciona como uma “*actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos*”, ou dito de outra forma, trata-se de “*un modelo que conjuga dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (naciones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas*” (Peris e Baulenas, 1997). Para otimizar esta metodologia e capacitar os alunos ao uso das novas tecnologias, optámos por promover algumas actividades que requeriam o uso da Internet. De facto, os alunos adoram navegar na *Web*, mas não estão treinados para saber pesquisar e seleccionar informação de forma pertinente. Para motivá-los e treinar essa destreza transversal simultaneamente, utilizámos a *WebQuest*⁵² que é “*una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web*” (Dodge, 1995), mediante a realização de um guião explicativo que estrutura as várias etapas e define todas as tarefas pelas quais os alunos devem passar. Desta forma, o docente mediador orienta os alunos de forma transparente e avalia a capacidade da turma a resolver situações-problema, com um ritmo individual

⁵² Ver anexo n.º20: ver planificação realizada a partir da Webquest disponível em <http://ticlewiki.pbworks.com/w/page/22235460/Webquest%3A%20Comunidades%20aut%C3%B3nomas%20de%20Espana%20B1>, assim como uma reflexão sobre a aula.

diferenciado. Quando um indivíduo, aqui um professor ou colega de turma serve de mediador entre a tarefa a realizar e o próprio aprendiz, orientando-o e fazendo com que este consiga resolver a tarefa, operacionaliza-se o processo de “andamiaje”, definido por Vygostky e Bruner. Estes teóricos afirmam que o professor é a pessoa que articula e suscita os processos da aprendizagem na aula por excelência. Através de uma participação guiada do docente, o aprendiz transita do seu nível de conhecimento real ou efectivo para um nível de desenvolvimento potencial, através de uma orientação clara que motiva o aluno. O objectivo é levar o aluno a fazer e nunca fazer por ele.

Esta experiência foi muito proveitosa porque os alunos foram distribuídos por grupo, equilibrando os níveis, o que permitiu também uma aprendizagem colaborativa e cooperativa. De facto, este tipo de aprendizagem que é “...un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” (Johnson y Johnson, 1998), desenvolve-se através de um processo gradual, em que todos os membros se sentem mutuamente comprometidos com a aprendizagem dos outros, acarretando uma interdependência positiva que não implica competição. A aprendizagem colaborativa adquire-se mediante a utilização de métodos de trabalho grupal, caracterizado pela interacção de todos na construção do conhecimento. Desta maneira, o trabalho em grupo, muito valorizado nas nossas aulas, fez com que se partilhasse a autoridade, a aceitação da responsabilidade e o ponto de vista do “outro”, assim como o consenso com os demais que são competências do saber-ser e saber-estar, imprescindíveis para o desenvolvimento humano do aprendiz.

Além deste tipo de actividade, também fomentámos o uso do *Youtube* para visionar curtas-metragens, como a de Guillermo Zapata, intitulada “*Lo que tú quieras oír*”⁵³, para realizar exercícios diversos usando o recurso da Internet. Conseguimos trabalhar as competências todas e tratar do tema da comunicação e das relações amorosas, que tanto prezam os alunos. Este suporte áudio-visual, assim como os outros que foram explorados durante o ano lectivo tinham a vantagem de tratar dos temas requeridos, mas também proporcionavam a exploração dos vários registos de língua. Esta vertente é muito positiva porque exemplifica junto dos alunos a língua real em acção, moldando-se às várias situações de comunicação. Ensinar exclusivamente um registo de língua corrente ou expressões alambicadas da esfera literária é contraproducente. Este tipo de aula é muito bem recebido pelas turmas, visto serem mais dinâmicas. Aproveitaram-se os tempos lectivos práticos (135 minutos) para

⁵³ Ver anexo n.º21: Actividade de compreensão oral/escrita através de uma curta-metragem.

concretizar trabalhos mais extensos cuja metodologia mais interativa não desgastava tanto os alunos.

Para desenvolver a Expressão Escrita e desenvolver projectos e actividades para a comunidade educativa, também se publicaram artigos e textos diversos, realizados individualmente ou em grupo, no *Blog* da Biblioteca da Escola⁵⁴, no jornal da escola “Cem Comentários” e no jornal de parede do grupo de Espanhol, intitulado “Noticias del Rincón”⁵⁵. Os alunos envolveram-se completamente com estes projectos e amiúde, de forma orientada, nas aulas ou de forma voluntária, eram produzidos e expostos trabalhos dos alunos, através dos meios citados, para dar visibilidade à língua e cultura espanholas no Agrupamento e desenvolver o gosto pela leitura e escrita à todos os agentes da comunidade educativa. Esta estratégia permitia fazer com que os alunos se aplicassem mais, extravasando a monotonia de aulas tradicionais. Eles aprendiam, de facto, conteúdos empíricos e linguísticos de forma mais aprofundada, sem sentir uma sensação de aulas demasiadamente teóricas ou mecânicas. Os alunos autonomizaram-se e responsabilizaram-se muito e viam de bom grado, ter aulas de Espanhol, fora da sala de aula circunscrita. Consoante as necessidades, íamos para a Biblioteca e/ou para salas de informática mais apetrechadas que permitiam uma margem de manobra maior para a consecução das actividades, o que acabava por ser também uma estratégia de enriquecimento curricular.

Todos os momentos de aula descritos sumariamente requereram uma planificação bem estruturada. Na verdade, antes de propor qualquer tarefa didáctica aos alunos, tivemos de prever um percurso possível, articulando os diferentes domínios a explorar, controlar o grau de dificuldade desejado, prever os exercícios e conteúdos a trabalhar, reajustar, sempre que necessário, as opções tomadas, de acordo com o perfil dos aprendentes e a situação concreta da aula, tendo em vista o sucesso da acção pedagógica. De facto, temos de deixar bem claro que a aplicação dos planos de aula requer um conhecimento profundo da realidade, levando em conta as vertentes individual, institucional e social, assumindo, por isso, um carácter flexível que contraria qualquer rigidez atribuída às planificações (Amor, 2006). De facto, as planificações e planos de aula não podem ser guiões dirigistas a serem aplicados à risca, mas antes uma previsão possível do que se pode fazer na aula.

⁵⁴ Ver anexo n.º22: Artigo de alunos sobre o fenómeno do *Botellón*.

⁵⁵ Ver anexo n.º23: Foto de “Noticias del Rincón”, jornal de parede do grupo de Espanhol: exposição.

Os planos de aula elaborados obedeceram a critérios de coerência, articulando as competências e os conteúdos, de forma a obter uma linha de progressão positiva. Esses documentos devem, por sinal, ser práticos e detalhados para permitirem uma consulta rápida durante a aula, de maneira a nunca perder o fio condutor. Por outro lado, são fundamentais para exercer uma acção reflexiva acerca da nossa prática. Após ter dado uma aula e consoante os resultados obtidos, podemos fazer um balanço geral e meditar sobre os aspectos positivos e aqueles que devem ser revistos porque não resultaram tão bem. Assim, quer seja a gestão do tempo, o grau de complexidade das actividades, a falta de pré-requisitos, o equilíbrio das competências trabalhadas, problemas técnicos/materiais, ocorrências imprevisíveis dos alunos (violência, problema de saúde...): tudo condiciona o (in)sucesso de uma aula. Como a aula não deve ser considerada como um fim em si, temos de reconhecer que o plano previsto poderia não ser cumprido na totalidade ou não resultar, obrigando-nos a desviar-nos do delineado, improvisando para resolver um problema e responder às necessidades dos alunos, no momento. É frequente que durante as aulas, alguns alunos façam observações inesperadas, obriguem a explicitar determinados conteúdos, que julgávamos adquiridos e sem os quais a aula não funciona, ou surjam contratempos (avaria/esquecimento do material, problema de saúde ou emocional...). Se por vezes, essas situações podem deixar-nos perplexos, devemos, como bons profissionais, resolver os problemas da melhor maneira possível e manter a calma. O bom senso e a experiência fazem com que se prevejam sempre estratégias alternativas para colmatar algum imprevisto. Os alunos, de qualquer modo, são muito mais tolerantes do que se poderia pensar e conseguem ver humanismo na figura do professor! Quando as aulas correm menos bem, não há lugar para fatalismos mas sim, reflexão e reformulação.

Por isso, sempre que elaborávamos um plano de aula, definíamos a unidade didáctica, o tema a ser trabalhado, os objectivos, as finalidades, os conteúdos, as actividades, os recursos materiais, as estratégias e o tipo de avaliação a serem operacionalizados. Além disso, exercitávamos a nossa capacidade reflexiva ao fundamentar e justificar as actividades promovidas e as estratégias escolhidas antes da aula⁵⁶ e elaborávamos um balanço pós-aula⁵⁷, para evidenciar os pontos positivos e negativos, a fim de corrigir e melhorar a nossa prática.

⁵⁶ Ver anexo n.º24- Esta etapa é fundamental para estruturar uma aula possível. Mediante a nossa sensibilidade e convicções educativas, devemos fazer um esforço e obrigar-nos a reflectir sobre as nossas escolhas de conteúdos, actividades e estratégias antes de as operacionalizar na sala da aula. Devemos, de facto responder às perguntas : “Para quem? O Quê? Para quê? E como?”

Também tivemos sempre o cuidado de estreitar laços com toda a comunidade educativa, mais particularmente com os alunos, para que as aulas decorressem sempre harmoniosamente. De facto, o momento inicial das aulas sempre foi importante para canalizar a atenção dos aprendentes e fazer a ponte entre as diversas disciplinas e delimitar os vários momentos do dia. Sendo assim, a parte inicial das aulas serviu sempre de pretexto e de reforço para aliviar as tensões exteriores às aulas, através de rápidas conversas informais e reenquadrar os alunos para iniciar, efectivamente, a aula.

Em seguida, começavam-se sempre as aulas com actividades introdutórias, a fim de motivar os alunos, para que todos participassem e se concentrassem nas actividades propostas, entendendo paulatinamente em que consistia a aula e como esta se desenrolaria. Esta parte de motivação inicial torna-se importante porque permitia uma preparação psicológica e pedagógica, antes de apresentar propriamente as tarefas e conteúdos previstos. Estes primeiros momentos também eram propícios à reflexão e sistematização dos conteúdos vistos nas aulas anteriores.

Um trabalho sobre os mapas conceptuais e as representações prévias era igualmente delineado, aquando a elaboração dos planos de aula. Com efeito, dependendo do conhecimento de determinados fenómenos, torna-se mais ou menos fácil, desenvolver determinadas temáticas nas aulas. Consoante o domínio dos alunos acerca de alguns conceitos, conseguia-se iniciar as actividades previstas mais ou menos rapidamente. De facto, a gestão do tempo da aula dependia dos pré-requisitos gramaticais, lexicais e conceptuais que poderiam ter os alunos e aos quais nos devíamos ajustar.

No que concerne as questões de orientação dos alunos, como já referido com as aulas de Português, estas devem ser claras e directas, permitindo orientar e auxiliar o raciocínio dos aprendentes, para que estes consigam resolver as actividades previstas. Também permitem abrir um espaço de liberdade de expressão aos alunos, de modo a que exponham as suas opiniões, os seus sentimentos, comentários e pontos de vista. O questionário do docente é, deveras, muito importante e é a partir do mesmo e da possível transcrição de uma aula que podemos definir o estilo de uma aula e o tipo de professor. O ideal preconiza que o tempo de posse da palavra deva ser repartido de forma equilibrada entre um docente e os seus alunos. Na verdade, isso não acontece

⁵⁷ Ver anexo n.º25- A reflexão pós-aula serve para estabelecer o balanço: temos de verificar e justificar o que funcionou ou não, de um ponto de vista conceptual e pragmático. Por vezes, as aulas não resultam porque as actividades foram mal formuladas ou aplicadas, outras vezes, o problema reside em aspectos externos à aula, dado que o plano não apresenta erros estruturais. Uma aula é, de facto, um momento comunicativo subtil que requer aceitação e colaboração por parte dos alunos que representam um grupo heterogéneo com muitas especificidades.

sempre nas escolas e a maioria dos professores tende a monopolizar o discurso porque tem uma prática demasiadamente dirigista (Castro, 1991). Todas as perguntas formuladas aos alunos devem permitir o desenvolvimento de vários processamentos cognitivos, levando a uma leitura inferencial, denotativa e crítica. No entanto, em LE, mesmo se a macro-competência é a comunicativa, não podemos esquecer que os aprendentes estão num nível inicial de aprendizagem da língua. Por isso, nas primeiras aulas é normal que o professor seja aquele que intervenha mais na sala de aula, para, rapidamente, essa tendência se equilibrar:

queda patente la importancia de la figura del profesor de LE como director organizativo de todo el proceso de enseñanza, ya que como participante experto, es decir, como el hablante con mayor competencia comunicativa, se reserva una parte importante del total de las intervenciones realizadas en clase. Es, además, el que gestiona la conversación: decide quién habla, decide los temas, controla la duración de las intervenciones, presenta los contenidos gramaticales, funcionales, léxicos y socioculturales del programa académico, corrige, formula preguntas, ya sean didácticas, que se utilizan para comprobar que el alumno es capaz de responder en la lengua meta, o referenciales, con las que se requiere que el alumno aporte una información que el profesor no dispone. (...) Para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje se produzca, de forma adecuada, tanto el profesor como el alumno participa conscientemente en el contrato pedagógico que los lleva a asumir roles diferentes (...) El profesor se ve en el deber de dirigir el acto comunicativo y ayudar al alumno en todo momento (Cuadros, 2006, p.797).

Se nas aulas de língua materna, é mais fácil obter uma colaboração imediata por parte dos alunos, porque dominam minimamente a sua própria língua, no caso das LE, pode haver uma retracção inicial dos alunos que têm medo ou vergonha de participar activamente, logo à partida. O professor de LE deve, portanto, desenvolver actividades mais variadas e lúdicas para descontraír os aprendentes e fazer com que participem, aceitando a probabilidade de cometerem possíveis erros, que são positivos, porque fazem parte do processo para conseguir uma progressão.

O que é de facto muito importante é que o professor não descure as intervenções dos alunos e as considere todas importantes. Independentemente da pertinência das

respostas dos mesmos, devemos sempre aproveitar os seus propósitos e sermos assertivos, para valorizar o seu contributo, e nunca desmotivá-los de participar activamente nas aulas. Tendo consciência de que existem alunos mais colaborantes do que outros, a nossa preocupação foi levar os mais tímidos ou retraídos a intervir paulatinamente, dando-lhes mais atenção. De forma involuntária, os professores não costumam abarcar todos os alunos com o seu olhar e tendem a concentrar-se nos mais desinibidos, por isso, torna-se fundamental treinar o “olhar em farol” para envolver afectivamente todos os alunos e conseguir detectar pequenos focos de indisciplina ou de apatia que uma intervenção precoce faz cessar (Sampaio, 1996).

Para equilibrar a tomada da palavra, o professor, em vez de lançar perguntas à turma, sem nenhum interlocutor definido, deve designar amiúde o nome do aluno, no final da pergunta. Desta forma, todos os alunos participam na aula e os que não intervieram no momento, estruturaram uma resposta possível mentalmente. Assim, a turma entende que o processo de ensino-aprendizagem está dirigido a todos e evita-se a possível dispersão dos alunos. No final de cada intervenção, os outros colegas podem sempre completar uma ideia, expor outro ponto de vista ou ajudar o aluno interrogado que não consegue responder devidamente.

Além disso, devemos adaptar o nosso discurso, em termos vocabular à faixa etária dos alunos, para não criar um fosso comunicacional e arriscarmo-nos a sentir o desconforto dos alunos por um silêncio constrangedor, mas significativo.

Salienta-se também que nunca tivemos que adaptar uma actividade, aquando a sua implementação em sala de aula, por esta resultar desadequada e incompreensível para a turma. De facto, houve sempre um cuidado extremo em adaptar as tarefas ao nível de aprendizagem dos alunos, à sua faixa etária e às recomendações programáticas, para a selecção e/ou construção de materiais.

A elaboração dos planos de aula era iminentemente descritiva. Todos os momentos de aula foram detalhados desde o momento do acolhimento dos alunos na sala de aula, até ao final da mesma. Indicaram-se as tarefas a serem realizadas e fizeram-se referências aos anexos utilizados, assim como à bibliografia consultada. O primeiro elemento a aparecer é o sumário e o número da aula, que funciona como um índice ou um resumo dos conteúdos a abordar. Se na elaboração do plano de aula, este elemento é importante porque erige, de antemão, as temáticas principais e porque responde à conceptualização mental da aula pelo docente, assim como às contingências administrativas escolares, a sua importância é relativa, junto dos alunos. De facto, os

alunos portugueses estão formatados e sentem necessidade de sumários, mas em muitos países europeus, estes não são registados pelos discentes. Por vezes, apenas a data, um título e a referência das actividades (paginação/suporte) são indicados nos cadernos diários. Durante a nossa prática lectiva, tanto ditávamos os sumários aos alunos no início da aula (geralmente nas aulas de Português, na qual havia um maior domínio da língua e em que a limitação temporal era mais premente), de forma a enquadrar a aula e a explicar, de forma genérica, o decorrer da mesma aos alunos, como pedíamos aos alunos de o construir colectivamente no final, para que sintetizassem os pontos trabalhados (nas aulas de Espanhol, em que dispúnhamos de mais tempo e em que a sistematização ortográfica e sintáctica revestem um cariz mais sistemático). Muitos docentes optam por formulá-lo somente no final da aula, para que este corresponda à realidade, fazendo um reajuste automático ao sumário inicial, de forma a não haver discrepâncias, caso não tenha havido tempo para concretizar todas as tarefas programadas, visto os alunos serem os construtores da aprendizagem. Outros, ainda, preferem construí-lo no final com a colaboração dos alunos, encarando-o como uma verdadeira actividade lectiva. De facto, em LE, o sumário reveste um carácter distinto, “respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais” (Mira & Moreira, 2007, p.297). A formulação do mesmo, pelos discentes, transforma-se num exercício que desenvolve as capacidades de reflexão e de sistematização. Promove-se simultaneamente a expressão oral e escrita, impulsionando a participação activa dos aprendentes na aula. O sumário também serve de guia de orientação e de organização para o estudo (Mira & Moreira, 2007).

Durante as nossas aulas, fomos valorizando cada vez mais essa etapa da aula com os alunos, mas nunca deixamos que esse exercício aparecesse como um dogma absoluto. Fizemos prova de flexibilidade e consoante as aulas, fomos construindo os sumários, quer no final da aula ou no início da aula seguinte, caso não tenha havido oportunidade para cumprir o plano previsto. Como já salientámos, os planos de aula podem ser sujeitos a alterações e não são imutáveis.

Cientes da importância do espaço físico das salas de aula e da existência de equipamentos adequados (luz, quadro, projector, computador), a gestão do espaço foi sempre equacionada, de forma a manter os aprendentes mais interessados nas actividades propostas. De facto, a colocação do docente na sala de aula é muito importante e estamos conscientes de que devíamos alterar a nossa posição, consoante os diversos momentos de aula. Esconder-se por trás da secretária pode acarretar problemas,

assim como ficar exclusivamente sentado ou estático, no mesmo lugar, porque cria uma distância com os alunos e transcreve alguma altivez e rigidez desnecessárias. Por isso, geralmente, estávamos quase sempre em pé numa posição central, frente aos alunos para expor conteúdos e utilizar o material disponibilizado para ilustrar os nossos propósitos. Rapidamente, circulávamos pela sala, de forma a apoiar individualmente os alunos, desenvolvendo uma comunicação mais eficaz. Muitas vezes, sentávamo-nos junto deles ou ficávamos no fundo da sala quando se promovia um momento de exposição oral por parte dos alunos, para melhor avaliar a prestação, valorizando a linguagem verbal e não-verbal. De facto, a proxémica⁵⁸, a cinésica⁵⁹ e a tacésica⁶⁰ são fulcrais no processo de ensino-aprendizagem porque desmistificam o papel austero do docente que ficaria alheado da plateia, e permite uma aproximação dos alunos (Steinberg, 1988). Pode parecer trivial, mas deambular pela sala e conseguir circular à volta das mesas dos alunos é fundamental para inteirarmo-nos do ritmo de trabalho deles e das suas dificuldades. Só desta forma é que se pode promover momentos de interacção e permitir aos alunos formular hipóteses e se auto-corrigirem. Também é uma estratégia para motivar os alunos, incentivando-os mais nos seus esforços e permite controlar melhor a turma, verificando o seu desempenho.

Muitas vezes, para favorecer o decorrer de determinadas actividades, alterávamos a disposição das carteiras na sala para uma maior eficácia estratégica. Quando se implementavam momentos de debates ou apresentações diversas, colocávamos as mesas em U, de forma a estabelecer um contacto visual constante muito positivo entre todos. Quando se realizavam trabalhos de grupo, juntavam-se as mesas, de forma a reunir os diferentes membros ou íamos para a Biblioteca ou o Centro de Aprendizagem onde dispúnhamos de mesas redondas. Nos momentos de avaliação sumativa, ficávamos com a disposição das mesas tradicionais em fila ou separavam-se as mesmas individualmente. Todas essas estratégias são importantes porque permitiam um melhor controlo da turma e uma melhor concentração nas actividades por parte dos alunos. Consoante a disponibilidade das salas, requisitávamos também outros espaços como o auditório da escola, para visionar filmes ou explorar elementos audiovisuais para um maior conforto e qualidade; quando se organizavam actividades curriculares com outras turmas de Espanhol, como sessões de cinema, actividades de *Role Play* ou

⁵⁸ A cinésica refere-se ao movimento do corpo, como os gestos, a postura, a expressão facial, o olhar e o riso.

⁵⁹ A proxémica efetiva-se pela distância mantida entre os interlocutores.

⁶⁰ A tacésica concretiza-se pelo uso de toques na interação humana.

Teatro escolar, abertas à comunidade educativa, também mudávamos de sala, preferindo espaços mais amplos. Estamos convictas que a diversificação estratégica e que a adequação aos meios da escola é uma mais-valia para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Permite também uma maior aproximação dos alunos para apoiá-los de forma mais eficaz.

A relação pedagógica com os alunos foi sempre muito positiva. De facto, conseguimos estreitar laços paulatinamente e instaurar um clima de confiança e de respeito mútuos. Temos consciência de que ter turmas regulares do Ensino Secundário é uma mais-valia e que a continuidade pedagógica pode ser benéfica quando o contrato pedagógico é um sucesso à partida. Para as restantes turmas, quer sejam do Ensino Secundário ou do 3º ciclo do Ensino Básico, aconteceu o mesmo. Os alunos sentiram uma empatia imediata connosco porque não vêem um fosso geracional na nossa imagem e nas nossas atitudes. Muito mais do que isso, o facto de fazermos prova de humildade, de dedicação, de aproximação e de aceitação total em relação aos alunos fez com que estes nos apreciassem realmente enquanto docentes. Estamos convictas de que para além das nossas idiosincrasias, a nossa atitude exigente, coerente nas aulas, mas afável, e que a comunicação nas aulas e fora delas com os alunos permitiu criar um bom ambiente entre nós. Tivemos atenção em tratar e acolher todos os alunos da mesma maneira e em desenvolver muitas actividades que envolvessem a totalidade dos alunos, o que proporcionou uma valorização do nosso trabalho e da nossa pessoa, ao honrar os compromissos e valores morais que se vislumbram da profissão docente. Alunos e docentes viram uns nos outros indivíduos com qualidades e fragilidades, o que permitiu um grande apoio e uma partilha escolar e emocional indubitável.

Temos de sublinhar que a escola onde leccionámos é considerada muito problemática devido a circunstancialismos sociais⁶¹. De facto, a maioria dos discentes procede de famílias disfuncionais e apresenta carências de ordem económica e principalmente afectiva. Por isso, se um docente se adaptar à situação real e conseguir motivar um aluno, fazendo com que este se sinta valorizado e compreendido, consegue a melhor recompensa pedagógica: ter feito a diferença no percurso escolar e na vida do aluno. Ser professor ultrapassa a esfera prática didáctica e atinge uma profunda áurea humanista.

⁶¹ A cidade de Quarteira é, de facto, um foco de fluxos migratórios muito aleatórios que reflectem a sazonalidade do mercado de trabalho. Devido à proximidade do turismo e a atractividade que a localidade exerce sobre trabalhadores temporários, fomenta-se o surgimento de grupos marginais, sem rede familiar e social, que vivem de vários expedientes. Não há infraestruturas prontas para receber a população nas melhores condições: há uma falta de alojamentos, creches e instituições diversas que poderiam apoiar as famílias e os jovens em particular.

Este relacionamento saudável permitiu também que os alunos aceitassem melhor as repreensões e as críticas porque viam na figura do professor, um profissional que lhes queria bem e que os ajudava a resolver os seus problemas e não um “inimigo”. As turmas aceitam melhor a autoridade de um professor com quem mantêm uma boa relação.

No que se refere à avaliação dos alunos, salienta-se que esta foi sempre realizada tomando em consideração os documentos normativos vigentes. Além disso, foi preciso uma adaptação, para respeitar e aplicar os critérios de escola e dos grupos disciplinares de Português e de Línguas, mantendo uma transparência e homogeneidade das modalidades e parâmetros avaliativos.

Além de uma avaliação directa sistematizada, da qual resultam classificações, como é o caso dos testes sumativos pontuais, devemos recorrer quotidianamente a uma avaliação directa não sistematizada que sintetiza alguns parâmetros como o comportamento, a assiduidade, a pontualidade, o interesse, a motivação e o desempenho nas aulas. Estes critérios eram contabilizados na cidadania e desdobravam-se nas modalidades do saber-ser e saber-fazer. Devíamos utilizar grelhas de observação específicas (da oralidade, dos trabalhos de casa) e registar diariamente os comportamentos e acções dos alunos.

A avaliação final dos alunos abarca uma esfera puramente cognitiva que considera as várias competências e uma área sócio-afectiva que valoriza as atitudes e as competências sociais.

As novas teorias educacionais sublinham o facto que a avaliação deve ser sistemática e contínua, dando importância ao processo de aprendizagem e não só ao produto final. Por isso, a avaliação formativa adequa-se melhor à perspectiva actual que personaliza cada aprendiz no seu percurso e pressupõe que o aluno esteja consciente dos objectivos das competências a avaliar, conhecendo todos os pontos sobre os quais será avaliado, assim como os critérios definidos. Este tipo de avaliação permite detectar os erros dos alunos atempadamente e insistir na sua correcção formativa. O professor poderá, consoante as suas observações, adaptar estratégias mais adequadas de forma a resolver os problemas e suprimir as dificuldades encontradas (Amor, 2007).

Seguindo esta perspectiva, concretizam-se três modalidades de avaliação que permitem considerar individualmente o aluno e verificar os seus progressos: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Realizámos, com todas as nossas turmas, testes diagnósticos que abarcaram todos os domínios. Esta etapa, no início do ano é importante porque permite ao professor verificar as fragilidades e lacunas dos discentes, de forma a reajustar os objectivos e planificações a longo e curto prazo. Por outro lado, queremos salientar que esses testes, que apenas contêm uma menção qualitativa para os alunos, são raramente realizados com toda a dedicação possível pelos alunos, visto a classificação não ser contabilizada na média final. Lamentámos, de facto, que muitos discentes só se preocupem com os resultados, mas essa tendência está enraizada na nossa cultura e institucionalizada com o sistema de ensino. Por outro lado, se falarmos abertamente com as turmas sobre a importância dessa mesma avaliação inicial, muitos percebem o motivo de tal ritual no arranque do ano lectivo e colaboram perfeitamente, principalmente os alunos do Ensino Secundário.

No final, é interessante analisar os resultados obtidos e fazer um balanço das turmas e compará-los com as demais turmas de mesmo nível escolar da escola. Os docentes conseguem dados valiosos sobre as competências dos alunos e sabem, à partida, onde residem as fragilidades dos discentes.

A avaliação formativa, na linha das considerações que apresentámos anteriormente, ultrapassou a mera ficha revisiva antes do momento da avaliação sumativa, mas concretizou-se mediante actividades em que os alunos, individualmente ou em grupo, deviam realizar uma actividade seguindo um guião concebido para o efeito que contemplava todas as orientações relativas ao modo de preparação e produção da actividade. Por exemplo, a aula em que se utilizou uma *WebQuest* em grupo ou que se consultou o *Youtube* em exercícios de compreensão oral e escrita, explanam toda a potencialidade da avaliação formativa. Colocava-se, de facto, os alunos perante várias tarefas e estes, apoiando-se nos seus conhecimentos e seguindo os passos indicados, deveriam ser capazes autonomamente de resolver as actividades. Assim, o professor, através de um guião orientador, endossava o papel de mediador e os alunos resolviam as tarefas por eles. Ao resolver situações-problema, estes ganham auto-confiança e mais autonomia. Desta forma, promove-se a interajuda e o ensino cooperativo e colaborativo, como o preconiza o Ministério da Educação.

Para a prossecução deste tipo de actividade, é necessário explicitar os objectivos de ensino-aprendizagem e os parâmetros de observação sobre os quais recairá a avaliação. Os alunos estão a par, logo à partida, de todas as etapas pelas quais deverão passar e ficam conscientes da meta final pretendida pelo docente.

Este género de exercício costuma funcionar muitíssimo bem porque os alunos são sensíveis ao uso de estratégias diferentes e gostam de se sentir “capazes”; a avaliação formativa contribui para desenvolver a auto-estima dos alunos e motiva-os mais nas aulas. No final das actividades, os alunos comparam os seus trabalhos e conseguem, em consciência, realizar uma auto e hetero-avaliação, evidenciando os aspectos positivos e os elementos que deveriam ser melhorados. Esta reflexão final permite-lhes desenvolver a auto-regulação do seu próprio saber e adaptar estratégias mais adequadas para melhorar a sua prestação.

Para operacionalizar a avaliação sumativa, concebemos vários testes⁶² durante o ano lectivo, assim como as suas matrizes e critérios de correcção. Seguindo as premissas dos documentos orientadores, conseguimos recolher informações pertinentes sobre o grau de aquisição dos conhecimentos e competências trabalhadas, assim como as dificuldades que permaneceram. Como referido, este momento, que resulta numa classificação, é sempre mais ansiado e temido pelos alunos, porque sentem uma pressão pessoal, familiar e institucional acrescida em ter sucesso. As classificações atribuídas podem funcionar de duas maneiras opostas, motivando os alunos que obtiveram um bom resultado e desmotivando aqueles que não conseguiram ter uma boa nota.

Estas considerações levam a entender que a avaliação deve ser vista como um método de ensinar o aluno a aprender e não como um instrumento de regulação repressivo. Devido à “sacralização” dos exames e das médias finais de curso, a nossa sociedade tende a valorizar apenas o resultado e em etiquetar os alunos de “capazes” e “incapazes”. Essa rotulação implícita, sentida pelos alunos, pode ter consequências terríveis e dar origem a bloqueios. É importante transmitir aos alunos que o erro não é uma fatalidade e que as notas não são o mais importante no processo, mas representam uma ferramenta para a acção educativa e são um indicador de que outros caminhos devem ser percorridos (Roldão, 2004).

C- Análise da prática de ensino

O Agrupamento de escolas Dra. Laura Ayres, inserido na cidade de Quarteira, concelho de Faro, tem uma oferta formativa muito variada que reflecte as mutações sociais e educacionais actuais. Rotulada de “muito complicada” e sendo uma das piores

⁶² Ver anexo n.º27: testes de avaliação de espanhol/português.

escolas nos rankings nacionais⁶³, esta rede de escolas acolhe alunos oriundos de todos os horizontes, com os seus sonhos, as suas expectativas, mas também os seus problemas, sendo claramente uma escola inclusiva. A violência e o abandono escolar, que sempre foram uma constante, têm-se dissipado pouco a pouco, graças a acção consistente e contínua da nova direcção da escola e da comunidade educativa que está a mudar, desejando melhorias para todos os alunos. Assim, vivenciámos ao longo de quatro anos lectivos consecutivos que a instrução académica e cultural, indubitavelmente, objectivo primeiro desta Escola, é entendida como conceito multicultural, factor primordial da própria intervenção social. Contudo, o maior investimento deste Agrupamento centra-se também na valorização dos processos, com vista à obtenção de melhores resultados e à criação de uma identidade comum. De facto, é perante os desafios que a vida nos coloca que nos definimos, capazes de arriscar o impensável, insistir no impossível, saborear sofregamente cada pequena conquista que o mundo, ou quiçá, nós próprios, conseguimos concretizar. Além de acompanhar os nossos alunos e de os preparar para a vida, urgia a necessidade de redefinir as prioridades desta escola e todos os agentes têm contribuído, conseguindo entrelaçar as suas vivências e experiências, criando um grupo coeso. O grande intuito da nossa caminhada foi “Estar, pertencer, ...ser...ESLA”⁶⁴. Só com um ambiente escolar agradável é que podemos trabalhar colaborativamente e melhorar as fragilidades deste meio escolar tão peculiar.

Para tal, o nosso percurso foi balizado por dois objectivos muito importantes: “aprender a aprender” e “aprender a ensinar”. De facto, tivemos de aprender a aprender, devido à complexidade das práticas pedagógico-didácticas que deviam ser melhoradas, de maneira a equilibrar a nossa acção pedagógica. Também foi necessário actualizar-nos, regularmente, sobre as estratégias de ensino e os próprios conteúdos, porque a profissão docente requer uma formação contínua constante. Tivemos igualmente que “aprender a ensinar”, desenvolvendo a nossa acuidade didáctica e social, analisando o perfil dos alunos e concentrando-nos nas suas dificuldades e interesses, de forma a encontrar estratégias para os apoiar e os motivar cada vez mais, o que nem sempre é fácil. Tudo isso leva-nos a fazer prova de originalidade e criatividade nas aulas, nunca descurando os objectivos delineados.

⁶³ Ficou em 492º em 2011, com 9,07 de média nos exames nacionais e 11.70 de média final. Candidatou-se recentemente a TEIP, devido ao entorno social e às suas consequências no aproveitamento escolar.

⁶⁴ Slogan da nova direcção do Agrupamento.

Tendo uma perspectiva diacrónica⁶⁵ sobre a nossa experiência docente, fácil será averiguar que nos reconhecemos, hoje, como profissionais mais reflexivos e pró-activos, admitindo melhor as nossas qualidades e vitórias, assim como as nossas fragilidades e derrotas. Esta forma de estar permite-nos melhorar e aperfeiçoar a nossa prática, tornando-nos capazes de tomar determinadas atitudes e decisões, assim como resolver problemas diariamente.

A capacidade de reflexão do professor é, de facto, fundamental porque permite fazer com que este identifique os motivos pelos quais tenha alcançado ou não determinados objectivos e resultados. Esta projecção constante e este auto-questionamento é a base da formação e da profissionalização docente porque favorece a análise de todos os elementos constituintes do nosso percurso. Só desta forma é que conseguiremos introduzir mudanças. O professor, mediador entre o conhecimento e os alunos, deve questionar-se e pôr em questão as suas práticas e as suas certezas, activando um processo de ensino-aprendizagem que responsabilize alunos e professores, na tomada de decisões e na partilha de saberes, tornando-se cúmplices no sucesso e nos contratempos. Este contrato pedagógico entre docentes e aprendentes é fundamental: potencializa o crescimento dos alunos, mas também o crescimento do professor, para a construção de sua própria identidade profissional. Ano escolar após ano escolar, concretiza-se uma consolidação progressiva e nunca acabada da profissionalização docente que é conseguida através da capacidade reflexiva sobre a prática por parte do docente. É, de facto, necessário fazer prova de reflexão antes e no decorrer das aulas, mas também ter um olhar analítico com o distanciamento apropriado, após a mesma, para (re)configurar a nossa acção.

O processo de construção identitária profissional dos docentes depende das condições sociais, mas também de investimentos subjectivos e grupais, na elaboração de um saber de acção profissional. Com efeito, este deve abarcar simultaneamente: uma actividade sociocognitiva mobilizando vários tipos de saberes; o domínio dos processos profissionais; a capacidade de objectivação dos problemas; uma sensibilidade social, tornando o profissional capaz de reagir física, racional, cognitiva e emocionalmente às situações; uma autonomia e flexibilidade na execução e adaptação das políticas educativas; uma capacidade de gestão das relações de poder e de interacção com os

⁶⁵ Começámos a trabalhar, enquanto docente, no ano lectivo 2003/2004, aquando a realização do estágio pedagógico em ensino.

outros actores educativos; um sentimento de pertença a uma classe e uma legitimidade profissional obtida pela acção educativa.

Nóvoa (1992, p.25) afirma que a observação, a reflexão e a pesquisa constituem a essência do processo de formação do professor. Esses três elementos são imprescindíveis e interdependentes. De facto, a formação não se cinge a uma súmula de cursos e técnicas, mas sim a um trabalho de introspecção profundo sobre as práticas e a uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Sendo assim, fácil será verificar que a nossa auto-reflexão deve recair sobre as nossas competências, as nossas experiências, as nossas reacções intelectuais e afectivas. Não se improvisa professor quem quer: é preciso uma grande tenacidade e força de carácter, para lidar com todos os aprendentes e conseguir alcançar objectivos para todos. A actividade dos professores é integrativa: teoria e prática devem sempre caminhar juntas.

Desta forma, reconhecemos que, desde as nossas primeiras aulas, melhorámos bastante a nossa prática docente. Vencemos uma timidez e uma rigidez, próprias do início de carreira, que escondiam alguma insegurança. Percebemos que o processo de ensino-aprendizagem se centra no aprendente e não no professor e que este não pode ser demasiadamente dirigista ou austero. Desmistificámos também os preconceitos exagerados do “Never smile before Christmas”⁶⁶ e valorizamos sempre a empatia e a partilha de experiências com os alunos, porque o contrato pedagógico só funciona com um bom entendimento entre docente e alunos. Entendemos que um ambiente propício à interacção verbal e à livre expressão de ideias são os ingredientes fundamentais para chegar mais perto dos alunos e das suas respectivas famílias, de forma a partilhar mais saberes e a apoiá-los nas suas dúvidas e inseguranças.

Conseguimos também adaptar o nosso discurso às diferentes plateias sob vários pontos de vista. De facto, melhorámos a nossa dicção e projecção de voz, para favorecer a comunicação em sala de aula. Também tentámos amenizar uma pronúncia francesa e nortenha que fazia sorrir alguns alunos de outras regiões onde leccionámos. O mesmo aconteceu com os regionalismos que foram sempre aproveitados nas aulas de Português, enquanto riqueza vocabular e momento de descontração. Atestámos também a necessidade de aproximar o discurso pedagógico ao nível de conhecimentos das turmas e em dosear a quantidade informativa a ser explorada em cada aula. De facto, por

⁶⁶ Slogan citado frequentemente por Daniel Sampaio, significando literalmente: “Nunca sorrir antes do Natal” que deixa entender que a postura do docente deve ser a mais rígida possível no início do ano lectivo, para permitir uma empatia progressiva com a turma. A instauração de regras é fundamental para que o contrato pedagógico seja positivo.

excesso de zelo, pecámos algumas vezes e planificámos as nossas aulas com uma fasquia demasiada alta. É imprescindível uma adaptação ao meio, aos alunos, aos seus pré-requisitos, às suas características e aos diversos tipos de cursos existentes (regulares, Cef, Pief, profissional, tecnológico, recorrente...), que não apontam para os mesmos objectivos e que requerem esforços e uma atenção distintos. O grau de exigência, em relação aos alunos e em relação à nós próprias, foi revisto: somos todos falíveis, mas em prol do progresso, conseguimos ultrapassar alguns desafios, fazendo prova de força de vontade.

Conseguimos também, ao longo do tempo, adoptar estratégias mais cativantes para os aprendentes, fazendo uso regularmente das Novas Tecnologias de Informação, activando as suas potencialidades educativas. Entendemos também que a nossa prática não se resume aos tempos lectivos dentro da sala de aula, mas que as actividades extra-curriculares e de enriquecimento curricular são fundamentais na formação dos alunos porque galvanizam a motivação deles. Vivenciámos, por fim, que o ensino cooperativo e colaborativo permitem um ensino formativo de alta qualidade, fomentando a interajuda e o respeito mútuos. Sendo assim, tanto os alunos ganham em trabalhar sob este prisma humanista, como os docentes, em articular a sua acção com os demais agentes educativos.

Em suma, estamos convictas que podemos e que devemos aperfeiçoar ainda mais a nossa práxis, investindo cada vez mais nas áreas que optimizarão as nossas práticas docentes. Não há receitas pré-concebidas para ser considerado um bom professor: sabemos apenas que existem tantos perfis como indivíduos com esta profissão. Adoptar máscaras é contraproducente, frustrante e muito cansativo. Não devemos ter medo de nos entregar às nossas turmas e revelar-nos tais como somos, com as nossas destrezas e incongruências. Apenas devemos pautar o nosso trabalho, de acordo com as nossas convicções e jamais faltar ao ideário da ética docente. O nosso objectivo é fazer prova de cada vez mais flexibilidade na condução das nossas aulas e valorizar cada aluno e cada escola, onde o nosso destino profissional nos levará.

Por isso, assumimos que tudo o que conseguimos alcançar, até à data, deve-se ao contributo precioso dos orientadores e colegas com quem trabalhamos. Partilharam connosco o seu profissionalismo e humanismo, dando-nos conselhos preciosos e sendo bons ouvintes. Sensibilizaram-nos para o legado dos valores morais e das práticas pedagógico-didácticas que devíamos explorar. Também nos alertaram para as consequências das nossas decisões e para a potencialidade de outras, desenvolvendo

conosco um raciocínio crítico sobre o nosso trabalho. Sublinharam o facto de que nos devemos adaptar aos alunos, considerando-os como pessoas singulares e não como grupo homogéneo. Devemos, de facto, muito aos alunos com quem lidámos, assim como a toda a comunidade educativa com quem colaborámos activamente, dia após dia, para conseguir melhorar a qualidade de ensino de todos os discentes: por isso, dirigimos um “bem-haja” muito especial à Escola Secundária D. Luís de Castro (Braga), à E.B.2,3 de Briteiros (Guimarães), ao Colégio Luso Internacional de Braga (Braga), à Escola Secundária Manuel Candeias Gonçalves (Odemira), à E.B.2,3 Engenheiro Duarte Pacheco (Loulé); à Escola Secundária de Loulé (Loulé), à E.B.2,3 nº4 -Santo António (Faro), ao Instituto Superior Dom Afonso III (Loulé) e ao Agrupamento de escolas Dra. Laura Ayres (Quarteira) que nos permitiram “crescer” enquanto pessoa e professor.

D- Participação na escola

A sociedade actual não se compadece com um conceito de escola hermética ao exterior, mas exige uma escola activa, dinâmica, aberta ao meio onde se insere e em sintonia com o mundo actual. Nesta perspectiva, o Agrupamento de escolas Dra. Laura Ayres responde a esta premissa, apostando na dimensão multicultural e meritocrática, desenvolvendo uma cultura de participação, de transparência e de partilha com toda a comunidade educativa. Assim, todos os agentes envolvidos como a família dos alunos, os técnicos operacionais, os docentes e cidadãos de Quarteira contribuem para o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos, tornando-os cidadãos responsáveis e livres.

De facto, vislumbra-se de cada escola uma identidade peculiar. Devemos perceber que uma escola não é um organismo neutro e amorfo, algo estático, mas que está em constante mutação. A “alma” de cada estabelecimento de ensino está em permanente construção, num contexto social de interacção entre indivíduos e grupos, sofrendo pressões constantes e implicando um reconhecimento recíproco. Sendo assim, a identidade da escola sedimenta-se ao meio de que ela faz parte, sendo um reflexo da sociedade que a compõe, levando em conta necessidades, problemas, potencialidades, crenças e valores específicos.

A escola só existe e faz sentido porque tem o dom de potencializar a socialização e de colaborar na construção de uma cidadania democrática. A sua acção afirma-se na articulação com as demais instituições sociais como as famílias, as

associações, as câmaras, as juntas de freguesia e as empresas⁶⁷. Acaba por ser o espelho das mutações sociais e das contradições que desafiam os profissionais que nela trabalham. Por isso, entende-se que a escola também é uma construção sócio-política que deve activar uma atitude crítica, tomando decisões sérias que reflectem a coragem de implementar mudanças. Uma escola vive do empenho colectivo e não da acção solitária dos seus educadores.

Por isso, a escola é um local onde todos os agentes trocam experiências e ideias e contribuem para a construção de um sentimento de pertença. Sendo assim, cada elemento deve sentir-se parte integrante da mesma e inteirar-se dos estatutos, dos papéis de cada membro, das normas organizacionais que orientam a interacção e dos regulamentos vigentes para a prossecução das suas actividades. É, de facto, conjugando todos esses factores que se definem a maneira de estar de cada um dos elementos e que se balizam as áreas de actuação de cada um, num espírito de respeito e de interajuda.

A nova realidade do Agrupamento e a mudança de direcção vieram agudizar essa necessidade de construção identitária, para promover a colaboração e entendimento entre os diferentes agentes que podem, inicialmente, sentir-se perdidos perante novas configurações escolares, destabilizando a sua prática. Urgia, de facto, estabelecer uma ruptura com o passado, arquitectar um plano de união para gerar um bom ambiente escolar, e continuar com o projecto de escola inclusiva para os aprendentes, aceitando e valorizando a sua singularidade, além de melhorar os resultados escolares.

Para tal, foi preciso ter uma ideia clara da função e do modo de funcionamento dos diferentes órgãos do Agrupamento. De facto, devemos entender que, para além das aulas propriamente ditas, que metem em palco, docentes e alunos, uma série de indivíduos/grupos, nomeados ou eleitos, constituem os instrumentos mais importantes de regulação de poder entre os diferentes agentes, dentro da instituição.

Temos o Conselho Geral que é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do Agrupamento. É também o órgão que assegura a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. É constituído por 22 membros, com representantes do pessoal docente, dos alunos do Ensino Secundário, do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação, da autarquia local, organizações e instituições da comunidade e da Diretora.

⁶⁷ O nosso Agrupamento tem muitas parcerias com organismos externos (Empresas: Aqua Show, Hotéis, Restaurantes, jardins de infância...) que apadrinham os alunos dos cursos profissionais para a realização dos estágios.

O Conselho Administrativo é o órgão de administração e gestão da escola com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira. É composto por 3 membros: o Director do agrupamento; o vice-director e o chefe dos serviços de administração escolar. Respeitando o previsto no nº2 do artigo 29.º do regime de autonomia, administração e gestão, o Conselho Administrativo é, obrigatoriamente, presidido pelo Director.

A Direcção é o órgão hierarquicamente mais alto e é composto pelo Director, pelo Vice-Director e pelos vários adjuntos, que contemplam todos os ciclos de ensino e o ensino recorrente.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento de Escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. O Conselho Pedagógico é constituído pelos seguintes elementos: o Director, por inerência, Presidente do Conselho Pedagógico; o Coordenador do Departamento da Educação Pré-escolar; o Coordenador do Departamento do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico; o Coordenador do Departamento das Línguas; o Coordenador do Departamento das Ciências Sociais e Humanas; o Coordenador do Departamento da Matemática e Ciências Experimentais; o Coordenador do Departamento das Expressões; o Coordenador do 3º Ciclo e do Ensino Secundário; os Coordenadores dos Directores de Turma (3º ciclo e Ensino Secundário); o Coordenador dos Núcleos de Projectos de Desenvolvimento Educativo; o Representante dos Auxiliares de Acção Educativa e o Representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Os Coordenadores de Departamento e de Grupos disciplinares coordenam e orientam os trabalhos do(s) grupo(s), sendo dinamizadores da acção educativa. Detentores de uma formação científica e pedagógica, fazem prova de um espírito de iniciativa e apresentam competências relacionais e organizativas. Líderes do grupo, coordenam as planificações das actividades pedagógicas, promovem a partilha de experiências entre os elementos do grupo, numa perspectiva de mútuo enriquecimento, e apoiam e enquadram os docentes menos experientes.

A Associação de Pais é o órgão representativo dos pais e encarregados de educação. São o intermediário entre as famílias e os demais órgãos da escola. São constituídos por um Presidente e um Vice-Presidente.

Da mesma forma, existe a Associação de Estudantes, composta pelo Presidente, o Vice-Presidente, o Secretário e o Tesoureiro. Eleitos pelos alunos do Ensino Secundário, é o órgão representativo dos alunos de todo o Agrupamento.

Basicamente, reconhecemos estas entidades como as essenciais para um funcionamento democrático da escola e temos uma visão efectiva do seu estatuto e das suas práticas. De facto, a escola supõe uma construção iminentemente política e social. São discutidas as questões de controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias, dos conflitos, poderes e autoridades, da liderança e mudança de regulação do espaço organizacional. Além das normas e despachos que regulam o estatuto de cada órgão e prevê o grau de autonomia e flexibilidade que pode ser activado por cada escola, temos de sublinhar que uma escola é um lugar de tensões e de alianças, tais como a sociedade. Todos querem alcançar o melhor para os alunos, mas podem ter ideias distintas do *modus operandi* que querem adoptar. Há de facto vários modelos de liderança, mas estamos cientes que a faceta democrática e emancipadora é a mais valorizada, hoje em dia. Ao analisar os documentos oficiais de uma escola, mormente o seu regulamento interno e o seu Projecto Educativo, conseguimos perspectivar qual é o perfil da escola e a tónica da acção educativa levada a cabo pela instituição.

Sendo assim, o nosso envolvimento na cultura escolar passou pelo contacto directo com os seus agentes. De facto, estivemos presentes em reuniões plenárias, reuniões de departamento de línguas, reuniões do grupo de Português e de Espanhol e em diversos Conselhos de turma e reuniões extraordinárias diversas. Na verdade, na qualidade de “Directora de Turma” e de “Coordenadora do Grupo de Espanhol”, presidimos e organizámos grande parte das reuniões do ano lectivo e colaborámos activamente com os demais órgãos, para a prossecução dos objectivos do Agrupamento, seguindo as directrizes do Plano Educativo de Escola e do Plano Anual de Actividades.

O cargo de Coordenador requer uma grande responsabilidade porque balizamos a acção do grupo, orientando e auxiliando os demais professores, para que a acção pedagógica seja um sucesso. Quando as demais docentes do grupo foram colocadas, foram auxiliadas na elaboração das planificações, fichas e testes diagnósticos; divulgámos-lhes os critérios de avaliação para o Ensino Básico, Secundário, Profissional e Tecnológico. Fornecemos-lhes grelhas de avaliação diversas para que estas pudessem iniciar o seu trabalho, com maior confiança, orientando-as dentro do Agrupamento, que estas não conheciam. Explicámos-lhes que a avaliação era contínua e

devia ser feita por competência; facultámos-lhes grelhas de avaliação em Excel ilustrativas, para entenderem, como se podiam formalizar os critérios.

As demais colegas de Espanhol foram convocadas, com frequência, para realizar reuniões de grupo, em que lhes demos várias informações dos Conselhos Pedagógicos e onde tratámos de assuntos relativos ao nosso grupo, como: a realização e calendarização do Plano Anual de Actividades⁶⁸; a elaboração/revisão de matrizes e exames para os alunos do Ensino Recorrente nocturno/exames a nível de escola⁶⁹; a elaboração de provas de aferição; a análise da actividade pedagógica ao longo dos períodos; a elaboração de reajustes nas planificações para cumprir os programas nacionais; a realização de enunciados para exames orais; o relatório de grupo por período escolar/ano lectivo; o auxílio na prática docente (principalmente para os anos sujeitos a exame nacional); a avaliação de actividades e implementação de projectos; a análise e escolha de materiais escolares.

Também colaborámos com a escola, propondo um leque de cursos profissionais e de tipo CEF que julgávamos interessantes, para que fossem considerados na oferta formativa do Agrupamento, no próximo ano lectivo. Analisámos, em grupo, o relatório da Comissão de Auto-avaliação e delineámos estratégias para melhorar o desempenho dos alunos da escola.

Todos os documentos oficiais e dados mais importantes constam do *dossier* de Coordenação que foi constituído, no início do ano lectivo.

Para que fosse mais fácil elaborarem-se as actas, sempre fizemos um resumo dos assuntos tratados, seguindo as ordens de trabalho e enviámos os mesmos aos elementos do grupo, responsáveis pela redacção definitiva das mesmas. Após leitura e aprovação das actas, enviaram-se exemplares das mesmas à Coordenadora de Departamento e à Direcção.

Quando surgia um problema disciplinar ou de outra índole nas turmas, as colegas solicitavam-nos, para obter conselhos e delineávamos estratégias diversas para resolvê-los.

Além das nossas colegas de Grupo, houve um trabalho colaborativo intenso com as demais Coordenadoras do Departamento de Línguas. Muitas das decisões foram tomadas não de forma nuclear, mas associando ideais e considerações quanto às didácticas das línguas estrangeiras. Assim sendo, a construção das grelhas e descritores

⁶⁸ Ver anexo n.º28: PAA do grupo de Espanhol.

⁶⁹ Ver anexo n.º29: Exame e respectiva matriz para o ensino recorrente.

para a expressão oral no 3º ciclo e no Ensino Secundário foi uma actividade realizada em colaboração com a Coordenadora do Grupo de Francês. Esta proposta conjunta foi aceite pelos docentes dos dois grupos e aplicada ao longo do ano lectivo. Também foram definidos com a Coordenadora do Grupo de Inglês/Alemão os procedimentos a adoptar quanto às avaliações orais dos exames de equivalência a frequência, para agirmos todos em conformidade, adoptando as mesmas instruções. Na mesma perspectiva, a grelha de avaliação da oralidade para o Ensino Secundário em Português, foi elaborada e adoptada durante uma reunião de grupo, de forma a simplificar e a tornar mais prática este instrumento de avaliação.

No findar do ano lectivo, pudemos, garantidamente, afirmar que houve um trabalho colaborativo intenso entre o grupo de Espanhol. Houve uma empatia natural entre os elementos do grupo e a Coordenadora. Conseguimos, apesar das incompatibilidades horárias, reunir-nos com frequência, a título oficial e num contexto externo à escola, para aconselharmo-nos mutuamente e organizar, da melhor forma, as nossas aulas, as nossas actividades e os projectos. Além de sermos colegas, conseguimos tornar-nos amigas, ajudando-nos reciprocamente, a qualquer solicitação. Sempre houve abertura de espírito entre nós e nunca houve conflitos sobre a distribuição de tarefas ou tomadas de decisão em relação ao grupo. As colegas nunca questionaram as nossas práticas enquanto docente e Coordenadora e pediam-nos, frequentemente, para rever textos e fazer revisões às provas de avaliação delas, implementadas com as suas turmas.

Todas as actividades e projectos desenvolvidos foram aceites em reuniões do Conselho Pedagógico e avaliados com sucesso (registos em actas de Grupo) ; as nossas colegas sempre tentaram colaborar nos mesmos com os seus alunos.

Quer seja com os demais colegas Coordenadores, como com as colegas do grupo disciplinar 300 e 350, houve um contacto constante, de forma a homogeneizar as práticas e critérios no(s) Departamento(s), para uma questão de justiça e transparência quanto às práticas docentes e pedagógicas.

Da mesma forma, o cargo de “Director de Turma” supõe um grande empenho e muita dedicação. Os alunos devem reconhecer no docente uma legitimidade indubitável e sentir uma empatia natural, para que o acompanhamento pessoal e escolar possa resultar. No seio do Conselho de Turma, a aceitação do “representante” também é muito importante porque o Director de Turma deve ter um perfil adequado: ser bom líder, ser um bom comunicador, ser uma pessoa atenta, ter acuidade social, ter formação e ser

conhecedor das leis. O Director de Turma deve ser suficientemente próximo dos seus alunos e Encarregados de Educação, para que estes possam confidenciar-lhe, sem receio, assuntos relevantes, e suficientemente maduro para que o respeito mútuo nunca seja pervertido. Em suma, este cargo é árduo porque se pauta pelo profissionalismo constante, havendo um limite muito ténue entre o “representante” reconhecido e o amigo confidente a quem se recorre, em caso de problemas.

É preciso, de facto, ter algum respeito pela especificidade da função do Director de Turma porque o seu papel é determinante na organização escolar, pela sua influência no equilíbrio entre os diversos agentes que se movimentam na comunidade escolar. Na situação específica da ESLA, em que a comunidade é multicultural e abarca cosmovisões e problemas típicos do envolvimento sócio-económico, é imprescindível que o Director de Turma seja um mediador sócio-cultural e um apaziguador de conflitos. Este deve, com todos os agentes, manter um diálogo aberto e ter uma capacidade natural em conviver com a diferença. É fulcral que, na sua prática, haja uma predisposição para debater e confrontar as divergências, para resolver o conflito e não abafá-lo momentaneamente, através da sua autoridade ou do seu pseudo-autoritarismo. O Director de Turma, junto dos seus alunos, deve configurar modelos de auto-estima, dar uma atenção específica e individualizada a cada um dos discentes, construir um ambiente de confiança e de simpatia.

Sendo assim, o contacto permanente com os Encarregados de Educação torna-se fundamental porque os aspectos socializadores, trabalhados diariamente em contexto escolar, devem coadunar-se com os esforços e ideologias veiculadas no contexto familiar. É imprescindível que haja uma harmonização e continuidade das competências sociais com cada um dos professores do Conselho de Turma, assim como na esfera familiar. Por isso, não se deve tanto promover a tolerância na perspectiva de Voltaire, por este conceito ser redutor e intrinsecamente negativo (“aceitação do erro de outrem e sentimento de superioridade”), mas trabalhar para uma real aceitação das diferenças e conseguir uma coabitação e colaboração entre todos.

Para desenvolver a nossa prática enquanto “Directora de Turma” a partir destas considerações, implementámos as estratégias seguintes ao longo do ano lectivo: contactámos semanalmente os Encarregados de Educação via *sms express*, correio electrónico e telefone, para informar de faltas por regularizar, atrasos, faltas de material, incumprimento de prazos, atitudes mais passivas, problemas disciplinares, calendário de testes/exames, resultados; convocámos os Encarregados de Educação sempre que o

aluno atingisse metade do limite de faltas injustificadas por lei, para delinear estratégias de remediação com o Encarregado de Educação, além das reuniões de entrega dos resultados obtidos em cada período; avisámos pessoalmente, ou via correio electrónico, o Conselho de Turma de alguns assuntos graves dizendo respeito aos alunos e divulgámos informações variadas sobre a turma e a escola; conversámos constantemente com os alunos na escola e fora desta; facultámos um contacto pessoal aos Encarregados de Educação (*mail*) para que estes pudessem entrar em contacto connosco, fora do horário de atendimento; promovemos um encontro entre professores e alunos perante situações de indisciplina, servindo de mediadores para que os assuntos pontuais fossem completamente resolvidos; convocámos, excepcionalmente, o Conselho de Turma, para decidir de uma medida sancionatória, quando um aluno tivesse a 3ª participação de ocorrência (medida proposta e aceite pelo Conselho de Turma, no início do ano lectivo e aceite pela Comissão de Supervisão Disciplinar); fizemos prova de flexibilidade e de bom senso para atender os pais que tinham um horário laboral incompatível com o nosso; sensibilizámos os professores do Conselho de Turma para harmonizar a calendarização das provas de avaliação, de forma a não sobrecarregar os alunos e apelar a sua compreensão, no momento de actividades propostas pela escola ou por um docente (visitas de estudo, competições de desporto escolar etc.); responsabilizámos os alunos durante as aulas e fizemos, com eles, um balanço do mapa de faltas, dos resultados escolares obtidos e de problemas pontuais vivenciados; fizemos com que os alunos se responsabilizassem ao avisar-nos, imediatamente, da ocorrência de um problema disciplinar, procurando-nos na escola.

Actuando desta forma, podemos afirmar, com convicção, que tivemos e temos um óptimo relacionamento com a turma e os seus respectivos Encarregados de Educação. Os alunos e as suas famílias demonstraram o seu carinho para connosco, durante o ano lectivo.

Mesmo se os alunos estranharam inicialmente a nossa prática, em comunicar com os Encarregados de Educação semanalmente, entenderam que a nossa atitude era de protecção e de preocupação. Nunca houve desentendimentos entre nós. Os Encarregados de Educação mostraram-se muito satisfeitos com essa medida, porque sabiam imediatamente das ocorrências na escola e conseguiam, desta forma, actuar simultaneamente, fazendo a ponte com a acção educativa, estando mais envolvidos na vida escolar. Com essa comunicação constante, pudemos conhecer, de forma mais profunda, as famílias dos discentes e tomar conhecimento dos problemas que

atravessavam, podendo auxiliar, de forma mais rápida, os alunos nas suas dificuldades. É importante frisar que houve apenas 4 participações de ocorrência nesta turma, no início do ano (sem gravidade). Os alunos melhoraram muito a sua maneira de estar, não havendo nenhuma outra durante o resto do ano lectivo. Fizemos tudo para que os alunos resolvessem os seus conflitos e crescessem enquanto cidadãos conscientes das suas atitudes e convicções. Além dos problemas disciplinares, os resultados melhoraram muito e nenhum discente ficou retido por faltas, quando alguns elementos já tinham um historial complexo, nesta vertente. Nenhum aluno se sujeitou a realização de um Plano Individual de Trabalho, o que é muito positivo, sendo um facto louvado pelo Conselho de Turma.

Para finalizar, queremos sublinhar o facto que fomos cordiais com todos os nossos colegas do Conselho de Turma e nunca houve conflitos, mas sim colaboração e simpatia entre todos, permitindo uma acção conjunta e uma articulação curricular produtiva, sempre que possível.

Pensamos, muito sinceramente, que os alunos, as suas famílias e os nossos colegas de trabalho ficaram muito satisfeitos com o nosso desempenho e reconhecem o nosso esforço constante, para que os alunos evoluam enquanto cidadãos mais responsáveis e discentes mais dedicados. Também tivemos uma óptima relação com a Coordenadora de Directores de Turma que sempre nos apoiou ou esclareceu quanto à legislação ou procedimentos a adoptar.

Enquanto docente, realizámos actividades extra-lectivas no âmbito das disciplinas de Português e de Espanhol, como forma de dinamizar a acção da escola, mas também de proporcionar novas experiências que contribuíssem para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos. Aproveitámos, no que concerne a LM, um espectáculo para as turmas de 11°C e 11°D: “Camões é um poeta rap”. Esta actividade, destinada aos alunos do Ensino Secundário, foi organizada pela Biblioteca Escolar e punha em destaque a performance da artista Gisela Canamero. O espectáculo, cantado e revisitado, teve um grande sucesso, junto dos alunos. Estes reactivaram os seus conhecimentos do 9º e 10ºanos e participaram, com entusiasmo, na reactualização dos textos do lídimo autor.

No que concerne as turmas de Espanhol, promovemos várias actividades, ao longo do ano lectivo, que foram muito bem-sucedidas. Com efeito, organizámos, para as turmas do Ensino Secundário, uma visita de estudo a Madrid, designada “Reyes

Magos Trip”⁷⁰. Esta viagem decorreu do dia 5 a 9 de Janeiro e permitiu-nos, além de conhecer os lugares emblemáticos da capital, participar na famosa “Cabalgata de los Reyes”, vivendo, com entusiasmo, um segundo Natal madrileno. Esta visita foi muito rica para os alunos, numa perspectiva pessoal, escolar e cultural. De facto, grande parte nunca tinha viajado para um país estrangeiro. Foi um momento de partilha intensa: aproveitámos as áreas de interesse dos alunos para elaborar o programa da visita. Deste modo, os alunos de Artes ficaram radiantes com a visita dos museus mais famosos de Madrid; os alunos de Humanidades aproveitaram os lugares emblemáticos da capital com as referências histórico-literárias e os alunos de Desporto entusiasmaram-se com *tour* no estádio Santiago Bernabéu do Real Madrid. Esta actividade foi uma grande motivação para os aprendentes. Comunicaram com nativos durante a estadia, activando conhecimentos adquiridos nas aulas, reconheceram elementos culturais e aprenderam muito da cultura espanhola.

Para além do trabalho cultural, houve uma mais-valia real no plano linguístico. De facto, os alunos estiveram confrontados com situações da vida real, em que deviam comunicar constantemente em Espanhol. No hotel onde ficámos, cada grupo por quarto devia tratar dos seus assuntos com o rececionista e os empregados; o mesmo acontecia no momento das refeições no hotel ou em restaurantes diversos. As visitas guiadas que tivemos foram, propositadamente encomendadas/feitas em língua castelhana; os docentes envolvidos na visita comunicaram exclusivamente em espanhol com os alunos e a aquisição de bilhetes de entradas para os diversos locais, a compra de comida, recordações e passes para os transportes (metro) eram também realizados pelos próprios alunos, sob a vigilância dos docentes. Outro critério foi a formação de grupos distintos para fazer a visita de diversos locais. Os alunos, autónomos, deviam entender as instruções, orientando-se dentro das instalações, sem qualquer problema. Em caso de dúvida, deviam ser capazes de pedir ajuda e retomar o caminho pretendido. Deste modo, os alunos puderam pôr em prática, ensinamentos e conteúdos versados nas aulas no 10º e no 11º ano. Muitas das situações reais foram vistas através da leitura e reprodução de diálogos, actividades de *Role Play*, exercícios lexicais, nas aulas. Grande parte das necessidades comunicacionais dos alunos já estava alicerçada e preparada. Além disso, muitos dos alunos desinibiram-se e provaram que conseguiam trocar ideias, expor pontos de vista e comunicar em castelhano, em situações do quotidiano. Esses factores foram fundamentais para melhorar a compreensão e expressão orais e os resultados de

⁷⁰ Ver anexo n.º30: Visita de estudo a Madrid (artigo publicado no jornal “Cem Comentários”).

forma global, dado que houve, graças a esta visita, uma melhoria em termos motivacional, em relação à disciplina. Este tipo de iniciativas é fundamental para estreitar laços e permitir aos alunos aprenderem fora do recinto escolar, provando-lhes que os ensinamentos escolares são valiosos para a sua vida activa.

Na mesma perspectiva, foi desenvolvido um momento de convívio aberto a toda a comunidade educativa, em que se promoveram a gastronomia e cultura latinas. Na verdade, em parceria com os Cursos Técnicos de Profissional de Cozinha e de Restaurante e Bar, foi elaborado um jantar, intitulado “La Cena Latina”⁷¹ que oferecia diversos pratos espanhóis e latino-americanos. Os alunos de Espanhol da escola, mormente as turmas do 10º e 11º, responsabilizaram-se pela organização, decoração e animação do jantar. Contou-se, ainda, com a colaboração especial de dois alunos do Agrupamento, que fizeram uma demonstração de danças latinas (tango e salsa), muito apreciadas. Foi também proposta, por eles, uma aula de salsa a todos os presentes. Outro discente tratou da logística do som e das imagens, actividade possível, graças a simpatia e colaboração do Presidente da Associação de Estudantes, que cedeu o material de som para o evento. Durante o jantar, foram projectados e visionados documentários culturais diversos e curtas-metragens de divulgação turística (ex: *la Tomatina*, *Fiestas de San Firmín*, *El día de los Muertos*...). Da mesma forma, foi passada música latina ambiente. Após o jantar, os alunos de Espanhol, as docentes do grupo e todos os convidados se divertiram numa actividade de *karaoke* muito animada, organizada por nós.

Salienta-se a preciosa colaboração dos alunos de Espanhol específico que se mostraram incansáveis na elaboração de elementos decorativos: bandeirinhas, leques, cartazes, questionários e figurinos representativos de trajes tradicionais espanhóis e latinos.

Os alunos de Mesa e Bar serviram às mesas, vestidos a rigor, dando relevo ao jantar com trajes hispânicos e de sevilhanas, gentilmente cedidos para a ocasião, pela Câmara municipal de Loulé.

Esta actividade correu muitíssimo bem porque participaram nela cento e trinta e oito pessoas, sendo quarenta e dois elementos, alunos de Espanhol. Foi um momento de promoção da língua e cultura espanholas e hispânicas muito forte, em que toda a comunidade educativa participou (órgão de gestão, alunos, professores, funcionários, encarregados de educação, representantes do Município de Loulé, da Escola de

⁷¹ Ver anexo n.º31: *La Cena Latina*- jantar organizado pelo grupo de Espanhol.

Hotelaria de Faro etc.). Ficámos contentes, também, por ter reunido elementos da Escola Secundária e da E.B.2,3 São Pedro do Mar, pertencentes ao mesmo Agrupamento, o que prova que os contactos e a colaboração são possíveis, independentemente de estarmos em dois recintos escolares distintos. O sentimento de pertença ao Agrupamento vai-se desenvolvendo, com este tipo de actividade.

Os alunos de Espanhol mostraram-se muito animados e todos participaram activamente, quer na decoração, quer nos diversos momentos de animação, mostrando a todos que têm um gosto pronunciado pela disciplina.

Conseguimos colaborar com todos os agentes educativos envolvidos e desenvolver um trabalho de equipa de grande dimensão, inculcando o valor do trabalho, destacando a promoção e respeito pelas demais culturas.

Na mesma óptica, levámos os nossos alunos ao Teatro Municipal de Loulé, para assistir a um espectáculo de flamenco, intitulado “Tiento y Compás”⁷², a fim de vivenciar esta experiência única, dado que a maioria dos alunos nunca tinha ido ao teatro e nunca tinha visto uma demonstração de flamenco, ao vivo. Foi, então, uma maneira de conviver fora do ambiente escolar e de promover a cultura espanhola.

Neste espectáculo, vislumbraram-se os sentimentos mais fortes do ser humano, através do canto, do jogo de sedução, do ritmo e da dança. O evento, que durou cerca de hora e meia foi muito bem recebido pelos alunos.

Da mesma forma, promovemos sessões de cinema conjuntas com outras turmas de Espanhol, de forma a promover o gosto pela língua castelhana e a divulgar rasgos da cultura espanhola e latina. Sendo assim, foram proporcionados vários encontros cinematográficos⁷³ em que os alunos do 10º e 11º de formação geral e específica puderam apreciar séries, curtas-metragens e filmes recentes tais como: *Celda 211* do realizador Daniel Monzón; *Mar Adentro* de Alejandro Amenábar; *Los diarios de motocicleta de Walter Salles*; *Todo sobre mi madre*, *Volver* e *Habla com ella* de Pedro Almodóvar, assim como episódios de séries culto como *Verano Azul* ou ainda *Hospital Central*.

Este tipo de iniciativa tem dado resultados positivos, uma vez que os alunos gostam de cinema e aprendem divertindo-se, o que se torna uma mais-valia para eles, de um ponto de vista linguístico, mas também na construção de uma cultura geral.

⁷² Ver anexo n.º32: Espectáculo de Flamenco no Teatro Municipal de Loulé (artigo).

⁷³ Ver anexo n.º33: Sessões de cinema inter-turmas (artigo e fotos).

Para finalizar, alguns alunos do 11º ano participaram num concurso de tradução, “Traduzir 2012”, promovido pela Universidade Católica. Esta actividade, relativamente difícil para eles, teve a vantagem de os fazer reflectir sobre as potencialidades linguísticas e as dificuldades da tradução. Por mais que a língua portuguesa e espanhola sejam próximas, sentiram, mais do que nunca, a personalidade e vitalidade de cada um dos idiomas, em todo o seu esplendor.

E- Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional e pessoal do docente implica a valorização da sua práxis e a análise da mesma, enquanto fonte de saber. De facto, educador e educando são os sujeitos de um processo, em que ambos ensinam e aprendem, transformando a sua actividade numa relação dialógica e dialéctica (Freire, 1970). Sendo assim, docentes e aprendentes partilham as responsabilidades e potencialidades dos desafios educativos, colaborando numa construção colectiva do conhecimento. O grande intuito da prática docente acaba por despoletar formas de compreensão do mundo, valorizar a autonomia intelectual e o desenvolvimento cognitivo.

Ser professor, actualmente, implica o domínio sobre a vertente científica, moral e social em que se desenrola a aprendizagem, assim como um papel reflexivo sobre a nossa prática para libertar-nos de cristalizações e de acções rotineiras. De facto, o docente “intelectual transformador” também é um investigador que apresenta uma acuidade social e política apuradas, de forma a actuar no terreno, demonstrando um saber e uma prática emancipatórios. O trabalho do professor não pode, efectivamente, ser individualista e isolado, mas envolve uma partilha e uma cultura da colaboração crucial, a fim de inovar, promovendo projectos concretos que possam fazer a diferença na vida dos alunos. A própria organização colaborativa da escola, em grupos disciplinares e departamentos, baseia-se nesta premissa, deixando antever a importância de um diálogo profícuo entre os vários agentes educativos.

Além disso, o investimento na actualização e desenvolvimento das nossas práticas pedagógico-didácticas é imprescindível, na medida em que devemos acompanhar o evoluir do tempo que acarreta transformações educativas, assim como actualizar e aprofundar os nossos conhecimentos, aliando teoria à prática. Devemos ainda ser capazes de promover um saber interdisciplinar e assumir um papel interventivo e cooperativo na escola onde trabalhamos. Sendo assim, ao longo da

nossa carreira, temos de nos mostrar motivados, flexíveis e tenazes, para pôr em questão as nossas práticas e perspetivar as mudanças trazidas pelas reformas. Ser professor implica necessariamente um fortalecimento intelectual e profissional constante, de forma a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem eficaz, fazendo a diferença na vida dos alunos, preparando da melhor forma possível os cidadãos do amanhã.

Durante a nossa prática, sublinhámos a importância do estabelecimento de relações de trabalho colaborativo saudáveis entre os pares, na elaboração de planificações, grelhas de avaliação, testes diagnósticos, exames, conteúdos a explorar e materiais diversos. Aquando as reuniões de grupo, de departamento ou ainda encontros informais numerosos, discutimos e reflectimos acerca das nossas dúvidas, dos problemas encontrados e das nossas opiniões sobre a nossa actuação. Percebemos que o trabalho colaborativo propicia mais oportunidades de desenvolvimento, além de criar um bom ambiente, o que é essencial numa instituição escolar. Saber ouvir e aceitar críticas é fulcral, para activar a nossa capacidade de auto-formação e melhorar a nossa práxis.

Para actualizar o nosso conhecimento profissional, participámos em algumas acções de formação e actividades diversas que preconizavam o desenvolvimento das nossas competências em vários domínios.

Assistimos à formação “Factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje del español: alumnos adolescentes Vs. Alumnos adultos” e “Modelos de evaluación de la expresión oral”, realizada na Universidade de Faro e organizada pela editora Edinumen (Lexilivros) e a APPELE (Associação Portuguesa de Professores de Espanhol, Língua Estrangeira)

Esta formação foi muito positiva porque focou aspectos de didáctica e fez com que os formandos tivessem uma atitude reflexiva sobre a oralidade e a forma de avaliar, na vertente da língua estrangeira. As actividades foram muito práticas e muito bem definidas. Todos os formandos repensaram as suas práticas e foi possível debater e trocar saberes e competências diversas, o que é uma mais-valia.

Também participámos na formação “valorizar o processo de ensino/aprendizagem à distância, com a plataforma de ensino à distância Moodle”, desenvolvida pela Escola Secundária de Loulé, através da entidade formadora CFAE do Litoral à Serra. A formação teve lugar na escola secundária Dra. Laura Ayres.

Estivemos, conseqüentemente, a desenvolver estratégias de aquisição e

atualização de conhecimento profissional, tentando, activamente, melhorar o nosso domínio das tecnologias de informação e comunicação. A formação foi muito proveitosa porque estivemos sempre em grupo a tentar aplicar os conhecimentos explicitados a cada uma das sessões. Quer seja com os demais colegas formandos, como com os formadores, houve, indubitavelmente, um trabalho colaborativo intenso. Desta forma, poderemos utilizar esse recurso para diversificar as nossas práticas docentes, dinamizando as actividades e podendo partilhar dados e informações à distância com os discentes.

Fizemos também parte do Voluntariado no Campeonato europeu de Corta-Mato nas Açoteias⁷⁴, assim como colegas de Educação Física e as turmas do Curso Tecnológico de Desporto da escola. Na verdade, nunca tínhamos participado na organização de um evento desportivo internacional e tínhamos curiosidade em saber quais eram “as actividades de bastidores” de um evento tão grande. Começámos por inscrever-nos, indicando quais eram as nossas habilitações e centros de interesse. Houve posteriormente, uma seriação dos candidatos e repartição das tarefas. Fomos contactados pelo responsável da organização do evento, Fernando Tavares, que nos incumbiu da missão de “Welcome Desk”, que consiste em dar todo o apoio e informações possíveis aos atletas, treinadores, à Federação de Atletismo e aos jornalistas que vieram cobrir o evento. Ficámos no hotel “CS São Rafael”, onde estavam hospedados os elementos citados e auxiliámos nas conferências de imprensa, orientando os presentes, fazendo de intérprete, quando alguns dos elementos presentes não falavam uma determinada língua.

Tivemos várias reuniões com todos os voluntários e com o nosso responsável, para saber exactamente quais eram as nossas funções, os horários a cumprir e as informações técnicas sobre o evento. Devíamos conhecer perfeitamente os dados e pormenores da competição e saber orientar geograficamente os presentes que não conheciam a região. Também fomos controlando, no hotel, a chegada dos convidados e membros da Federação, atribuindo-lhes cartões de creditação e prendas de boas-vindas. Também ajudámos na elaboração das placas e bandeiras dos países participantes para a cerimónia de abertura do evento.

Esta experiência foi óptima porque desenvolvemos estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional. Não sabíamos quase nada acerca do trabalho colaborativo e a gestão desportiva de alta competição e pudemos, em contexto,

⁷⁴ Ver anexo n.º34: Artigo sobre a experiência enquanto voluntária com os alunos da escola.

desenvolver as nossas capacidades de comunicação em língua estrangeira. Conseguimos realizar um trabalho de equipa com pares e orientar os voluntários e alunos da escola que estavam sob a nossa responsabilidade. De um ponto de visto científico, mas também cívico, esta actividade foi muito positiva porque os alunos tiveram de se sujeitar a um horário laboral extenso e cumprir com as suas diferentes funções, sabendo que o bom decorrer da prova, dependeria do seu empenho e colaboração. Houve, então, uma responsabilização geral e uma solidariedade entre voluntários que foi muito saudável. Os alunos revelaram entusiasmo e ganharam maturidade, assim como conhecimentos fundamentais para a sua formação pessoal e para o seu crescimento, enquanto cidadãos. Queremos frisar que os alunos e os professores da ESLA tiveram funções importantes, o que projectou positivamente o nome do nosso Agrupamento e a qualidade dos nossos alunos, o que é compensador.

Enquanto professora, esta actividade foi muito positiva porque exigiu uma orientação e controlo dos alunos em outro contexto, que não é a sala de aula. Conseguimos ver os alunos evoluírem social e profissionalmente, aplicando ensinamentos que lhes foram transmitidos na escola. Aprendemos também a conhecer melhor os alunos e ver facetas das suas personalidades, dificilmente visíveis, nas aulas, ditas mais tradicionais. Conseguimos dar mais motivação aos alunos que têm mais dificuldades em aceitar as regras de funcionamento da escola ou que lamentam o peso teórico da maioria das disciplinas. O facto de nos empenharmos nas mesmas tarefas do que os alunos também foi uma surpresa para eles: viram, com agrado, que docentes e alunos podiam colaborar de forma produtiva e harmoniosa, esquecendo um pouco a rigidez da hierarquia social, vendo, nos professores, caras amigas e não apenas “superiores”.

Além das acções de formação frequentadas e do trabalho cooperativo efectuado, aparece como fundamental desenvolver projectos para fomentar a melhoria do ensino e do funcionamento da instituição escolar. De facto, investigando e explorando os condicionalismos reais, podemos tentar implementar novas ideias e seguir outras perspectivas, aliando teoria e prática, recolhendo os frutos dos nossos esforços.

Sendo assim, no início do ano lectivo, criámos um jornal de parede, apelidado “Noticias del Rincón”⁷⁵, situado perto da Biblioteca escolar, de forma a fomentar o gosto pela leitura e escrita em castelhano. Na verdade, os trabalhos e artigos expostos foram maioritariamente elaborados pelas nossas turmas de Espanhol Específico, de

⁷⁵ Ver anexo n.º23

acordo com as temáticas sócio-culturais e conhecimentos linguísticos, que estas iam adquirindo ao longo do tempo. Elaborámos também documentos e suportes que foram trabalhados fora e dentro da sala de aula, utilizando o jornal de parede como suporte e recurso, com o intuito de dinamizar as aulas e envolver os discentes, com maior dedicação, no estudo da língua e cultura espanhola.

Toda a comunidade educativa pôde consultar e interagir com o trabalho do grupo, comentando os documentos divulgados e as exposições realizadas.

Este projecto foi muito positivo porque todos os discentes tiveram uma participação intensa no mesmo e fizeram-se o porta-voz da língua e cultura castelhanas. Demonstraram muito interesse nas actividades e estavam preocupados com a reacção dos leitores da comunidade educativa. Os alunos melhoraram substancialmente o nível da sua expressão escrita e foram criativos e originais nos seus comentários, desenvolvendo competências, para um trabalho colaborativo de qualidade.

Colaborámos também em outros projectos implementados pelo Agrupamento e por outros grupos disciplinares.

A nossa escola abriu às suas portas à Comunidade Educativa para mostrar os trabalhos e projectos desenvolvidos ao longo do ano e fomentar um momento de convívio e de partilha. Este projecto de escola, intitulado “Espreitar a Escola”⁷⁶, tem o intuito de dar a conhecer as actividades do Agrupamento do ano lectivo, às famílias, ao município, à Direcção Regional do Algarve, às empresas, às associações locais e a todos os interessados, para estabelecer uma ponte com o mundo exterior e vincular relacionamentos cordiais com as entidades supracitadas, de forma a potenciar eventuais parcerias.

Enquanto membros desta comunidade, participámos activamente nesta celebração na qualidade de docente de Português e de Espanhol.

Sendo assim, na perspectiva da Coordenação do grupo 350, montámos, com as colegas, uma exposição representativa dos trabalhos dos alunos. Contactámos, para o evento, todas as embaixadas de países de língua espanhola e pusemos à disposição de todos, folhetos, livros informativos e posters da América Latina que nos foram cedidos por várias entidades. Foram visionados, na sala, filmes diversos espanhóis, *trailers*, documentários e *videoclips*. Também foi organizada uma exposição de figurinos com trajes tradicionais elaborados pelos alunos do 11ºE.

⁷⁶ Ver anexo n.º35: actividades do grupo de Espanhol, no âmbito do projecto de escola “Espreitar a Escola”.

No mesmo espaço, ajudámos as colegas de Português, a colocar os trabalhos dos alunos nas paredes e fazer uma moldura decorativa para o painel principal que acolhia a biografia dos autores mais reconhecidos do cânone literário português.

Estivemos frequentemente presente para acolher os alunos e visitantes e acompanhá-los na observação das exposições. Também fomos com os alunos, assistir a espectáculos diversos e colaborar em alguns concursos promovidos por outros grupos disciplinares. Promovemos, no auditório, uma sessão de cinema, aberta a toda a comunidade, em que foi visionado o filme “Biutiful” de Alejandro Iñárritu, que trata da imigração clandestina, valorizando culturas estrangeiras e fazendo com que a comunidade se sinta implicada quanto a este problema social.

Participámos no jantar que finalizava o projecto, apoiando as promotoras do evento, desenvolvendo os nossos laços com a comunidade da ESLA.

Este projecto teve uma grande adesão da comunidade educativa. Todos puderam participar nas mais diversas actividades e mostrar a todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano lectivo. Esta iniciativa foi óptima porque permitiu um dia de convívio e de partilha de competências e de saberes. Os alunos empenham-se muito neste tipo de iniciativas. Foi possível ver os frutos de um trabalho cooperativo de grande qualidade e originalidade e dar ênfase aos mais diversos projectos dos grupos disciplinares da escola.

No que concerne as actividades promovidas pelos grupos 300 e 350, podemos adiantar que o impacto foi muito positivo, tendo tido muitas visitas na sala de exposições e conseguindo uma plateia numerosa, ao ponto de encher o auditório, aquando do visionamento do filme “Biutiful”.

As actividades promovidas, nesses dias, reflectiram o nosso compromisso quanto à construção e uso do nosso conhecimento profissional, fizeram com que as nossas turmas agudizassem o seu processo de socialização e desenvolvessem o seu valor académico e cívico. Todos, sem excepção, colaboraram e deram provas de uma interajuda constante, dando reforços positivos à pluralidade de iniciativas divulgadas.

Em suma, demonstrámos o nosso reconhecimento quanto à relevância do trabalho colaborativo, zelámos pelo desenvolvimento dos projectos da escola e sentimos a dimensão comunitária na acção educativa. As actividades promovidas por nós e aquelas em que participámos tinham um forte impacto na promoção e sucesso das aprendizagens: permitiram o desenvolvimento de cada aluno e valorizaram os diferentes

saberes e a esfera multicultural do Agrupamento, assegurando a promoção de um ambiente seguro, exigente e estimulante.

Também colaborámos no projecto nacional “Escxel” em que está envolvido o nosso Agrupamento. De facto, no ano lectivo transacto, fomos docentes de Língua Portuguesa, tendo a responsabilidade da modalidade de “Apoio para Exame” para as 3 turmas de 9º ano, existentes então. Após obtenção e análise dos resultados obtidos no final do ano, constou-se que a taxa de sucesso tinha melhorado, em relação aos anos lectivos anteriores e estabeleceu-se esse tipo de aula, como elemento fulcral, entrando, esta medida, no Projecto “Escxel” (Rede de escolas de Excelência), promovido pelo professor Luís Romão, em colaboração com a Universidade Nova de Lisboa, através do CESNOVA.

Para desenvolver o raio de acção deste projecto e expor os resultados obtidos, foi-nos pedido, assim como a outra colega, responsável pelo apoio para exame de Matemática, realizar parte de uma apresentação em *power point*⁷⁷, destinada à várias entidades e aos colaboradores do projecto, para mostrar as consequências e resultados das actividades desenvolvidas. Este ano, foram realizados vários encontros e palestras para analisar a evolução dos resultados escolares e delinear estratégias de acção para melhorar a taxa de sucesso dos alunos.

Sendo assim, em colaboração com o projecto e a Direcção da escola, analisámos a apresentámos os resultados obtidos e estratégias adoptadas, para explicar a evolução conseguida. Desta forma, colaborámos na apresentação de propostas que contribuem para a melhoria do desempenho da escola, participando simultaneamente na concepção e uso de dispositivos de avaliação do Agrupamento.

Paralelamente, envolvemo-nos no projecto de escola da Comissão de Supervisão Disciplinar, órgão que foi criado para regular e travar as práticas de violência escolar que têm assolado o Agrupamento. Enquanto docente e Directora de Turma, colaborámos com os membros desta organização, preenchendo participações de ocorrência e reunindo com os Encarregados de Educação e os alunos infractores, sempre que se justificava. Além das medidas correctivas e sancionatórias tomadas pela Direcção e este órgão, promovemos também atitudes pró-activas, tentando endossar o papel de mediador, junto dos alunos em conflito, de forma a fomentar tolerância e respeito mútuo pelos demais. Além disso, entregámos um projecto ao Agrupamento

⁷⁷ Anexo n.º36: Excerto do *power point* apresentado, no âmbito da colaboração no projecto *Escxel*.

recentemente, que visa a implementação sistemática da mediação de conflitos, passando pela formação de mediadores alunos e professores.

Ainda colaborámos com a docente de Expressão Artística do Agrupamento, fazendo participar alunos do 3º ciclo das nossas turmas em representações teatrais escolares. Foi muito bom colaborar neste projecto, apoiando as Artes em toda a sua potencialidade. Ajudámos os alunos na dicção e memorização das suas peças em língua estrangeira e auxiliámos a colega de teatro a gerir o trabalho com os discentes. As peças “Vai e Vem”, assim como “(É)Zmeu” fizeram sucesso e foram representadas no Teatro Municipal de Loulé.

Da mesma forma, como já referido, colaborámos pontualmente com o jornal da escola “Cem comentários”, enviando artigos sobre eventos ou temas particulares no âmbito da cultura espanhola ou latina e actividades realizadas pelo grupo de Espanhol e Português ou actividades que tenham envolvido os alunos da escola, em geral.

Participámos também em alguns eventos promovidos pelo grupo de Educação Física e o Desporto Escolar, assistindo às competições, ajudando na logística de animações diversas e mostrando ânimo aos alunos envolvidos da escola. Também fomos júri das actividades de dança, no âmbito do projecto “Cabanas de Tavira”, uma espécie de campo de férias desportivas em que os alunos da escola participam cada ano, na altura do Carnaval e assistimos às galas de Desporto Escolar, nos últimos anos.

Assistimos, com os nossos alunos do 11ºE, a uma palestra sobre droga, dirigida por um ex-toxicodependente da associação REMAR, que tratava do tema da dependência, convidado pelas Coordenadoras de Educação para a Saúde. Também participámos na actividade de escola “Caminhar pela Saúde” com todos os alunos do Agrupamento, para promover o gosto da actividade física e hábitos de vida saudáveis.

Da mesma forma, demos o nosso contributo, participando nas comemorações do “Dia do Francês”, almoçando com as colegas do grupo 320 e confraternizando com os alunos, nas diversas actividades propostas.

Participámos, com as nossas turmas, no projecto “Sos Fome” implementado por uma colega do grupo de História, recolhendo comida regularmente, para ajudar as famílias mais carenciadas da escola.

Por fim, apenas queremos frisar que participámos em inúmeros almoços pedagógicos e jantares temáticos promovidos pela escola, sob a organização das formadoras dos alunos dos Cursos profissional de Mesa e Bar e de Cozinha.

Embora todas as actividades referidas revistam um carácter e objectivo bem distintos, dir-se-á, de forma genérica, que todas as actividades em que participámos decorreram muito bem.

A nossa participação individual nos projectos *Escxel* e *100 Comentários* foi positiva porque as actividades desenvolvidas levaram-nos a aprofundar um trabalho colaborativo com membros da escola e entidades externas, além de tirar alguma satisfação com o nosso contributo, na construção de uma identidade escolar, promovendo valores de meritocracia.

Os alunos mostraram-se entusiasmados e interessados em participar nas actividades descritas, principalmente quando os promotores das mesmas eram os professores do Agrupamento, incentivando ao estudo e à inovação.

Conclusão

Com a frequência deste Mestrado e, sobretudo, com a elaboração deste relatório, conseguimos perspectivar o caminho que percorremos desde a nossa primeira aula até à data. Este percurso já foi longo e sinuoso, mas estamos conscientes que temos, ainda, muito mais por descobrir e aprender com a nossa profissão.

Crescemos pessoal e profissionalmente, interiorizando o papel de docente e sentindo-nos bem nele. Ao longo do tempo, e graças às experiências vivenciadas em vários estabelecimentos de ensino, conseguimos assumir uma identidade profissional e entender que o professor é, por excelência, um educador que potencia a mudança científica e social. O ensino requer uma práxis interventiva, reflexiva e meta-reflexiva que supõe uma acuidade social, em relação aos nossos alunos, e uma análise minuciosa dos condicionalismos geográficos, políticos e sócio-económicos que influenciam a nossa prática. São necessários um auto-questionamento e um empenhamento profissionais constantes.

Devemos colocar os aprendentes no centro do processo educativo e agir de acordo com o perfil, as idiossincrasias, os interesses e dificuldades apresentadas, adaptando as nossas práticas aos alunos, mediante a criação de materiais inovadores para galvanizar os aspectos motivacionais. Paralelamente a isso, torna-se imprescindível

fomentar nos alunos o valor do empreendedorismo através de uma didáctica da descoberta guiada e do projecto, para os autonomizar e responsabilizar.

Ao fazermos prova de flexibilidade, humildade, tolerância e respeito, conseguimos estreitar laços com os alunos e contribuir para o seu desenvolvimento cívico e sócio-afectivo.

No que concerne a nossa prática, entendemos, de igual forma, que para ser membro da classe docente, não podemos cingir-nos a meros conhecimentos científicos e didácticos, mas devemos partilhar normas, princípios, valores, erigindo uma ética docente. Há de facto, um sentimento de classe comum. Sentimos as potencialidades do trabalho em grupo, ao trocar pontos de vista e vivendo a escola no seu quotidiano, entristecendo-nos das derrotas e regojizando-nos das vitórias conseguidas.

Em suma, entendemos que mais do que uma profissão, ser professor é uma maneira de estar, de ser e de viver, que ultrapassa tudo o que se pode concretizar dentro de uma sala de aula, abrindo horizontes.

Referências bibliográficas

Agrupamento de escolas Dra. Laura Ayres. [s/d]. Projecto Educativo. Algarve: Autor.
<http://www.esla.edu.pt/joomla17/index.php/features-2/estrutura/projeducativo>

Agrupamento de escolas Dra. Laura Ayres. [s/d]. Regulamento Interno. Algarve: Autor.
<http://www.esla.edu.pt/joomla17/index.php/features-2/estrutura/reginterno>

Aguiar e Silva, V.M. (1979). *Teoria da Literatura*. Coimbra: livraria Almedina.

Alonso, E. (2007). *¿Cómo ser profesor(a) y querer seguir siéndolo?* (11ª ed.) Madrid: Colección Investigación Didáctica / edelsa.

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português- Fundamentos e Metodologias* (6ª ed.). Lisboa: Coleção Educação Hoje/ Texto Editores.

Andrade, A.I.O. & Araújo e Sá, M.H.A. B (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Coleção Horizontes da Didáctica /Eduções ASA.

Assembleia da República. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Autor.

Ausubel, D.P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores*. Braga: Instituto de Estudo da Criança.

Barrett, (1968). *Taxonomie de l'interprétation écrite*. Paris : le Seuil.

- Barroso, J., (2006). *LBSE : 20 depois ou 20 anos da LBSE ?*. Revista portuguesa de Educação, v.19,n.º2, Braga,
- Barthes, R. (1982). *Le plaisir du texte*. Paris : Le Seuil, Point Essai.
- Bombini, G., (2008). *La lectura como política educativa*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º46, pp.19-35.
- Calvino, I., (1996) *Pourquoi lire les classiques?*. Paris : édition Le Seuil
- Candlin, Christopher N. (1990): *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. In: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (Madrid), 7-8:33-53
- Castro, R. (1991). *Aspectos da interação verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, R. V., Sousa, Maria L. D.. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. ed. 1, 1 vol.. Braga/Coimbra: Angelus Novus.
- Castro, R.V., Rodrigues, A., Silva, J.L., Sousa, M.L.D. (orgs) (1999). *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R.V.; Dionísio, M. L. T. (2003). *A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'*. In *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*, ed. H. Pedroso de Moraes Feltes, 329 - 35. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume.
- _____ - (1988), I(2). *Revista Portuguesa de Educação, O ensino-aprendizagem do Português: Formação e Investigação*, pp.81-88, CEEDC: Braga, Universidade do Minho.
- Coll, C. (1999), *Psicologia e Currículo- Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, 4ª edição, São Paulo: Editora Ática.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Costa, P.J. Lampreia, (2005). *Quando se ensina literatura, ensina-se...*, in “IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura”, pp.529-537) Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Costa, A. E Baeza J. (2000). *Conocer al alumno: condición necesaria para una reforma educativa de calidad*. Chile: revista Iberoamericana de Educación.
- Cuadros, R. M. Lucha. (2006). *El discurso en una clase particular de Ele: ¿contrato didáctico o conversación exolingüe? - Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*(pp.795-810) Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.

Decreto-Lei n.º289/89 de 29 de Agosto. (1989). Planos Curriculares dos ensino básico e secundário, <http://www.esenviseu.net/Principal/Legislacao/Download/2/10.pdf>.

Decreto-Lei n.º6/2001, Reorganização Curricular do Ensino Básico, D.R. n.º15, série I-A de 18/1/2001, <http://www.dre.pt/util/getdiplomas.asp?iddip=20010124>

Despacho n.º17169/2011 de 23 de Dezembro. (2011), Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico. D.R. n.º 245, Série II de 2011-12-23, www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/Rev.../Despacho_17169_2011.pdf

Dionísio, M.L. (2000). *A construção escolar de comunidade de leitores*. Coimbra: livraria Almedina.

Eco, U.. *Les limites de l'interprétation* (1997). Paris : Grasset et Fasquelle, collection Passion Intense.

_____ - *Lector in Fabula* (2007). Paris: Livre de Poche.

Fernandes, D. (2006), *Para uma teoria da avaliação formativa*, Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp.21-50 : CIE, Universidade do Minho.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Freitas, C. M. V. de (1998). *Inovação curricular: O desafio que espera uma resposta*. Em: Pacheco, Paraskeva e Silva (orgs.) *Reflexão e inovação curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 13-31.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gaspar, M. e Roldão M. (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa : Universidade Aberta.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Gallimard.

Geraldi, J.W. (1999). *O texto na sala de aula*. São Paulo : Ática

Gimeno Sacristán. (2000). J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed., Porto Alegre: Artmed.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jauss H.R., (1990). *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.

Johnson, D. W.; R. T. Johnson; e. Holebuc J. (1994): *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. 6a ed. Versión española: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. 1999.

Kristeva, J. (1969) *Recherche pour une sémanalyse*, Paris : Seuil.

- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mira, A.R. & Mira, M.I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras- Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras- Perspectiva Diacrónica*. Com uma proposta Prática. Évora: Publicações Universidade de Évora/ Departamento de Pedagogia e Educação.
- Mira, A.R. & Moreira, L.S. (2007). *Notas sobre o Valor Formativo do Sumário na aula.*, Educação Temas e Problemas- (pp.295-307). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia/Edições Colibri.
- Ministério da Educação, [ME], (1991). *Programa de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico 3.ºCiclo (7ª ed.)*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação, [ME], (1997). *Programa de Língua Estrangeira-Espanhol- 3º ciclo*. Lisboa: DEB
- Ministério da Educação, [ME], (2001b). *Programa de Espanhol- Nível de Iniciação-10º ano. Formação Específica- Cursos Científico-Humanísticos de línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: DES
- Ministério da Educação, [ME], (2002). *Programa de Língua Portuguesa 10º, 11º e 12º anos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: DES.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (coord.) 1992. *Os Professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, J.H.B. (2010). *Psicologia da Educação. 1.Aprendizagem-Aluno (3ª Ed.,Vol.1.)*, Porto: Levis Editora/ Livpsic.
- Pacheco, J. (2001) *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, Morgado, Flores & Castro (2009). *Documento Estruturante da Reforma Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico de Timor-Leste*.Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário
- Perrenoud, Philippe. *A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor*. In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.
- Pires, Eurico Lemos. *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa, 5.ª ed., 1999. Prefácio de Bártolo Paiva Campos.
- Reis, C. & Adragão, J.V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricoeur, P. (1976). *Teoría de la interpretación*. México:Universidad Iberoamericana.

Roldão, M.C. (org.). (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação das Competências- As questões dos professores* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

_____. (2000). *A Problemática da Diferenciação Curricular no contexto das políticas educativas actuais*. Em M.C. Roldão e R. Marques (orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.

_____. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo- Perspectivas e Práticas em análise*. Porto: Porto Editora. (2005) *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo- que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade católica Editora

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, M.F.O., *Contribuições dos aspectos não-verbais e verbais ao discurso de sala de aula*, Universidade Federal de Alagoas

Selinker, L. (1972) Interlanguage. em: *IRAL Vol.10 No. 3* pp. 209-231.

Steinberg, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

Vieira, A.S.S. (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de língua portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.

Valencia, F.J. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*, Revista Iberomaericana de educación n. °46, pp.89-105.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Anexo n.º1:

Síntese do conceito de “Currículo”

Fases do desenvolvimento curricular	
Currículo oficial (Currículo prescrito/formal)	Início do processo de desenvolvimento curricular: caracteriza-se pela aprovação de uma proposta formal de currículo pela administração central, habitualmente pelo Ministério da Educação, que se destina a ser adotada pelas escolas.
Currículo apresentado	A fase seguinte é a do currículo apresentado aos professores, através dos mediadores curriculares, entre os quais ganham particular relevo os guias do professor e os manuais escolares (é particularmente importante para aqueles professores que, por diversas razões, podem não ter acesso direto ao currículo oficial)
Currículo programado (Currículo planificado; Currículo moldado; Currículo percebido)	Posteriormente, no âmbito do projecto educativo de cada escola, o currículo é programado, em grupo, e planificado, individualmente, pelos professores. São tarefas importantes que corporizam o que alguns autores designam por currículo moldado, para se referirem à adaptação do currículo oficial às características da escola e dos alunos, ou por currículo percebido, resultante da forma como as escolas e os professores se apropriam do que foi oficialmente aprovado.
Currículo real (Currículo em acção; Currículo operacional)	Esta fase decorre num contexto de ensino e corresponde ao currículo que “acontece”, hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aulas. Não deixando de ser, também, um currículo percebido, o currículo real, em acção ou operacional, traduz a concretização, na prática diária da escola, daquilo que se idealizou ao nível do currículo oficial.
Currículo oculto	O currículo oculto ou escondido, não intencional ou latente, engloba os processos e as aprendizagens que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte e resultam da experiência escolar.
Currículo avaliado	Por fim, o currículo avaliado inclui a avaliação dos alunos, mas também a avaliação dos planos de estudos, dos programas, dos guias do professor, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola e da administração, entre outras. Daí o seu carácter transversal a todo o processo.

Anexo n.º2:



A resposta é: “Não!”...Mas afinal qual era a pergunta???

Parece evidente que para responder a questionários e entender o que fazer numa determinada actividade, tenhamos que LER e INTERPRETAR a pergunta.

Por isso, antes de qualquer precipitação, é fundamental ENTENDER o que é pedido pelo enunciado.

Com estudo e treino, verás que é fácil perceber o que se esconde por trás dos enunciados das fichas e dos testes.

Sempre que tiveres uma dúvida, procura resolvê-la...Nunca te esqueças que um dos teus melhores amigos é o dicionário.

1. Observa os verbos seguintes e tenta, individualmente propor uma definição para cada um:

Observar	Explicitar	Redigir
Retirar	Desenvolver	Decompor
Comparar	Resumir	Expor
Exemplificar	Sintetizar	Descrever
Analisar	Interligar	Discriminar

2. Lê agora as seguintes definições e tenta indicar o verbo de acção correspondente, citado no primeiro exercício:

- explicar com exemplos: _____
- diferenciar; distinguir; destringer; discernir: _____
- explicar de forma clara: _____
- abreviar dizendo o essencial : _____
- olhar com atenção, condensar: _____
- recolher , extrair, tirar de: _____
- ligar entre si: _____
- examinar com atenção, criticar: _____
- narrar, explicar, fazer exposição de: _____
- examinar simultaneamente duas ou mais coisas para lhes determinar as semelhanças, as diferenças ou as relações; confrontar: _____
- fazer a descrição de: _____
- expor minuciosamente: _____
- escrever: _____
- separar os elementos ou partes constitutivas: _____
- reduzir a extensão, dizer em poucas palavras o que se disse ou escreveu mais extensivamente: _____

© Bom Trabalho!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES
Planificação anual de Português – 11º Ano
Ano lectivo 2010/2011
 Professora: Carolina Silva



Anexo n.º3:

Planificações a longo prazo

1º PERÍODO

SEQUÊNCIA	OBJECTIVOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TPO	ARTICULAÇÃO	REF
Diagnose (Unidade 1)	<ul style="list-style-type: none"> . mobilizar conhecimentos anteriores . reconhecer a capacidade de leitura e interpretação dos alunos . verificar as competências dos alunos ao nível do funcionamento da língua . avaliar o comportamento da turma nos domínios da compreensão e produção escritas 	<ul style="list-style-type: none"> . leitura . compreensão escrita . expressão escrita . funcionamento da língua 		<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Fotocópias - Dicionário 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação Diagnóstica . Registo sistemático de indicadores de (in)sucesso . Práticas de auto e heterocorreção 	2 blocos		
2 (Unidade 2)	<ul style="list-style-type: none"> . mobilizar conhecimentos prévios . antecipar conteúdos a partir de indícios vários . utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura . distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto . determinar a intencionalidade comunicativa . apreender os sentidos dos textos . distinguir factos de sentimentos e de opiniões . reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação . descrever e interpretar imagens . identificar a função da imagem relativamente ao texto . reconhecer a dimensão, estética e simbólica da utilização da língua e da imagem . reflectir sobre o papel e as responsabilidades da publicidade e dos órgãos de comunicação . relacionar-se com a realidade de modo crítico e criativo . utilizar vários tipos de argumentos . reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação . identificar uma tese 	<ul style="list-style-type: none"> . expressão / compreensão oral . expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> . textos argumentativos/expositivo-argumentativos . <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira . objetivos programáticos da eloquência (<i>docere, delectare, movere</i>) . estrutura argumentativa do sermão . crítica social . eficácia persuasiva . discurso político . estrutura . estratégias de argumentação, persuasão e manipulação . documentários; exposição . textos argumentativos . estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual - Quadro - CD Áudio/Vídeo - Computador - Revistas e materiais de imprensa - Projector DataShow - Dicionário - Imagens - Acetatos 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação contínua . Observação directa da participação . Registo sistemático de indicadores de (in)sucesso . Aplicação de guiões de verificação . Práticas de auto e heterocorreção . Resolução de testes . Fichas formativas . Trabalhos diversos 	± 18 blocos	História: Barroco joanino Inglês: Multiculturalismo Filosofia: Racionalidade Argumentativa	

<p>3 (Unidade 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . reconhecer a estrutura canónica de base da argumentação (tese, antítese, síntese) . utilizar os conectores predominantes no texto argumentativo . contactar com autores do Património Cultural Português . programar a produção da escrita e da oralidade, observando as fases de planificação, textualização/execução e revisão/avaliação . aplicar as regras da textualidade . reflectir sobre o funcionamento da língua . aplicar as regras do funcionamento da língua . adequar o discurso à situação comunicativa . utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes . aplicar regras de tomadas de notas . organizar a informação recolhida . desenvolver a capacidade de conhecimento e aceitação do outro . desenvolver capacidades de actuação democrática e solidária 	<ul style="list-style-type: none"> . funcionamento da língua 	<ul style="list-style-type: none"> . argumentação e contra-argumentação . tipos de argumento . estratégias do sujeito (alusões e subentendidos; processos de influência sobre o destinatário) . progressão temática e discursiva . conectores predominantes . figuras de retórica <p>Publicidade</p> <ul style="list-style-type: none"> . tipos de publicidade (comercial, institucional) . anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora...) . publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro) . estratégias de argumentação, persuasão e manipulação . relação entre os vários códigos <p>Textos dos media</p> <ul style="list-style-type: none"> . artigos de apreciação crítica . articuladores discursivos <p>. Consolidação dos itens de Morfologia, Semântica lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> . referência deictica . força ilocutória (tipologia dos actos ilocutórios) . palavras cognatas . relações entre palavras . classificação de palavras quanto ao seu processo de formação . compostos eruditos . morfologia (nomes, adjectivos, determinantes, pronomes, preposições, advérbios, interjeições, verbos) 		<p>± 7 blocos</p>	<p>Francês/Espanhol: Mass Media</p>	<p>Todas as disciplinas: leitura, interpretação e produção de textos</p>
--------------------------	---	---	--	--	-------------------	-------------------------------------	--

2º PERÍODO

SEQUÊNCIA	OBJECTIVOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TPO	ARTICULAÇÃO	REF
4 (Unidade 3)	<ul style="list-style-type: none"> . mobilizar conhecimentos prévios . antecipar conteúdos a partir de indícios vários . utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura . distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto . determinar a intencionalidade comunicativa . apreender os sentidos dos textos . distinguir factos de sentimentos e de opiniões . reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação . descrever e interpretar imagens . identificar a função da imagem relativamente ao texto . reconhecer a dimensão estética e simbólica da utilização da língua e da imagem . reflectir sobre o papel e as responsabilidades da publicidade e dos órgãos de comunicação . relacionar-se com a realidade de modo crítico e criativo . utilizar vários tipos de argumentos . reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação . identificar uma tese . reconhecer a estrutura canónica de base da argumentação (tese, antítese, síntese) . utilizar os conectores predominantes no texto argumentativo . contactar com autores do Património Cultural Português . programar a produção da escrita e da oralidade, observando as fases de planificação, textualização/execução e revisão/avaliação . aplicar as regras da textualidade . reflectir sobre o funcionamento da língua . aplicar as regras do funcionamento da língua . adequar o discurso à situação comunicativa . utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes 	<p>leitura / leitura literária</p> <p>. expressão / compreensão oral</p> <p>. expressão escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> . <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett <ul style="list-style-type: none"> . categorias do texto dramático . intenção pedagógica . sebastianismo . ideologia romântica . valor simbólico de alguns elementos . dramatização . resumo de textos expositivo-argumentativos . compreensão do texto(s)-fonte (oral/escrito) . reagrupamento das ideias: observância das técnicas do resumo . Caricaturas, desenhos humorísticos (função crítica da imagem) . <i>A Relíquia</i> de Eça de Queirós <ul style="list-style-type: none"> . categorias do texto narrativo . contexto ideológico e sociológico . valores e atitudes culturais . características da prosa queiroisiana . debate 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual - Quadro - CD Áudio/Video - Computador - Revistas e materiais de imprensa - Projector - DataShow - Dicionário - Imagens - Acetatos - Filme “A última tentação de Cristo” 	<p>Avaliação contínua</p> <ul style="list-style-type: none"> . Observação directa da participação . Registo sistemático de indicadores de (in)sucesso . Aplicação de guiões de verificação . Práticas de auto e heterocorreção . Resolução de testes sumativos . Fichas formativas . Trabalhos diversos 	± 14 blocos	<p>História: Liberalismo, Revolução Francesa e Americana</p> <p>História: Literatura/Arte</p>	
5 (Unidade 4)	<ul style="list-style-type: none"> . reconhecer a dimensão estética e simbólica da utilização da língua e da imagem . reflectir sobre o papel e as responsabilidades da publicidade e dos órgãos de comunicação . relacionar-se com a realidade de modo crítico e criativo . utilizar vários tipos de argumentos . reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação . identificar uma tese . reconhecer a estrutura canónica de base da argumentação (tese, antítese, síntese) . utilizar os conectores predominantes no texto argumentativo . contactar com autores do Património Cultural Português . programar a produção da escrita e da oralidade, observando as fases de planificação, textualização/execução e revisão/avaliação . aplicar as regras da textualidade . reflectir sobre o funcionamento da língua . aplicar as regras do funcionamento da língua . adequar o discurso à situação comunicativa . utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes 					± 18 blocos		

	<ul style="list-style-type: none"> . aplicar regras de tomadas de notas . organizar a informação recolhida . desenvolver a capacidade de conhecimento e aceitação do outro . desenvolver capacidades de actuação democrática e solidária 	<ul style="list-style-type: none"> . funcionamento da língua 	<ul style="list-style-type: none"> . Síntese de textos expositivo-argumentativos <ul style="list-style-type: none"> . compreensão do texto(s)-fonte (oral/escrito) . reagrupamento das ideias: observância das técnicas da síntese . Textos de apreciação crítica (estrutura, características, expressão de pontos de vista e de juízos de valor, vocabulário valorativo ou depreciativo) . Consolidação dos itens de Morfologia, Semântica lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10º ano: <ul style="list-style-type: none"> . sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras . funções sintácticas e ordem das palavras . diferentes tipos de discursos (discurso directo, indirecto e indirecto livre) 			<p>Todas as disciplinas: leitura, interpretação e produção de textos</p>	
--	--	---	---	--	--	--	--

3º PERÍODO

SEQUÊNCIA	OBJECTIVOS	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	RECURSOS	AValiação	TPO	ARTICULAÇÃO	REF
6 (Unidade 5)	<ul style="list-style-type: none"> . mobilizar conhecimentos prévios . antecipar conteúdos a partir de indícios vários . utilizar estratégias de leitura e de escuta . distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto . determinar a intencionalidade comunicativa . apreender os sentidos dos textos . distinguir factos de sentimentos e de opiniões . reconhecer o valor expressivo da pontuação . contactar com autores do Património Cultural Português . programar a produção da escrita e da oralidade, observando as fases de planificação, textualização/execução e revisão/avaliação . aplicar as regras da textualidade . adequar o discurso à situação comunicativa . reflectir sobre o funcionamento da língua . aplicar as regras do funcionamento da língua . utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes . aplicar regras de tomada de notas . organizar a informação recolhida . expressar e justificar opiniões pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> . leitura/leitura literária . compreensão / expressão oral . expressão escrita . funcionamento da língua 	<ul style="list-style-type: none"> . Poesia de Cesário Verde <ul style="list-style-type: none"> . o repórter do quotidiano . a oposição cidade/campo . noções de versificação . recursos expressivos . Consolidação dos itens de Morfologia, Semântica lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10º ano: <ul style="list-style-type: none"> . campo lexical, campo semântico; polissemia . valores contextuais dos tempos verbais . verbo: tempo, aspecto, modalidade . conjunções e locuções conjuntivas . divisão e classificação de orações (coordenadas e subordinadas) . valor das orações relativas explicativas e restritivas . pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual - Quadro - CD Áudio/Vídeo - Computador - Revistas e materiais de imprensa - Projector DataShow - Dicionário - Imagens - Acetatos 	<p>avaliação contínua</p> <ul style="list-style-type: none"> . Observação directa da participação . Registo sistemático de indicadores de (in)sucesso . Aplicação de guiões de verificação . Práticas de auto e heterocorreção . Resolução de testes . Fichas formativas . Trabalhos diversos 	± 12 blocos	Todas as disciplinas: leitura, interpretação e produção de textos	

Planificação Anual - 11º ano C e D

PROFESSOR(A): CAROLINA SILVA

DISCIPLINA: PORTUGUÊS

PERÍODO LECTIVO	AULAS PREVISTAS	CONTEÚDOS A LECIONAR	COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
1º	26 (+1 Recepção)	<ul style="list-style-type: none"> Textos Informativos diversos Texto Expositivo-Argumentativos Textos de Opinião Crítica <u>Sermão de S. António aos Peixes</u> (P. António Vieira) <u>Discurso Político</u> <u>Publicidade</u> 	<p>COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER</p> <p>Compreensão Oral:10%</p> <p>Expressão Oral:15%</p>	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar estratégias de escuta adequada; Captar as ideias essenciais e as intenções de enunciados orais de diferentes tipos. 	<p>Grelha de observação directa;</p> <p>Listas de verificação;</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Textos de Ensaio Resumo / Síntese Texto Dramático: <u>Frei Luís de Sousa</u> (Almeida Garrett) Textos Narrativos / Descritivos <u>A Relíquia</u> (Eça de Queirós) 		<ul style="list-style-type: none"> Produzir textos orais de diferentes tipos e níveis distintos de formalização; Participar de forma construtiva em situações de comunicação, respeitando as normas que as regem. 	
2º	27		<p>Compreensão Escrita/Leitura: 25%</p>	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar estratégias de leitura; Captar o sentido e interpretar textos escritos; Interpretar relações entre linguagem verbal e códigos não verbais; Utilizar diferentes recursos e fontes de informação para dar resposta a necessidades concretas. Leitura contratualizada. 	<p>Trabalhos individuais e/ou de grupo;</p> <p>Testes</p>
3º	12	<ul style="list-style-type: none"> Texto Poético: <u>Poesia</u> (Cesário Verde) 	<p>Expressão Escrita:40%</p>	<ul style="list-style-type: none"> Planificar, produzir e rever textos de diferentes tipologias. 	<p>Fichas formativas diversas</p>

OBSERVAÇÕES: A COMPETÊNCIA DE FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA SERÁ TRABALHADA E AVALIADA EM CONJUNTO COM AS RESTANTES COMPETÊNCIAS



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DRA. LAURA AYRES – QUARTEIRA
ANO LECTIVO 2011 / 2012
PLANIFICAÇÃO ANUAL
ESPAÑHOL – 11º D e E (NÍVEL INICIAÇÃO A2 – FORMAÇÃO ESPECÍFICA)
 Docente: Carolina Silva



Domínios de Referência	Contenidos			Estrategias y actividades	Material	Evaluación	N.º de Clases	Art.
	Comunicativos	Gramaticales	Léxicos					
(1º período)	<ul style="list-style-type: none"> . Contrastar y comparar informaciones . Identificar ideas principales en un texto/discurso . Organizar el discurso y ampliar la información . Expresar opinión, acuerdo y desacuerdo . Identificar, definir, describir y localizar personas, objetos y lugares . Agradecer por escrito . Presentar a otro . Saludar, responder al saludo y despedirse . Poner excusas . Hablar por teléfono . Describir o narrar acciones en pasado . Describir experiencias o situaciones personales y el número de veces que se ha hecho algo . Valorar una acción . Hablar de hechos históricos . Informar del tiempo que separa dos acciones pasadas 	<ul style="list-style-type: none"> . Revisión del presente de indicativo: formas regulares e irregulares . Repaso de contenidos gramaticales estudiados en el nivel A1 . Nexos discursivos . Oraciones de relativo con <i>que, donde</i> . Contraste <i>ser/estar</i> . Verbos de movimiento con las preposiciones <i>a, de, en</i> . Pretérito indefinido: formas regulares e irregulares . Marcadores temporales <i>./lover a + infinitivo</i> . Pretérito perfecto y marcadores temporales . Contraste pret. perfecto / indefinido . Pronombres y adjetivos indefinidos . Pronombre neutro <i>lo</i> . <i>May/mucho</i> . Pronombres de objeto indirecto . Doble construcción: objeto 	<ul style="list-style-type: none"> . Ocio: vivir la noche . Expresiones de la jerga juvenil . La televisión y la radio . Léxico de relaciones sociales . Los viajes . Las vacaciones . La emigración . Sucesos . Hechos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> . Examen diagnóstico . Fichas formativas . Interacción alumno/profesor . Audición de grabaciones . Visualización de películas . Ejercicios de léxico . Análisis de regularidades fonológicas 	<ul style="list-style-type: none"> . Libro del alumno: Prisma Continúa (A2) . Cuaderno de ejercicios del libro . Fichas . Textos auténticos . Transparencias . Pizarra/tiza . Diccionarios . Mapas 	<ul style="list-style-type: none"> . Observación en las clases . Deberes de casa . Pruebas/ Exámenes escritos . Producción de textos orales . Actitudes y valores 	34	Ver PCT
Actividades de tiempo libre								
Las relaciones humanas y sociales								
Viajes								
Hechos pasados								
Biografías								



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DRA. LAURA AYRES – QUARTEIRA
 ANO LECTIVO 2011 / 2012
 PLANIFICAÇÃO ANUAL

ESPAÑHOL – 11º D e E (NÍVEL INICIAÇÃO A2 – FORMAÇÃO ESPECÍFICA)

Docente: Carolina Silva



(2º período)			<ul style="list-style-type: none"> . Hechos sociales: la boda . La interacción en España . Los cumplidos . El trabajo doméstico . La escuela de antes . Etapas históricas . Historia reciente de España . La prensa y las noticias . Los cuentos 	<ul style="list-style-type: none"> . directo e indirecto . Marcadores temporales: <i>al cabo de, a los, después de...</i> . ¡Qué + sustantivo + tan/más + adjetivo! . Apócope de adjetivos . Comparativos y superlativos . Estilo indirecto . Pretérito imperfecto . Contraste presente / pret. imperfecto . Marcadores temporales: <i>antes, ahora</i> . <i>Soler + infinitivo</i> . Adverbios y expresiones de frecuencia . Contraste pret. indefinido / perfecto / imperfecto . <i>Estar (imperfecto) + gerundio</i> . Presencia/ausencia del artículo . Usos de <i>alguien, nadie, algo, nada, mucho, poco, bastante, demasiado, todo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . Disculparse . Expresar decepción o desilusión . Hacer cumplidos y responder . Expresar sorpresa, entusiasmo y aburrimiento . Transmitir información . Expresar obligación . Describir hábitos y costumbres en pasado . Descripción de personas, animales y objetos en pasado . Hablar de las circunstancias en las que se desarrolló un acontecimiento . Hablar del pasado . Relacionar dos momentos en pasado . Hablar de la duración de una acción en pasado 	
Internet		<ul style="list-style-type: none"> . Postales . Materiales audiovisuales . Software didáctico 				
Experiencias personales		<ul style="list-style-type: none"> . Lectura e interpretación de textos . Trabajos individuales, de parejas y/o grupos . Actividades en la Biblioteca Escolar . Participación en el blog de la escuela y el periódico . “Noticia del Rincón” (compartir experiencias y hetero corregir) . Visitas de estudio . Simulaciones . Conversión de texto 				
Relaciones entre Portugal y España						
La escuela en países hispanohablantes						
Historia de España						
Érase una vez...						
						33

	<ul style="list-style-type: none"> . Hacer conjeturas . Hacer promesas . Justificarse . Hablar de acciones futuras . Hacer predicciones . Aconsejar y sugerir . Referirse al futuro respecto al pasado . Expresar cortesía . Pedir y conceder permiso . Expresar prohibición . Aconsejar y recomendar . Dar órdenes o instrucciones . Expresar deseos o peticiones . Invitar u ofrecer 		<ul style="list-style-type: none"> . Futuro imperfecto . <i>Soler (imperfecto) + gerundio</i> . Condicional simple . Imperativo afirmativo . Imperativo negativo . Los pronombres con infinitivo, imperativo afirmativo y gerundio . <i>Quiero + infinitivo</i> . <i>Creo + indicativo</i> . Subordinadas adverbiales: causales y temporales en indicativo, finales (<i>para + infinitivo</i>), condicionales (<i>si + presente de indicativo</i>) . Morfología del presente de subjuntivo . Introducción a los usos del subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> . La publicidad . La ciudad y los medios de transporte . El consultorio . La farmacia . Las tareas domésticas . La vida familiar . Aprender un idioma 	<p>Representación de pequeños textos dramáticos</p> <p>Declamación de poemas</p> <p>. Debates</p> <p>. Traducción de textos</p> <p>Dictados</p> <p>Análisis contrastivo</p>		
<p>(3º período)</p> <p>El Futuro</p> <p>En la farmacia</p> <p>La vida familiar</p>						25	

Durante as aulas de 135 minutos, realizar-se-ão, amiúde, resoluções de exames nacionais e consolidar-se-ão os conhecimentos versados de nível A1/A2, introduzindo conteúdos de nível de proficiência B1.

Anexo n.º4:

Fichas biográficas



Ficha biográfica

Travemos conhecimento!

Turma:

1. Nome completo:

2. Data e local de nascimento:

3. Nacionalidade:

4. Morada:

5. - Contactos (número de telefone/telemóvel/ endereço electrónico):

- Contacto do Encarregado de Educação (telemóvel/ endereço electrónico):

6. Profissão dos pais:

7. Número de irmãos e idade:

8. Nível escolar dos irmãos:

9. Situação civil dos pais (casados, divorciados, viúvos, união de facto...)

10. Quanto tempo demoras para ir para a escola e qual é o meio de transporte utilizado:

11. Porque é que optaste por frequentar esta escola?

12. És trabalhador/estudante? Onde trabalhas? Qual é o tipo de horário?

13. Qual é a razão de seres trabalhador/estudante?

14. Consideras ter um bom ambiente e condições favoráveis em casa para estudar?

15. Quantas horas dedicas ao estudo diariamente?

16. Qual é a tua disciplina preferida? Porquê? Qual é a que tu mais execras e porquê?

17. Qual é o teu percurso escolar (escolas frequentadas, reprovações...)?

18. Consideras-te bom aluno a português? Qual é, *grosso modo*, a tua média anterior?

19. Quais são as tuas maiores dificuldades em Português?

20. Do que é que gostas mais na disciplina de Português?

21. Tens actividades extra-escolares? Quais são os teus *hobbies*?

22. Gostas de ler? Que tipos de texto? Numa escala de 0 à 10, escolhe o algarismo que representa a tua atitude perante a leitura.

23. Qual foi o último livro que leste? Resume brevemente a acção e diz o que te agradou mais ou menos dele.

24. Qual é o teu livro preferido e porquê?

25. Qual é o teu autor preferido? Cita obras que te tenham particularmente agradado.

26. Tens por hábito escrever? (correspondência diversa, diário, oficina de escrita, jornais escolares...)

27. Costumas ver muita televisão? (quantas horas diariamente?) Quais são os teus programas de predilecção?

28. Tens computador em casa? E Internet?

29. Qual é o teu estilo de música preferido? (cita grupos, cantores).

30. Admiras uma personalidade em particular: quem e porquê?

31. Se fosses uma letra do alfabeto, qual serias e porquê?

32. Define-te em cinco palavras:

33. Tens algum problema pessoal que julgues importante comunicar? (problema de saúde, familiar...)

Bom ano de estudo!
A professora: Carolina Silva



Este inquérito destina-se à **caracterização da tua turma**. Tem como objectivo uma melhor adequação do processo de ensino-aprendizagem às suas vivências, necessidades e expectativas. **Responde**, por isso, **sinceramente** e **cuidadosamente** às perguntas.

Ficha Biográfica

I. ALUNO

1. Nome _____
(Sublinha o nome pelo qual gostas de ser tratado)
2. Data de nascimento ____/____/____ Idade _____
3. Morada _____
4. Telefone _____
5. Ano ____ Turma ____ N.º ____

II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1. Nome _____
2. Grau de parentesco _____
3. Telefone de casa _____ Telefone do trabalho _____

III. AGREGADO FAMILIAR

1.

Parentesco	Pai	Mãe	Irmão(s)
Idade					

	Pai	Mãe
1º Ciclo do Ensino Básico		
2º Ciclo do Ensino Básico		
3º Ciclo do Ensino Básico		
11º/12º ano		
Frequência do Ensino Superior		
Bacharelato		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		

3. Profissão dos pais

3.1. Pai: _____

3.2. Mãe: _____

IV. SAÚDE

1. Tens dificuldades:

Visuais Auditivas Motoras Linguagem

Outra(s)

Qual/quais? _____

2. Alergia(s): _____

3. Doença crónica: Não Sim Qual? _____

4. Cuidados especiais de saúde: _____

V. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

1. Como vens para a escola?

A pé De autocarro De carro De motorizada/bicicleta

2. Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

3. Qual o sítio onde costumavas almoçar? _____

VI. VIDA ESCOLAR

1. Já repetiste algum ano? Não Sim

Em que ano? _____

2. Onde costumavas estudar?

Em casa Na escola Em casa de amigos

Noutro local Onde? _____

3. Como gostas mais de estudar?

Sozinho Em grupo

4. Tens alguém que te ajude a estudar?

Não Sim Quem? _____

5. Os teus pais costumam...

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Ver as tuas fichas de trabalho/avaliação				
Assinar as tuas fichas de trabalho/avaliação				
Conversar contigo sobre a tua vida escolar				

6. Quais as disciplinas de que gostas mais? _____

Porquê? _____

7. Quais as disciplinas de que gostas menos? _____

Porquê? _____

8. Quais as disciplinas em que tens mais dificuldades? _____

9. Costumas frequentar a biblioteca (da tua escola ou outra)?

Sim Não

10. Tiveste apoio pedagógico?

- No 3º Ciclo?

Sim Não

Ano(s) _____ Disciplinas _____

- No Secundário?

Sim Não

Ano(s) _____ Disciplinas _____

11. Tiveste Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

12. Assinala com uma cruz (X) qual a tua opinião acerca das matérias leccionadas:

- Interessantes
- Desinteressantes mas úteis
- Desinteressantes e inúteis
- Ligadas à vida real
- Desligadas da vida real
- Outra Qual? _____

13. Assinala com uma cruz (X) dois tipos de aulas que preferes. Aquelas em que:

- Só o professor expõe a matéria
- O professor deixa participar o aluno
- Os alunos expõem os temas
- Se utilizam meios audio-visuais
- O professor lecciona tendo em vista o interesse dos alunos
- Os alunos trabalham individualmente
- Os alunos trabalham em grupo
- Outro Qual? _____

VII. TEMPOS LIVRES

Ocupas os teus tempo livre a ...

- | | | | | | |
|-------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| Ouvir música | <input type="checkbox"/> | Ir à discoteca | <input type="checkbox"/> | Navegar na net | <input type="checkbox"/> |
| Ver televisão | <input type="checkbox"/> | Estar só | <input type="checkbox"/> | Ajudar os pais | <input type="checkbox"/> |
| Ir ao cinema | <input type="checkbox"/> | Estar com os amigos | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| Praticar desporto | <input type="checkbox"/> | Passear | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| Ler | <input type="checkbox"/> | Jogar no computador | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

VIII. EXPECTATIVAS PARA O FUTURO

1. Se dependesse de ti continuarias a estudar? Porquê?

2. Qual a profissão que gostarias de ter?

3. Qual a profissão que os teus pais gostariam que tu tivesses?

Obrigada pela tua colaboração!



Ficha de Presentación: “¡ Conócete a ti mismo!”

1. ¿Cómo te llamas? (nombres y apellidos)
.....
2. ¿Cuál es el local y la fecha de tu nacimiento (edad)?
.....
3. ¿Cuál es tu nacionalidad?
.....
4. ¿Dónde moras?
.....
5. ¿Cuál es tu número de móvil/teléfono?
.....
6. ¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Cuántos? ¿Qué edad tienen?
.....
7. ¿Cuál es la profesión de tus padres?
.....
8. ¿Cuál es la situación civil de tus padres (casados, separados, divorciados, viudos, concubinos...)?
.....
9. ¿Cuánto tiempo llevas para ir a la escuela y qué tipo de transporte utilizas?
.....
10. ¿Eres trabajador-estudiante?
.....
11. ¿Consideras que tienes un buen ambiente para estudiar en tu casa?
.....
12. ¿Cuánto tiempo dedicas al estudio diariamente?
.....
13. ¿Cuál es tu asignatura preferida, por qué?
.....
14. ¿Qué te gustaría ejercer como profesión futuramente?
.....
15. ¿Tienes ordenador en casa? E Internet?
.....
16. ¿Cuál es tu endereço de correo electrónico?
.....
17. ¿Admiras una personalidad en particular? ¿Quién? ¿Por qué?
.....
.....
18. ¿Tienes algún problema personal que quieres que yo sepa (familiares, de salud etc.)
.....
19. ¿Por qué razón has querido iniciar el estudio del castellano?
.....
.....
20. ¿Ya has estado en un país hispanohablante?Cuál y cuándo?
.....
.....

¡Ánimo y suerte para este año lectivo!

La Profesora:
Carolina Silva

Anexo n.º5:

Caracterizações de turma



 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

 DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



 GRELHA DE TRATAMENTO DO INQUÉRITO SOCIOCULTURAL AOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Problemas de Saúde	Pelos n.ºs dos alunos
Visuais	3, 5, 8, 12, 18
Alérgicos	13 (pó)
De linguagem	
Outros	14 (corantes), 18 (hiperactivo ?), 26 (sol)

TURMA: G DO 8ºANO

N.º	Nome	N.º Irmãos	Habilitações Literárias		PROFISSÃO		Estudo		Repetências	Apoios Pedagógicos		Profissão desejada	Observações
			Pai	Mãe	Pai	Mãe	Ajudas	Conversas		Anos	Discip.		
1													Fuga a escolaridade obrigatória
3		1(16 anos)	11º/12º	F. ensino sup.	cozinheiro	doméstica	Não	Nunca	1x (1ºano)		8º Matemática, Francês	Tradutor	
4		1 (6anos)	3º ciclo	11º/12º	Operadora de caixa	Operadora de caixa	mãe	Mtas X			6º/7º Língua portuguesa	Camionista	
5		3 (21,24,28)	1º ciclo	2ºciclo	Emp. lavandaria	Ajudante cozinha	Não	Algumas vezes	2x (3º, 6º)		7º Inglês, matemática, CN, Geografia	Prof. Ed.Física	
6		1 (21)	3º ciclo	11º/12º	camionista		Não	Muitas vezes				Futebolista/ prof. Ed.Física	
7		2 (18,20)	11º/12º	11º/12º	Jardineiro	Manicure	Não	Muitas vezes	2x (4º, 7º)			Cabeleireira	EE: tia
8		1	3º ciclo	3º ciclo	Securita		Sim	Muitas vezes	1x (5º)		7º Matemática, L.Portuguesa	Fotógrafo	Pb de concentração
10					Cozinheiro	Empregada de mesa	Sim	Poucas vezes				Médico	Explicações
12		7 (6/28 anos)	Licenciatura	11º/12º	Empresário	Cabeleireira	Não	Poucas vezes	3x (3º, 7º, 8º)		8º Matemática, L.Portuguesa	Advogado/ Político	Pb de integração
13			?		Correios	Operadora de caixa	Não	Poucas vezes	1x (5º)			Futebolista	Pais separados
14		1 (19 anos)	3º ciclo	3ºciclo	Empresário (Restaurante)	Empresária	Não	Muitas vezes	1x (6º)			Artes	
16		2(17,22 anos)	1º ciclo	2ºciclo	Mecânico	Emp. Limpeza	Sim	Algumas vezes	1x(3º ano)			Assistente social/ Professora	
17		1 (11 anos)	3º ciclo	11º/12º		Agente imobiliária	Sim	Poucas vezes			7º L. Port. Inglês, Matemática		
18		1 (10 anos)	11º/12º	2º ciclo	Pescador	Fotógrafa	Não	Muitas vezes	1x (5º)		7º Matemática	Biólogo/ Arqueólogo	
19		1 (6 anos)	F. ens. Sup.	2º ciclo	Segurança social	Hotelaria	Não	Algumas vezes	2X (7º, 8º)		7º L. Portuguesa		
20		1 (5 anos)	F. ens. sup	F. ens. Sup.	Carpinteiro	Cozinheiro	Sim	Poucas vezes	1x (6º)		7º L. portuguesa	Cozinheiro	

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 11ºX é constituída por 19 alunos, sendo 12 de sexo feminino e 7 de sexo masculino. Nenhum aluno foi referenciado tendo necessidades educativas especiais.

De um ponto de vista etário, pode-se dizer que a turma é bastante homogénea porque 42,1% dos alunos têm 16 anos, 42,1 % têm 17 anos e apenas 15,8% têm 18 anos ou mais idade. Não há, por consequente, discrepâncias etárias ou conflitos geracionais ou de integração.

Alguns alunos referiram problemas de saúde variados:

6 alunos têm problemas visuais (alunos n.º3,4,7,11,13,17), 5 alunos têm problemas alérgicos (n.º2,5, 6, 8, 11) e 3 alunos apresentam problemas crónicos mais graves: a aluna n.º15 tem diabetes, asma e sinusite; a n.º14 tem com frequência crises de ansiedade e de pânico e a n.º18 tem bronquite asmática. De referir também que a aluna n.º11 tem dislexia não diagnosticada devido (no dizer da Encarregada de Educação) ao uso de um aparelho dentário que não lhe permite fazer exames de ressonância magnética imprescindíveis para o diagnóstico desse problema. O aluno n.º17 também já foi tratado por várias depressões e tendência bipolar. Não foi entregue nenhum documento comprovativo, mas a Directora de turma do ano lectivo anterior comunicou-me esses dados divulgados, por sua vez, pelos pais do referido aluno. Este discente é o próprio encarregado de educação dele, o que faz com que eu não conheça os familiares mais próximos do referido aluno. É o discente da turma menos assíduo, mas justifica quase sempre as suas ausências com atestados médicos, testemunhando da sua fragilidade física e psicológica. Muitas vezes apresenta sinais de nervosismo e perda de controlo de si próprio, mas até à data, nunca houve problemas muito graves na sala de aula.

Dois alunos foram registados na turma como consumidores pontuais de drogas leves, pelo que a Directora de Turma está muito atenta aos comportamentos dos mesmos (alunos n.º5 e 17) e da turma em geral porque a escola apresenta um contexto social difícil, propício a essas tendências. Os Encarregados de Educação dos referidos alunos e da turma em geral já foram alertados para esse problema e foram convidados a apoiarem os seus educandos e estarem muito atentos.

Saliente-se também que o aluno n.º2 ficou retido por faltas o ano lectivo passado. O aluno pretende uma transferência para um curso de cozinha em Faro, pelo que demonstra inatenção e desmotivação em estar num curso de Humanidades. O historial familiar do aluno não vem melhorar as coisas, na medida em que este vive com a avó que é, por sua vez, a Encarregada de Educação dele, mas que é muito adoentada e não consegue acompanhar o seu educando como seria necessário. Esta apresenta uma mobilidade reduzida, pelo que é difícil deslocar-se à escola e tratar dos assuntos do aluno que tem tendência em faltar ou chegar atrasado.

Nesta turma, só dois alunos são os próprios Encarregados de Educação (n.º3 e 17).

O número médio de irmãos é de dois e a constituição maioritária das famílias é tradicional ou monoparental.

Os processos individuais dos alunos permitiram saber que:

- 4 alunos têm o escalão A, 6 têm escalão B;

- a maioria dos pais tem o 3º ciclo completo ou frequentou o Ensino secundário;
- os pais trabalham geralmente nos Serviços terciários (restauração, hotelaria, limpezas, comércio ...)

- Os alunos têm aspirações profissionais muito díspares:

chefe de cozinha 5,3%; atriz 5,3%; advogado(a) 5,3%; desportista/ futebolista 15,3%; escritora 5,3%; electricista 5,3%; professor 5,3%; arqueólogo 5,3%; assistente social 5,3%; enfermeira 5,3%; psicólogo 5,3%; gestor 5,3% e não sabe 15,8%.

Estes resultados tão variados provam que os alunos ainda não sabem muito bem que área profissional privilegiar. Contudo, além de algumas respostas mais fantasistas próprias da idade (futebolista, atriz...), constata-se que a maioria das profissões referidas se adequam a área de Humanidades seguida, o que é muito positivo.

Além disso, os alunos desta turma confirmaram não terem apoio fora da escola, estudarem geralmente em casa e quererem prosseguir os estudos após o 12º ano.

Apenas dois alunos da turma têm apoio de PLNM (nível avançado) por serem de origem estrangeira e precisarem de trabalhar de forma contínua estruturas sintáticas portuguesas e consolidar os conhecimentos versados nas aulas (alunos n.º8 e9). Ainda assim, apresentam resultados muito frágeis. Outros alunos também precisariam de apoio e já foram encaminhados para tal mas não houve compatibilidade horária entre os docentes da escola e os alunos da turma.

Numa perspectiva disciplinar, dir-se-á que a turma apresenta um comportamento relativamente satisfatório. Até à data apenas houve 4 participações de ocorrência e foram episódios muito pontuais e resolvidos de imediato. A maioria do Conselho de Turma afirma que os alunos são agradáveis mas bastante conversadores e pouco empenhados.

Quanto ao aproveitamento, a turma revela imensas dificuldades e uma ausência de estudo sistemático notória. Os resultados do 1º período não foram muito positivos porque 7 alunos obtiveram 3 ou mais classificações negativas num universo de 19 alunos. Três alunos obtiveram 5 níveis negativos e outro 4. Apenas sete alunos não apresentaram níveis negativos. Consta-se que a percentagem de resultados negativos é mais notória nas disciplinas de Filosofia, Literatura Portuguesa, Português e Geografia. Estas taxas têm mais a ver com falta de empenho e de estudo do que propriamente dificuldades ou lacunas dos discentes.

No entanto, e tratando-se de uma turma da área de Humanidades, referir-se-á que exceptuando 6 alunos (n.º1, 4, 7, 13, 16, 18) que apresentam claramente um perfil "literário", os outros alunos têm imensas dificuldades na expressão escrita e na interpretação textual e optaram por essa área por ausência de oportunidades (não abriram os cursos profissionais, foram mal orientados) ou por eliminação (não tinham perfil para ir para Economia ou Ciências).

A turma está a apresentar resultados mais positivos neste 2º período em Português mas aguarda-se ainda o final do período para confirmar essa tendência de forma categórica.

De uma forma geral, os alunos são participativos nas aulas mas não fazem ou fazem muito raramente os trabalhos de casa.

PS: os nomes dos alunos foram propositadamente retirados dos documentos de caracterização para respeitar o sigilo profissional. A referência à turma e ao número dos alunos foram voluntariamente alterados para que seja impossibilitada qualquer identificação.

Anexo n.º6:

Fichas de auto-avaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Ficha de Autoavaliação
Professora: Carolina Silva

Disciplina: Espanhol

Ano lectivo:2011/2012

Nome: _____ N.º _____ Ano e Turma _____

Analise os seguintes factores intervenientes no processo de avaliação contínua e atribua a cada parâmetro uma classificação de 1 a 5.

ATITUDES	1º PERIODO	2º PERIODO	3º PERIODO
• Sou assíduo(a)			
• Faço os trabalhos de casa e da aula			
• Mostro interesse e empenho			
• Procuo soluções para ultrapassar as minhas dificuldades, estudo em casa, faço exercícios e pesquisas			
• Trago o material necessário			
• Participo oralmente			
• Coopero nas actividades de pares/grupo/turma			
• Tenho um comportamento adequado na sala de aula			
• Sou pontual			

CONHECIMENTOS/ COMPETÊNCIAS	1º PERIODO	2º PERIODO	3º PERIODO
• Compreendo mensagens orais			
• Compreendo palavras, frases e textos escritos			
• Sou capaz de falar e responder a questões sobre os temas estudados			
• Aplico as regras gramaticais			
• Estruturo as composições e uso vocabulário e estruturas adequados			

Face ao meu desempenho, proponho que me seja atribuído o seguinte nível:

1º período	2º período	3º período
Data:	Data:	Data:



FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESPAÑHOL (E. secundário)

Nome: _____ Nº _____ Ano: _____ Turma _____

Nesta tabela preenche a coluna referente ao período lectivo actual com: Nunca(N), Raras Vezes (RV), Muitas Vezes (MV), Sempre (S).

1º Período 2º Período 3º Período

		1º Período	2º Período	3º Período
Avalio as minhas atitudes/valores	Assiduidade			
	Sou assíduo, não falto.			
	Pontualidade			
	Sou pontual, chego a horas para as aulas.			
	Comportamento			
	Sou bem comportado;			
	Cumpro as regras de funcionamento das aulas;			
	Cumpro as regras de trabalho;			
	Respeito o professor e os colegas.			
	Participação			
	Participo em todas as actividades propostas;			
	Participo nas aulas quando me é solicitado;			
	Participo nas aulas de forma espontânea;			
	Atenção			
	Estou atento nas aulas.			
	Trabalhos de casa/individuais			
	Realizo os trabalhos pedidos;			
	Sou pontual na entrega dos trabalhos.			
	Material			
	Trago sempre o material necessário para a aula;			
	Preservo o material e mobiliário escolar;			
	Organização e métodos de trabalho			
	Registo no caderno diário o essencial da aula;			
	Tenho o caderno diário organizado;			
	Organizo os trabalhos que executo;			
	Organizo o meu estudo.			
	Empenho			
Sou dedicado e esforço-me por aprender e tirar dúvidas.				

Nesta tabela preenche a coluna referente ao período lectivo actual com as notas obtidas nos diferentes campos:

1º Período 2º Período 3º Período

competências/saberes	Testes (20%) Nos testes de compreensão textual, obtive os seguintes resultados...			
	Testes (40%) Na parte gramatical e de expressão escrita, obtive...			
	Trabalhos individuais/ Fichas de avaliação (40%) (Comentários, Composições, Resumos etc.)			
	- Exposições orais (trabalhos de apresentação) - Participação oral			
	- Exercícios de Compreensão Oral avaliados (- Compreensão oral geral durante as aulas			

Na globalidade considero que mereço o nível final de: (nota de 0 a 20)			
---	--	--	--

1) Sobre as aulas penso que ...		

2) Para melhorar a minha classificação na disciplina de Espanhol, penso que devo ...		

Data: __/__/__

Data: __/__/__

Data: __/__/__

Assinatura:

Anexo n.º7:

Diagnose



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



TESTE DIAGNÓSTICO – 11º ano

Nome: Turma: Nº:
Nota/ Observação:

I

Leia, atentamente, o seguinte excerto de um conto de Vergílio Ferreira.

A palavra mágica

Nunca o Silvestre tinha tido uma pega com ninguém. Se às vezes guerreava, com palavras azedas para cá e para lá, era apenas com os fundos da própria consciência. Viúvo, sem filhos, dono de umas leiras herdadas, o que mais parecia inquietá-lo era a maneira de alijar bem depressa o dinheiro das rendas. Semeava tão facilmente as economias, que ninguém via naquilo um sintoma de pena ou de justiça – mesmo da velha - , mas apenas um desejo urgente de comodidade. Dar aliviava. (...)

Ora um domingo, o Silvestre ensarilhara-se, sem querer, numa disputa colérica com o Ramos da loja. Fora o caso que ao falar-lhe, no correr da conversa, em trabalhadores e salários, Silvestre deixou cair que, no seu entender, dada a carestia da vida, o trabalho de um homem de enxada não era de forma alguma bem pago. Mas disse-o sem um desejo de discórdia, facilmente, abertamente, com a mesma fatalidade clara de quem inspira e expira. Todavia, o Ramos, ferido de espora, atacou de cabeça baixa:

- Que autoridade tem você para falar? Quem lhe encomendou o sermão?

- Homem! – clama o Silvestre, de mão pacífica no ar. – Calma aí, se faz favor. Falei por falar.

- E a dar-lhe. Burro sou eu em ligar-lhe importância. Sabe lá você o que é a vida, sabe lá nada. Não tem filhos em casa, não tem quebreiras de cabeça. Assim, também eu.

- Faça o que posso - desabafou o outro.

- E eu a ligar-lhe. Realmente você é um pobre diabo, Silvestre. Quem é parvo é quem o ouve. Você é um bom homem, afinal. Anda no mundo por ver andar os outros. Quem é você, Silvestre amigo? Um inócuo, no fim de contas. Um inócuo é o que você é.

Silvestre já se dispusera a ouvir tudo com resignação. Mas, à palavra “inócuo”, estranha ao seu ouvido montanhês, tremeu. E à cautela, não o codilhassem por parvo, disse:

- “Inoque” será você.

Também o Ramos não via o fundo ao significado de inócuo. Topara por acaso a palavra, num diálogo aceso de folhetim, e gostara logo dela, por aquele sabor redondo a moca grossa de ferros, cravada de puas. Dois homens que assistiam ao barulho partiram logo dali, com o vocábulo quente da refrega, a comunicá-lo à freguesia:

- Chamou-lhe tudo, o patife. Só porque o pobre entendia que a jorna de um homem é fraca. Que era um paz-de-alma. E um “inoque”.

- Que é isso de “inoque”?

- Coisa boa não é. Queria ele dizer na sua que o Silvestre não trabalhava, que era um lombeiro, um vadio.

Como nesse dia, que era domingo, Paulino a entrar em casa com a bebedeira do seu descanso, a mulher praguejou, como estava previsto, e cobriu o homem de insultos como não estava inteiramente previsto:

- Seu bêbado ordinário. Seu “inoque” reles.

40 Quando a palavra caiu da boca da mulher, vinha já tinta de carrascão. E desde aí, “inoque” significou, como é de ver, vadio e bêbado.

Ora tempos depois apareceu na aldeia um sujeito de gabardina, a vender drogas para todas as moléstias dos pobres. Pedra de queimar carbúnculos, unguentos de encoirar, solda para costelas quebradas. Vendeu todo o sortido. Mas logo às primeiras
45 experiências, as drogas falharam. Houve pois necessidade de marcar a ferro aquela roubalheira de gabardina e unhas polidas. E como o vocabulário dos pobres era curto, alguém se lembrou da palavra milagrosa do Ramos. Pelo que, “inoque” significou trampoloneiro ou ladrão dos finos. Mas como havia ainda os ladrões dos “grossos”, não foi difícil meter dentro da palavra mais um veneno.

Vergílio Ferreira, *Contos* (1976)

Responda, agora, às seguintes questões, utilizando frases completas e contextualizadas.

1. No primeiro parágrafo do excerto, o narrador apresenta a personagem Silvestre.
 - 1.1. Apresente, por suas palavras, três traços caracterizadores relevantes da construção dessa personagem.
2. Explique o significado das expressões seguintes, presentes no segundo parágrafo:
 - 2.1. “deixou cair” (l.9)
 - 2.2. “atacou de cabeça” (l. 12)
3. A aldeia é o espaço no qual decorre a acção narrada.
 - 3.1. Proceda ao levantamento das palavras ou expressões que denunciam a ruralidade do espaço.
4. O insólito da situação narrada deve-se à confusão gerada com uma palavra.
 - 4.1. Explícite, justificadamente, duas razões que estão na base dessa confusão.
5. Relembre o seguinte segmento: “Houve pois necessidade de marcar a ferro aquela roubalheira de gabardina e unhas polidas.” (l.45-46)
 - 5.1. Demonstre a expressividade de um recurso estilístico presente no segmento transcrito.

II

No meu grupo de infância, levávamos as coisas tremendamente a sério. Talvez se devesse isso ao facto de, na própria vivência dos adultos, existirem sintomas de uma grande ficção, com heróis, aventuras e memórias do cárcere. Os nossos pais já tinham sido todos presos – o meu pai chegou mesmo a passar uma noite nos velhos calaboiços de um convento, lugar que nós espreitávamos com excitação e horror que se assemelhava, para todos os efeitos, a um cenário de punições medievais como os que conhecíamos dos filmes.

Por nossas casas pairava sempre um sobressalto: papéis que não convinha ocultar nos colchões porque a polícia esquadrihava tudo; conversas e olhares que ficavam a meio, como era uso dos conspiradores; combinações de códigos impregnados de antigas inspirações românticas – entre os meus pais havia, por exemplo, um sinal, que era dado através de uma laranja que ele de manhã levava para o trabalho e que, ao ser devolvida a minha mãe por uma outra pessoa, ignorante da significação de tudo aquilo, vinha comunicar que a PIDE ali estivera e o levava consigo.

Com adultos assim, como é que nós podíamos ser menos exigentes nas nossas brincadeiras? Havia uma noção de competência, uma dignidade que se impunha mesmo na mais selvagem das imaginações. Deste modo aprendi a ler aos quatro anos e, pondo-me a escrever, logo escrevia histórias: porque em

certas alturas se brincava às escolas, com bancadas, um quadro, lápis e caderninhos...Para as aprendizagens mais difíceis, em que o aluno se sentisse inseguro, usava-se o conjunto pedra e pena, isto é, um pedaço de ardósia encaixilhada e uma espécie de giz....

Hélia Correia, "Jogos Reais"

1. Para cada um dos itens que se seguem, escreva, na sua folha de respostas, a letra correspondente à alternativa correcta, de acordo com o sentido do texto:

1.1. O texto acabado de ler é um excerto de

- a) uma memória
- b) um diário
- c) uma carta
- d) um comentário

1.2. A expressão "existirem sintomas de uma grande ficção" significa:

- a) que os adultos simulavam
- b) viviam-se situações de fantasia
- c) queixas do irreal
- d) factos da realidade, mas próprios da ficção

1.3. "Por nossas casas pairava sempre um sobressalto", devia-se:

- a) à ocultação de provas
- b) à conspiração
- c) ao medo da Pide
- d) às intrigas

1.4. A palavra "impregnados" significa:

- a) imbuídos
- b) ensinados
- c) aconselhados
- d) convencidos

2. Faça corresponder aos quatro elementos da coluna **A** cinco elementos da coluna **B**, de modo a obter afirmações verdadeiras. Escreva, na folha da prova, ao lado do número da frase, a alínea correspondente.

A
1. Com a expressão: "isto é"
2. Com a expressão: "Deste modo"
3. Com a interrogação retórica
4. Com o segmento textual: "na própria vivência dos adultos"
5. Com a palavra: "Talvez"

B
a) O enunciador recupera, em síntese, o tema aduzido anteriormente.
b) O enunciador apresenta uma dúvida.
c) O enunciador exprime um contraste relativamente à ideia anteriormente apresentada.
d) O enunciador exprime a ideia de conclusão.
e) O enunciador recorre a uma particularização.
f) O enunciador explicita aspectos referidos anteriormente.
g) O enunciador assume uma posição pessoal.
h) O enunciador apresenta uma outra situação que confirma uma ideia anteriormente expressa.

3. Identifique as afirmações verdadeiras (V) e as afirmações falsas (F), escrevendo, na sua folha de resposta, V ou F junto a cada uma das alíneas.

Afirmações	
a)	Na expressão: “no meu grupo de infância” encontra-se um deíctico espacial.
b)	Do ponto de vista morfológico, “tremendamente” é um advérbio.
c)	A palavra ficção tem como merónimos as palavras: heróis, aventuras.
d)	As palavras: “bancadas, quadros, lápis e caderninhos” são hipónimos da palavra escola .
e)	“Por nossas casas pairava sempre um sobressalto” é um acto ilocutório assertivo.
f)	Na frase: “ ...Talvez se devesse isso ao facto de, na própria vivência dos adultos, existirem sintomas de uma grande ficção” está presente um acto ilocutório expressivo.
g)	Na frase: “...antigas inspirações românticas” encontra-se apenas um adjectivo.

III

Pense na sua vida durante alguns momentos e seleccione um episódio muito bom ou muito mau. Depois, em forma de diário, relate esse episódio num texto que tenha entre cento e cinquenta a duzentas palavras.

Bom Trabalho! 😊

COTAÇÕES Grupo I – 100 pontos

1.1	15 (C9/F6)
2.1	20 (C12/F8)
2.2	15 (C9/F6)
3.1	15 (C9/F6)
4.1	20 (C12/F8)
5.1	15 (C9/F6)

Grupo II- 50 pontos

1.1	4	
1.2	4	3.a
1.4	4	3.b
1.4	4	3.c
2.1	4	3.d
2.2	4	3.e
2.3	4	3.f
2.4	4	3.g
2.5	4	

Grupo III- 50 pontos

Total : 200

Relatório do Teste Diagnóstico do 11ºD

Na turma D do 11º ano estão inscritos na disciplina de Português 18 alunos. Desses, 17 alunos realizaram o teste diagnóstico, que decorreu no dia 16 de Setembro de 2010. Esta primeira avaliação visava auscultar o nível de conhecimentos dos alunos nos vários domínios: compreensão escrita; funcionamento da língua e expressão escrita.

Os conteúdos programáticos escolhidos eram relativamente fáceis, na medida em que só a matéria visada para o grupo II e III era especificamente do programa do 10º ano. O Grupo I era mais transversal e deixa uma ideia das capacidades interpretativas dos discentes.

Uma vez que já fui docente desta turma no ano lectivo anterior e, de acordo com o estipulado em Reunião de Departamento, não era necessário realizar essa prova de diagnose. No entanto, uma vez que tenho dois alunos novos na turma e que esta foi desdobrada (estava junta com o 11ºC), preferi averiguar qual o nível dos discentes. Após uma análise cuidada dos resultados obtidos, dir-se-á que os resultados são pouco satisfatórios, uma vez que houve 47,1% de positivas (8 alunos) e 52,9% de negativas (9 alunos). As classificações estendem-se numa escala de 5 a 14 valores. Sublinha-se também o facto de que as classificações positivas são apenas de nível “Suficiente” (10/11 valores). Nesta perspectiva, poder-se-á dizer que os resultados obtidos não são muito positivos para uma turma do ensino secundário, na área de Humanidades. Isto deve-se certamente aos esquecimentos naturais devidos às férias escolares, mas também a despreocupação notória revelada pela maioria dos alunos que sabe que esta prova não é tomada em consideração para a avaliação final do período. Sendo assim, não há uma grande dedicação e as respostas dadas ao questionário são lacónicas e pouco cuidadas. É de referir também que os alunos têm muitas dificuldades na escrita e na análise de texto.

No primeiro grupo, pretendia-se testar a interpretação do texto apresentado, tendo-se verificado que, embora a maioria dos alunos tivesse compreendido o excerto narrativo, muitos revelaram dificuldades no que diz respeito à forma, sobretudo, a nível da acentuação e pontuação, construção frásica e algumas falhas também no que

concerne à ortografia. Os alunos demonstraram dificuldades em processar informação textual, recorrendo várias vezes ao “plágio” ou “extracção frásica”, em vez de reformular as ideias. Da mesma forma, a última questão (5.1) que dizia respeito à expressividade de um recurso estilístico presente numa frase do texto foi a menos conseguida e respondida (não houve identificação e valorização).

O segundo grupo do teste era relativo à interpretação textual e ao funcionamento da língua. Este foi o exercício em que os alunos apresentaram mais dificuldades, verificando-se que alguns deles ainda não dominam determinadas estruturas linguísticas presentes em alguns textos, assim como a nível do funcionamento da língua.

No grupo três pretendia-se verificar a capacidade dos alunos na produção de um texto com recurso a estratégias discursivas, utilizando uma planificação produtiva e criteriosa; devendo ser esse texto coerente e coeso, recorrendo à utilização de um discurso correcto nos planos lexical, morfológico, sintáctico, ortográfico e de pontuação. Embora houvesse margem de liberdade, tratando-se de um texto diarístico.

Em conclusão, e visto o perfil esboçado em Conselho de Turma do 3º período do passado ano lectivo (ex-turma do 10ºE), verifica-se que a maioria dos alunos continua a revelar dificuldades na escrita e não domina perfeitamente algumas questões de Funcionamento da Língua. A falta de seriedade e de empenho em relação à escola é o ponto fraco desta turma: deverão ser fornecidos esforços de um ponto de vista comportamental e científico, em simultâneo, para que os resultados possam ser significativos.

A docente: Carolina Silva



PRUEBA DIAGNOSTICA: 8º, nivel II

Nombre:	Apellido:	Número:	Clase:
Fecha:			
Evaluación- CT: FL: EE:			
La profesora: Carolina Silva			

COMPRENSIÓN TEXTUAL (/100)

Lee el texto con atención:

EL DÍA A DÍA

(Juan y Marcos no se ven desde hace mucho tiempo. Son vecinos, pero Marcos estudia en otra ciudad, en un internado).

JUAN: ¡Eh, Marcos! ¿Qué tal?

MARCOS: ¡Hola, Juan!

JUAN: No te veo desde hace un montón de tiempo...

MARCOS: Ya. Es que cuando vengo del internado no salgo mucho. Tengo muchas cosas que hacer.

JUAN: Oye, ¿y qué tal allí?

MARCOS: Bastante bien. Nos levantamos muy temprano y estamos en clase toda la mañana. Luego comemos y por la tarde tenemos más o menos tres horas de estudio asistido con un tutor. Antes de la cena hacemos deporte. Juego al tenis y quiero apuntarme también al equipo de baloncesto. A las once nos vamos a la cama.



JUAN: ¡Uf! Parece un poco estricto, ¿no?

MARCOS: ¡Qué va! Nos lo pasamos muy bien. Ya tengo buenos amigos allí. Casi todos los días vemos una peli o jugamos a algún videojuego, y algunas veces salimos a dar una vuelta por la ciudad.

JUAN: ¡Qué bien! De todas formas también puedes salir algún fin de semana por aquí con nosotros.

MARCOS: ¡Pues claro! Si quieres, mañana podemos quedar para tomar algo y hablar más tranquilamente.

JUAN: Vale. ¿A las cinco en la plaza?

MARCOS: ¡Genial! ¡Hasta luego, Juan!

JUAN: ¡Adiós!

1)a- Indica si las afirmaciones son falsas (F) o verdaderas (V): (6x4)

a) Los protagonistas del diálogo son primos.	
b) Marcos y Juan se ven todos los días porque estudian en el mismo lugar.	
c) A Marcos le gusta el deporte.	
d) Los jóvenes quedan para verse al día siguiente.	

1)b- Corrige las afirmaciones falsas, haciendo una frase completa: (8x2)

.....
.....
.....

2) Contesta a las preguntas de la forma más completa posible: (15x4)

a) ¿Cuál es la gran diferencia entre la escuela de Juan y la de Marcos?

.....
.....
.....

b) ¿Cómo es el día típico de Marcos, en su escuela? Descríbelo.

.....
.....
.....
.....

c) ¿Dónde se van a encontrar y qué van a hacer el día siguiente?

.....
.....

d) ¿Y a ti, te gusta tu escuela y tu día a día? Explica cómo es tu rutina diaria y argumenta con ejemplos.

.....
.....
.....
.....
.....

II- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (/100)

1. Completa el texto con las palabras del recuadro: (6x2,5)

muy temprano	algunas veces	por la tarde	casi todos los días	de la mañana	a las dos
--------------	---------------	--------------	---------------------	--------------	-----------

Los españoles no se despiertan a) La mayoría empieza su trabajo a las ocho o a las nueve b) La comida es c) d) Toman un aperitivo antes de comer. e), si pueden, se echan la siesta. f) trabajan y quedan con los amigos para charlar un rato antes de volver a casa.

2. Escribe estas cifras en letra: (15x1)

2	4	13	16	18
22	24	36	49	57
61	73	85	92	100

3. Completa con los artículos definidos: (20x1)

bolígrafo	casa	palabra	programa
árbol	sal	leche	desorden
tarde	garaje	dolor	verdad
día	puente	nariz	crema
noche	sangre	edificio	miel

4. Rellena los espacios con la forma adecuada del verbo en el Presente de Indicativo: (10x3)

- a) Mira, te (presentar) a Sasha.(enseñar) búlgaro en una escuela privada.
- b) Yo(venir) aquí todos los días.
- c) Nosotros no (hablar) tan bien, pero es verdad que vosotros (practicar) mucho.
- d) Yo(querer) comer temprano.
- e) Ellos(perder) el tiempo con cosas inútiles.
- f) Vosotros (hacer) las compras.
- g) Helena y yo(pensar) que esta(ser) la mejor solución.

5. Completa las oraciones con la forma del verbo "gustar": (4x5)

- a) A usted los coches negros.
- b) A mis hijosmuchísimo el chocolate.
- c) ¿A ti cocinar?
- d) A mi marido el mar.

III- EXPRESIÓN ESCRITA (/100)

Escribe un texto (15-20 líneas) en que te describas. ¿Cómo eres físicamente y psicológicamente? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Cuáles son tus ambiciones profesionales?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.^a LAURA AYRES
GRUPO 350

BALANÇO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

3º ciclo

Turma 8ºG:

Na turma do 8ºG, 15 alunos estão inscritos na disciplina. No dia da realização do teste diagnóstico, estavam presentes 13 discentes. Globalmente, dir-se-á que o nível global da turma é muito diferente consoante a competência investida. De facto, os resultados foram muito satisfatórios na compreensão textual, tendo obtido uma taxa de sucesso de 92,30% para 7,70% de resultados negativos (1 aluno). Na parte do conhecimento explícito da língua, as taxas obtidas são exactamente opostas, isto é, houve 92,30% de negativas contra 7,70% de resultados positivos, o que demonstra as lacunas gramaticais grave, provenientes do ano lectivo transacto. Quanto a expressão escrita, a taxa de sucesso também foi apenas de 7,70%, o que é realmente preocupante: doze alunos tiveram níveis ente 0 e 2. Alguns nem realizaram esta parte da prova por não terem tempo ou não se esforçarem para tal. Enfim, os resultados da compreensão e expressão oral foram satisfatórios, tendo obtido respectivamente taxas de sucesso de 63% e 58%.

Sendo assim, pode-se concluir que as maiores dificuldades registadas concernem o funcionamento da língua e a expressão escrita. Estas competências deverão ser trabalhadas com mais intensidade.

Turma 9ºE:

Nesta turma, 15 alunos estão inscritos na disciplina e realizaram a prova diagnóstica. A taxa de sucesso na compreensão textual foi de 86,66%; na parte do conhecimento explícito da língua, houve 100% de níveis negativos, sendo que a maioria da turma obteve o nível 1, o que sugere que os alunos não adquiriram as competências básicas do 8º ano. Quanto a expressão escrita, houve 40% de negativas. Por fim, na compreensão oral, a turma obteve uma taxa de sucesso de 66% e na expressão oral de 63%.

Nesta turma, as dificuldades registadas prendem-se com o domínio puramente gramatical da língua que pode prejudicar gravemente as outras competências, caso as lacunas não sejam supridas.

Turma 9ºF:

Nesta turma, apenas 6 alunos estão inscritos na disciplina. Todos realizaram o teste diagnóstico. 66,6% dos alunos obtiveram um nível positivo na compreensão textual. A taxa de insucesso foi de 100% no conhecimento explícito da língua. Na parte da expressão escrita,

houve uma taxa de sucesso de 50%. No que diz respeito a compreensão oral, houve 66,6% de níveis positivos e na parte da expressão oral, houve uma taxa de sucesso de 50%.

Sendo assim, sublinha-se o facto que as maiores dificuldades prendem com o domínio gramatical e a expressão escrita.

NB: após a realização do teste diagnóstico, outra aluna foi integrada à turma. Esta discente vem do Brasil e teve equivalências a tudo, podendo matricular-se no 9º ano. Ainda assim, nunca teve a disciplina de Espanhol, mas foi inserida numa turma de nível 3. Esta aluna não tem bases nenhuma, e tratando-se de um grupo turma: 9ºE/9ºF numeroso, com apenas 90 minutos semanais, será insustentável a possível ajuda e apoio, na sala de aula, deste elemento, o que deixa prever resultados negativos para esta aluna e que a taxa de sucesso global da turma baixe categoricamente.

Ensino secundário

Formação Geral

Turma: 11ºA

A turma conta com 9 inscritos na disciplina de Espanhol. Todos realizaram a prova diagnóstica. Na parte da compreensão textual, houve uma taxa de 66,6% de positivas. A taxa de sucesso na parte do funcionamento da língua e da expressão escrita foi de 0%, o que deixa antever as lacunas gravíssimas evidenciadas. Na parte da compreensão e expressão oral, os resultados foram apenas satisfatórios, obtendo 55,55% de sucesso.

Turma 11ºB

A turma tem 3 discentes inscritos na disciplina de Espanhol. Houve uma taxa de sucesso de 100% na parte da compreensão textual. Quanto ao funcionamento da língua e expressão escrita, os resultados obtidos foram não satisfatórios, na medida em que 100% dos alunos obteve uma classificação negativa. Na parte da compreensão e expressão oral, houve uma taxa de 66,6% de sucesso.

Turma 11ºC:

Esta turma tem 3 inscritos na disciplina. No que respeita a compreensão textual, a taxa de sucesso foi de 33,3%; quanto ao funcionamento da língua e expressão escrita, os alunos obtiveram uma taxa de sucesso de 0%. A parte da compreensão e expressão oral foram mais positivas, alcançando a taxa de 66,6%

Turma 11ºE:

Esta turma contem 12 discentes inscritos em Espanhol Geral, mas apenas 10 realizaram a prova diagnóstica. Os resultados foram mitigados devido ao domínio inconstante das diferentes competências visadas. Na parte da compreensão escrita, a taxa de sucesso foi

de 80%. Quanto ao funcionamento da língua e expressão escrita, não houve classificações positivas, perfazendo uma taxa de insucesso de 100%. No que respeita a compreensão e expressão oral, a taxa de sucesso foi de 90%.

Turma 11ºF:

Esta turma conta com 5 alunos inscritos em Espanhol. Na parte da compreensão textual, a taxa de sucesso foi de 80%. Quanto ao funcionamento da língua e expressão escrita, a taxa de sucesso foi de 0%. As classificações foram muito fracas, tendo obtido notas entre 6 e 9 valores. No que se refere a compreensão e expressão oral, a taxa de sucesso foi de 80%.

Turma 11ºL:

Esta turma é de Tecnológico de Desporto, o que vem abrir uma perspectiva diferente sobre os alunos, uma vez que os critérios de avaliação são distintos. Estes discentes têm um nível mais baixo do que as restantes turmas mas beneficiam de 30% para a parte da cidadania. Ainda assim, os resultados da avaliação diagnóstica apenas sublinham as reais competências dos alunos, sem nenhuma majoração, o que destaca as lacunas e limitações dos elementos referidos. 7 alunos estão inscritos na disciplina, mas apenas 6 realizaram a avaliação diagnóstica. Na parte da compreensão escrita, a taxa de sucesso foi de 66,6%; no que se refere ao funcionamento da língua e a expressão escrita, a taxa de sucesso foi de 0%: todas as classificações foram negativas. No que se trata da compreensão e expressão oral, 66,6% tiveram uma classificação positiva.

Formação Específica

Turma 11ºD:

Todos os elementos da turma de Humanidades do 11ºD frequentam as aulas de Espanhol Específico, nível de iniciação. Num universo de 13 alunos, apenas 8 alunos realizaram a prova diagnóstica. Na parte da compreensão textual, a taxa de sucesso obtida foi de 75%; a taxa de sucesso no que se refere ao funcionamento da língua e expressão escrita foi de 62,5% e houve 100% de positivas no que se refere a compreensão e expressão oral.

Turma 11ºE:

A turma conta com 11 alunos inscritos na disciplina de espanhol específico. Apenas 8 discentes realizaram a prova diagnóstica. No que concerne a interpretação textual, a taxa de sucesso foi de 87,5%; no que concerne o funcionamento da língua e expressão escrita, a taxa de sucesso é igualmente de 87,5%, significando que apenas 1 aluno da turma teve uma classificação negativa. No que diz respeito a compreensão e expressão oral, a taxa de sucesso é de 100%.

Conclusões Gerais:

a)

- Para as turmas do 3º ciclo, verificou-se que a maioria dos alunos não conseguiu gerir devidamente o tempo para a realização da prova; ainda assim, mostrou-se colaborativa para a realização da prova, excepto na parte gramatical e na parte da expressão escrita por não se lembrar dos conteúdos ou não os ter dado na totalidade no ano lectivo anterior.

- A parte da carga horária para o 9º ano não veio facilitar a realização deste tipo de avaliação: apenas se dispõe de dois tempos de 45 minutos, o que levou semanas para terminar o ciclo da avaliação diagnóstica.

- Os próprios alunos reconhecem que a junção em grupo-turma os prejudica na aprendizagem em geral e na progressão da oralidade.

b)

- No que se refere às turmas do ensino secundário, formação geral, todas, sem excepção demonstraram terem dificuldades na parte do funcionamento da língua e na parte da expressão escrita. Muitos alunos não adquiriram os conhecimentos básicos do 10º ano, de acordo com os resultados obtidos. Ainda assim, a informação registada não me parece totalmente justa e fidedigna por muitos alunos não se esforçarem e apenas realizarem parte das actividades propostas, sabendo que a avaliação diagnóstica não tem peso final na avaliação do período.

A maioria dos discentes tentou, em consciência, fazer a prova, mas as dificuldades são tão graves em alguns casos, que não conseguiram resolver partes inteiras do teste. As primeiras aulas do ano serão utilizadas para retomar pontos referentes ao 10º ano de escolaridade e para inculcar métodos de estudo sistemáticos para tentar fazer com que os alunos progridam rapidamente.

- A junção em grupo-turma com praticamente 30 alunos é insustentável para poder adoptar devidamente a pedagogia diferenciada dentro da sala de aula. A parte da oralidade que tem um peso importante na avaliação final é muito dificilmente operacionalizável.

- Quanto às turmas de formação específica, não há problemas a referenciar. Os resultados são globalmente positivos e tentar-se-á resolver algumas fragilidades, graças aos 7 tempos semanais disponíveis.

A docente: Carolina Silva

Anexo n.º8:

REFLEXÃO PESSOAL:
Aula de Português:

“Para aperfeiçoar as perguntas dos professores com a taxonomia de Barrett”

É quase do apanágio de qualquer professor fazer inúmeras perguntas aos seus alunos durante as aulas. Com efeito, poder-se-ia afirmar, com um pouco de observação, que o professor é um interrogador por excelência e que as perguntas formuladas podem ser classificadas em diversos géneros.

Embora o processo de ensino-aprendizagem deva ser mais focalizado sobre o “aprendente”, indubitável será a constatação de que a maioria do tempo lectivo é ocupada pelas interrogações do professor. Se analisássemos os mananciais de perguntas utilizadas pelos docentes durante as suas aulas, veríamos que elas são mais do tipo “questions-tag” e fechadas do que propriamente abertas e “reais” no dizer de Long & Sato. Essas perguntas fechadas são, dum ponto de vista estrutural e formal, muito mais pobres do que as demais que requerem um processamento e desenvolvimento cognitivo mais elevado.

Uma vez que essas indagações e factos revelados, podemos interrogarmo-nos: qual será a vantagem ou o intuito de um professor utilizar um tipo de perguntas em detrimento do outro? Como é que ele pode equilibrar esses dois tipos de perguntas para fazer com que a aula seja mais produtiva?

Podemos supor vários casos explicativos de tal fenómeno. O professor procede de tal maneira, muitas vezes, para que a sua planificação não sofra grandes alterações, principalmente a nível da gestão do tempo, desviando de tal maneira reflexões ou intervenções que possam adiar o suposto “bem decorrer” da aula. Os conteúdos programáticos e a gestão do programa não deixam tréguas aos docentes. Por vezes, parece impossível alongar-se mais um pouco sobre determinado assunto da aula... Nem que não se queira, todos os professores são confrontados a essa tensão e ninguém pode culpá-los.

Ainda assim, nesse tipo de aula, vislumbra-se a presença de um professor que fixa a atenção sobre ele próprio, que sabe jogar com as forças da comunicação e camufla uma comunicação unilateral numa comunicação bilateral. Outros professores, quiçá, empregarão este tipo de perguntas fechadas, menos enriquecedoras, porque nunca pararam para reflectir e averiguar até que ponto as orientações dadas são eficazes ou não. Outros ainda até terão consciência do carácter especial de comunicação dentro da sala de aula e do papel fundamental que eles desempenham mas não saberão corrigir os “velhos hábitos”, uma vez que tiveram outrora professores que actuavam da mesma forma. Assim, infelizmente, devemos estar convictos que ainda nos tempos de hoje se encontram numerosos docentes que se aparentam mais com um “magister dixit” e que desvanecem a imagem do professor “intelectual transformador” tão cara à Giroux.

Em suma, esse recurso quase tão sistemático às perguntas fechadas reflecte insegurança, inexperiência ou falta de confiança nos alunos.

Para aumentar a quantidade e qualidade das intervenções dos alunos, os professores devem estar convictos da melhoria que acrescentam ou provocam as perguntas reais ou abertas.

A taxonomia apresentada por Barrett é muito interessante e principalmente muito fácil de utilização, o que é uma grande vantagem. Com efeito, por mais que haja já muita literatura (no bom sentido!) acerca deste tema, muitas vezes as reflexões não apresentavam

tabelas recapitulativas com um intuito claro, ou as que até as tinham eram incompreensíveis. Nesta perspectiva, a dicotomia das perguntas em cinco grupos com os devidos verbos ou expressões que se adequam a cada uma delas como uma espécie de guião ilustrativo é bastante interessante e astuto.

A aprendizagem deve ser formativa e actuar como um processo no qual as tentativas/erros são fulcrais, não erradicando o erro mas, antes servindo-nos dele como ponto partida ou retoma (Smith) para fazer com que o ensino seja espiralado e progressivo.

As questões engendram obviamente respostas que devem estar em sintonia com estas: o grau de dificuldade das perguntas requer um grau de dificuldade cognitiva diferente para responder às mesmas.

A taxonomia de Barrett foi muito bem vista e é fácil com ela, corrigir certas tendências dos professores. O ideal seria, no meu entender, trabalhar todos os níveis, não nos cingindo a alguns. As perguntas ditas didácticas são importantes mas não suficientes porque requerem estruturas gramaticais e estruturais simples enquanto o estímulo, a inferência, o juízo de valor são trabalhados com os outros níveis e apresentam um maior investimento pessoal e um esforço redobrado em todos os pontos de vista.

Recapitulando, a taxonomia de Barrett é muito elucidativa do que se passa nas salas de aula e aponta para o tipo de professor que nós representamos. Podemos doravante corrigir alguns dos nossos “defeitos” e estratégias, o que é óptimo!

Temos de estar cientes de que o espaço da sala de aula é um contexto comunicativo especializado que se ampara em quatro variáveis segundo Mateus:

- a relação social construída;
- a localização;
- o discurso anterior;
- universo de inferência.

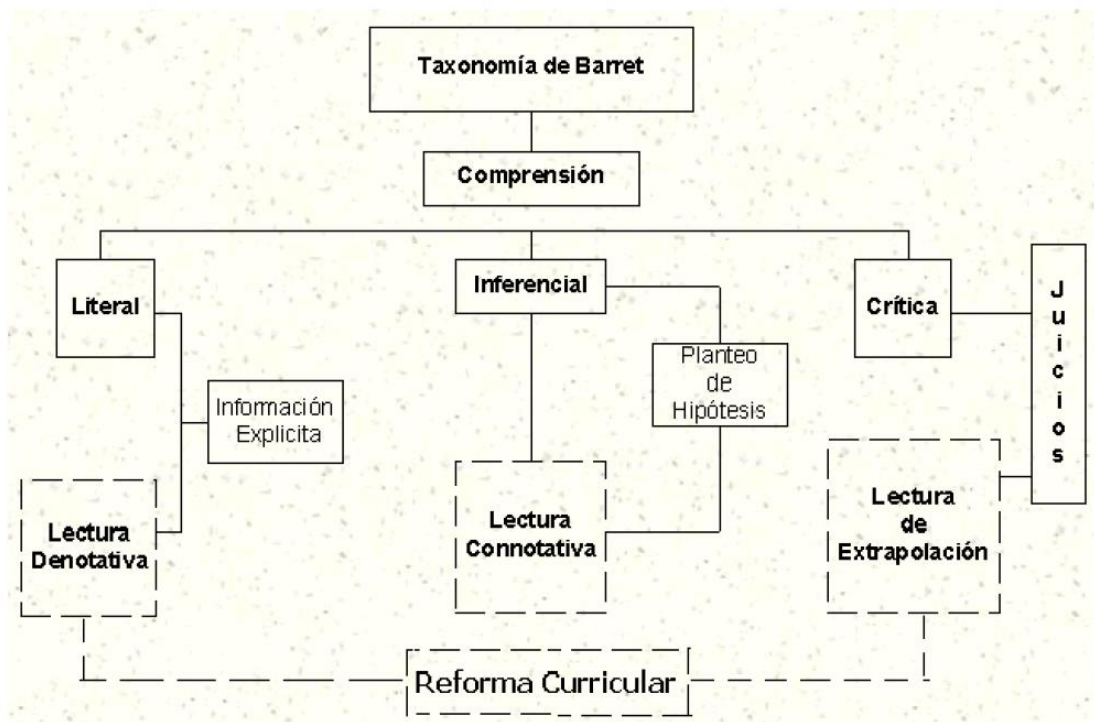
O professor deve estar aberto a qualquer intervenção e deve salientar a importância dos papéis diferenciados na construção de sentido, sabendo que os alunos têm uma grande importância para com este. As meras incitações: “fala, diz lá, vá lá, o que se pode dizer sobre...” são também perniciosos quando utilizados constante e exclusivamente.

As perguntas devem ser objecto de muita reflexão (directivas ou não, estrutura, operações cognitivas subjacentes...) porque dar uma aula é essencialmente questionar de forma astuta e orientada. A aula rege-se, evidentemente, pelo princípio da gestão da palavra. Para analisarmos as concepções de ensino e a destreza de um professor, basta analisarmos *ipsis verbis* a transcrição de uma aula. Ver-se-á então que se considerarmos as pessoas individualmente, quem tende a ter uma posição dominante é o professor. A proeminência discursiva cabe aos alunos mas o professor é que tem uma posição dominante. A lógica dos sujeitos e dos seus papéis faz-se sentir. Mesmo se em teoria, os alunos deveriam “fazer a aula” sob a orientação do professor, os actos são maioritariamente de natureza directiva e vislumbram-se as representações mentais advindas do professor mais do que do texto e da sua substância. Muitas vezes os suportes, os textos são vistos como objectos e os professores esquecem-se de formular perguntas que respeitem mais a subjectividade e sensibilidade dos alunos. Pedir uma opinião, fazer uma sugestão e trabalhar a mensagem em si, é uma tarefa muito rica que deve ser paralela aos estudos dos pontos gramaticais e dos recursos estilísticos.

Em suma, os docentes devem incontestavelmente mostrar perspicácia, empenho e esmero no questionário que colocam aos alunos. Por mais que seja impossível trabalhar

sistematicamente todos os níveis de perguntas, deve-se mostrar sensibilidade e bom senso e ir variando o repertório e os propósitos “interrogacionais”.

Esquema da taxonomia de perguntas por Barrett (espanhol):



Fonte:

<http://www.dipromepg.efemerides.ec/lenguaje/web12/a/9.htm>

Anexo n.º9:

Actividades de Compreensão oral



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



Português
11º Ano
Guião de Filme

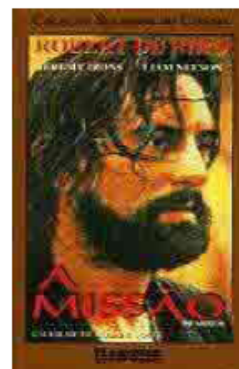
Nome: _____ Turma: __ N.º __

A MISSÃO

TÍTULO DO FILME: A MISSÃO (The Mission, ING 1986)

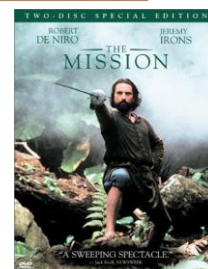
DIRECÇÃO: Roland Joffé

ELENCO: Robert de Niro, Jeremy Irons, Lian Neeson, 121 min.



A. Veja o filme e, de seguida, responda ao questionário respectivo.

1. Qual a atitude inicial dos índios perante o tocador de flauta (Padre Gabriel).
2. Como se chamam os índios?
3. O que acontece entretanto, que vem alterar a paz inicial?
4. Quem é Alonzo?
5. Qual o nome da missão dos Jesuítas?
6. Rodrigo assassina o irmão Felipe, por que razão? Como o faz?
7. Rodrigo Mendonza isola-se, por ter assassinado o irmão. Quem o ajuda a reverter a situação?
8. O que é um mercenário?
9. O Padre Gabriel consegue convencer Rodrigo Mendonza a acompanhá-lo à Missão no alto das cataratas. Descreve o percurso empreendido.
10. Resume o processo de socialização entre Jesuítas e índios (capítulo 5).
11. A selva era para ser dividida entre que países?
12. Pediram aos índios para abandonar a missão. Por que motivo?
- 12.1. Como reagiram estes?
13. Qual o povo que lutou contra os índios? Que interesse(s) (político, social ou económico) o movia?
14. O que tentaram fazer, o Padre Gabriel e Rodrigo Mendonza, para defender os indígenas?
- 14.1. O que lhe sucedeu?
15. Qual a lição de moral que se retira deste filme?



Verificação de leitura/ Compreensão oral “Frei Luís de Sousa”

1. Atente na parte introdutória do filme:
 - a) Descreva fisicamente a jovem que aparece e diga quem é na história. (10)
 - b) Com quem está a falar a jovem? Quem é a voz off? Descreva-o física e psicologicamente, dando o máximo de pormenores. (10)
2. De acordo com o filme e a leitura da obra, descreva a personalidade da jovem da forma mais completa possível. (10)
3. Por que motivo Dona Madalena está angustiada quando fala com Telmo? O que lhe pede ela? Qual é a razão do desentendimento entre os dois? (10)
4. Recolha todos os elementos citados no filme que anunciam maus augúrios e deixam antever a tragédia. (10)
5. Por que motivo a família deve mudar de casa apressadamente? Qual é a reacção de Dona Madalena, da jovem e de D. Manuel de Sousa Coutinho respectivamente? (10)
6. Explique qual é a simbologia das duas telas. (10)
7. Onde vão D. Manuel de Sousa Coutinho e a jovem e porquê? (10)
8. De onde vem o Romeiro? Quem é ele? Quem o reconhece? (10)
9. Qual é o crime de D. Madalena e de D. Manuel de Sousa Coutinho? Como termina a história? Resuma o final explicando em que medida esta obra pode ser classificada como romântica. (10)

C.O. Filme/ Verificação de Leitura: FLDS 11ºC-														
			10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	Total
			1a	1b	2	3	4	5	6	7	8	9	/100	/20
1			4	4	8	5	0	4	7	9	8	8	57	11,4
2			7	7	6	7	4	6	7	7	8	7	66	13,2
3			7	5	7,5	0	6	7	0	7	7	8	54,5	10,9
5			6	5	6	7	7	6,5	7	5	7	6	62,5	12,5
6			8	6	7	8	6	8	4	7	9	6	69	13,8
7			0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8	1,6
8			6	7	7	7	0	8	2	5	5	6	53	10,6
9			4	4	6	5	0	6	0	8	9	0	42	8,4
10			7,5	6	6	6	4	6	0	7	9	7,5	59	11,8
11			9	7	8	8	7	9	8	7,5	8	9	80,5	16,1
12			6	7	7	6	6	5	5	7	9	8	66	13,2
13			7	5	5	7	0	6	0	8	6	6	50	10
14			0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8	1,6
15			8	9	6	7	0	0	0	0	0	0	30	6
17			7	7	8	7	4	7	0	7	7	8	62	12,4
18			4	4	6	6	2	6	5	1	5	3	42	8,4

16 alunos 16 alunos

31,25	%(-)
68,75	5(+)



Anexo n.º10

Verificação de Leitura



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



NOME: _____; N.º ____; TURMA: ____; DATA: ____/____/____

1. Complete as afirmações, escolhendo a palavra adequada do quadro que se segue:

Lisboa	Patrocínio	cunhado	padrinho	Jesuína	Leiria
doutor	Europa do Norte	Raposo	viúvo	Jerusalém	
	Colégio dos Isidoros	uma coroa de espinhos	Direito	Topsius	
Letras	Colégio dos Plátanos	órfão	um crucifixo	Helmut	

Depois de ficar _____, Teodorico foi viver com a tia _____. Aos nove anos, foi estudar no _____ e lá conheceu o seu futuro _____.

Já adulto, Teodorico foi estudar _____ em Coimbra. Aí passou a ser tratado por _____. Acabado o curso, regressou a _____. Na sua viagem a _____, conheceu _____, um alemão culto.

Para agradecer à Titi, Teodorico resolveu levar-lhe uma recordação, _____.

2. Refira se as afirmações que se seguem são **verdadeiras** ou **falsas**.

- O Prefácio d'*A Relíquia* foi escrito pelo próprio narrador, Teodorico Raposo, e é já claramente narrativo.
- Em termos estruturais, *A Relíquia* apresenta seis capítulos.
- A fortuna da Titi, que Teodorico pretendia herdar, vem-lhe da parte de seu avô, o padre Rufino da Conceição.
- A sua avó, Filomena Raposo, tinha por alcunha a "repolhuda".
- O que mais impressionou Teodorico, no dia em que chegou a casa da titi, foi um crucifixo que viu no oratório.
- Margaride, um dos amigos que frequentava a casa de titi, era padre,
- Farto de aturar as exigências de Adélia, Teodorico resolve deixá-la.
- Em Alexandria, Teodorico conhece um português - Alpedrinha - que lhe apresenta a inglesinha que lhe oferece a sua camisa de dormir como recordação.
- Quem garante a Teodorico a autenticidade da relíquia que ele pretende trazer à titi é Potte, o seu guia.
- Quando regressa da Terra Santa, Teodorico mantém, em relação à tia, o mesmo comportamento.
- Depois de revelada a troca de relíquias no oratório e de ter sido expulso de casa da titi, Teodorico vive, durante algum tempo, da venda de relíquias.
- Quando a tia morre, Teodorico recebe de herança o crucifixo com Cristo de ouro que sempre cobiçara.
- A grande transformação de Teodorico dá-se depois de ter "ouvido" da boca de Jesus Cristo a inutilidade de toda a sua hipocrisia e fingimento.
- Quem o salva da miséria em que se encontra é o padre Negrão.

3. Corrija as afirmações falsas.

4. Leia os seguintes excertos da caracterização de algumas personagens d'*A Relíquia* e indique a personagem referente a cada um deles:

" (...) Depois um dia deixou de me fazer a carícia melhor, que eu mais apetecia - a penetrante e regaladora beijoca na orelha. // Sim, decerto permanecia terna... Ainda dobrava maternalmente o meu paletó; ainda me chamava <i>riquinha</i> (...) mas já não me favorecia com a beijoquinha na orelha."	
" (...) Nunca mais rosnei a delambida a delambida oração a S. Luís de Gonzaga, nem dobrei o meu joelho viril diante da imagem benta que usasse auréola na nuca; embebedei-me(...) e como a barba me vinha, basta e negra (...)"	
" (...) Lentamente, a custo, ela baixou o carão chupado e esverdinhado. Eu senti um beijo vago, de uma frialdade de pedra"	
"(...)Era também intoleravelmente vaidoso da sua pátria. Sem cessar, erguendo o bico, sublimava a Alemanha, mãe espiritual dos povos; depois ameaçava-me com a irresistibilidade das suas armas (...)"	
"(...)Um, risonho e nédio, de cabelinho encaracolado e já branco, abriu os braços para mim, paternalmente. O outro, moreno e triste, rosnou só "boas-noites" (...)"	
"(...)Topsius que a apreciava, chamava-lhe "a nossa simbólica Cleópatra". Ela amava a minha barba negra e potente; e, só para não me afastar do calor das suas saias, eu renunciei a ver o Cairo.(...)"	

5. Leia os seguintes excertos e identifique os espaços onde decorre a acção:

"Começou daí, farta e regalada, a minha existência de sobrinho da Sra D. Patrocínio das Neves"	
"...e conheci logo, sem moderação, todas as independências e as fortes delícias da vida.(...)fartei a carne com saborosos amores no Terreiro da Erva; vadiei ao luar, ganhando fados(...)"	
"- Isto é um horror, Topsius! Bem dizia o Alpedrinha! Isto é pior que Braga, Topsius! E nem um passeio, nem um bilhar, nem um teatro! Nada! Olha que cidade para viver Nosso Senhor!"	
"Eu, acendendo um charuto, reclamei Alpedrinha; e confiei-lhe que desejava sem tardança ir rezar, e ir amar. Rezar era por intenção da tia Patrocínio, que me recomendara uma jaculatória a S. José, apenas pisasse esse solo do Egipto (...). Amar era por necessidade do meu coração, ansioso e ardido"	
"O Pingalho estacou as pilecas. Saltei, com o caixote da relíquia estreitado ao coração... e, ao fundo do pátio triste, lajeado de pedrinha..."	

6. Leia os seguintes excertos de momentos importantes d'*A Relíquia* e indique a/os acontecimento(s) referente (s) a cada um deles.

"Eu fui lá num domingo. Quase não havia móveis; a bacia da cara, a única, estava entalada no fundo roto da palhinha de uma cadeira. O Xavier toda a manhã deitara escarros de sangue pela boca. E a Cármen, despenteada, em chinelas, arrastando uma bata de fustão manchada de vinho, embalava sorumbaticamente pelo quarto uma criança embrulhada num trapo e com a cabecinha coberta de feridas." Acontecimento:
"Em casa, nem tirei as botas enlameadas. Enfiei pela sala; e vi logo, lá ao fundo, no sofá de balbuciei: - Titi... Mas já ela gritava, esverdinhada de cólera, sacudindo os punhos: - Relaxações em minha casa não admito! Quem quiser viver aqui há de estar às horas que eu marco! Lá deboches e porcarias, não, enquanto eu for viva! E quem não lhe agrada, rual!" Acontecimento:
"Quando cheguei à casa, senti que a Titi estava no oratório, sozinha, a rezar. Enfiei para o meu quarto, sorratamente; descalcei-me; despi a casaca; esguedelhei o cabelo; atirei-me de joelhos para o soalho, e fui assim, de rastos, pelo corredor, gemendo, carpindo, esmurando o peito, clamando desoladamente por Jesus, meu Senhor" Acontecimento:

Anexo n.º11:

Power Point sobre publicidade

O texto publicitário

História:
Desenvolvimento ligado à História da Humanidade

- Revolução Industrial;
- Produção em série;
- Urbanização em massa;
- Advento dos meios de comunicação e dos transportes.

Tipos de Publicidade

- **Publicidade comercial:**
procura promover um produto ou serviço, junto do consumidor geral, no sentido de incentivar o seu consumo. Tem fins lucrativos.
- **Publicidade institucional:**
não tem fins lucrativos. Apenas pretende a divulgação de informação, sensibilizando para questões éticas, sociais, culturais, cívicas...

O texto publicitário

Antecedentes da publicidade:

- Império Romano → Tabuletas (combates gladiadores);
- Renascimento (Reime) 1º cartaz publicitário (manifestação religiosa);
- Idade moderna
 - Século XVII: fama, estípite na parada;
 - Século XIX: introdução do desenho animado na publicidade;
 - Século XX: "boom" social e económico da publicidade com a rádio e a televisão.


Princípios Éticos e Morais na Publicidade

- **A veracidade:**
A publicidade não pode deliberadamente iludir, seja explícita ou implicitamente, seja por omissão mas pode conter exageros simbólicos ou retóricos.
- **A dignidade da pessoa humana:**
Questão delicada- proteger os vulneráveis (crianças, jovens, pessoas 3ª idade, pobres etc.)
- **Responsabilidade social:**
Ecologia/ Protecção do meio ambiente.

As Funções da Linguagem

- **Função expressiva / emotiva :** discurso marcado pela subjectividade, fazendo uso de adjectivação, interjeições, frases exclamativas e repetições. (ex: cartas de amor, biografias, memórias e poesia lírica);
- **Função informativa** centra-se no referente, discurso marcado pela objectividade, neutralidade e imparcialidade, fazendo uso de pouca adjectivação e de frases claras do tipo declarativas. (ex: notícias jornalísticas, informações técnicas e científicas).
- **Função apelativa/ persuasiva** procura influenciar ou convencer, persuadir, (ex: vocativos, interjeições e frases do tipo imperativo, assim como usando a segunda pessoa (tu, vocês)). **A propaganda política, semêdes e publicidade.**

Exemplos de publicidade



Uma destas 3 mulheres é vítima de **violência**


A solução passa por si

As Funções da Linguagem

- **Função anfática** centra-se sobre o canal de comunicação, estabelece, prolonga ou verifica o contacto. (ex: teste microtelefone);
- **Função poética** centra-se na mensagem evidenciando o lado palpável dos signos, o significant. (ex: rima, ritmo e sonoridade: provérbios, slogans, lengalengas populares, obras de arte em geral).
- **Função metalinguística** utiliza a linguagem para falar dela própria. (ex: A poesia que reflecte sobre a poesia e o poeta, textos de teoria literária ou linguística são exemplos de discursos com função metalinguística).


Interpretação da Publicidade

- Tipo?
- Quando?
- A quem (Público-alvo)
- O quê?
- Onde?
- Instinto (sentimento despertado)
- Recursos Verbais?
(slogans, títulos, tipo de voz, funções linguagens)
- Recursos não Verbais?
(discreção da imagem, cor, tipo de letra, espaço em branco)



Estrutura geral de uma publicidade

- 1. Imagem
- 2. Texto linguagem
- Slogan (conceito, originalidade, fácil de memorizar, desperta simpatia/onomatopéia, imperativo, rima, adjectivo, hipérbole);
- Texto de argumentação
- Marca (nome da marca, slogan, logotipo da marca)





Exemplos de publicidade



Interpretação da Publicidade

- Tipo?
- Quando?
- A quem (Público-alvo)
- O quê?
- Onde?
- Instinto (sentimento despertado)
- Recursos Verbais?
(Slogan, título, tipo de voc., função linguagem)
- Recursos não Verbais?
(Descrição da imagem, cor, tipo de letra, espaço em branco)

Exemplos de publicidade





Exemplos de publicidade




Interpretação da Publicidade

- Tipo?
- Quando?
- A quem (Público-alvo)
- O quê?
- Onde?
- Instinto (sentimento despertado)
- Recursos Verbais?
- Recursos não Verbais?
- Função da Linguagem?
- Descrição da Imagem

Interpretação da Publicidade

- Tipo?
- Quando?
- A quem (Público-alvo)
- O quê?
- Onde?
- Instinto (sentimento despertado)
- Recursos Verbais?
- Recursos não Verbais?
- Função da Linguagem?
- Descrição da Imagem



Exemplos de publicidade



Interpretação da Publicidade

- Tipo?
- Quando?
- A quem (Público-alvo)
- O quê?
- Onde?
- Instinto (sentimento despertado)
- Recursos Verbais?
- Recursos não Verbais?
- Função da Linguagem?
- Descrição da Imagem

Publicidade

Publicidades escolhidas e analisadas pelos alunos, numa actividade de expressão oral:

Anexo n.º12:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



GUIÃO DE LEITURA de *A Relíquia* de Eça de Queirós

CAPÍTULO I

A) **As Origens** (até à página 32) - transcreve expressões do texto que caracterizem /refiram os itens apresentados nas grelhas seguintes:

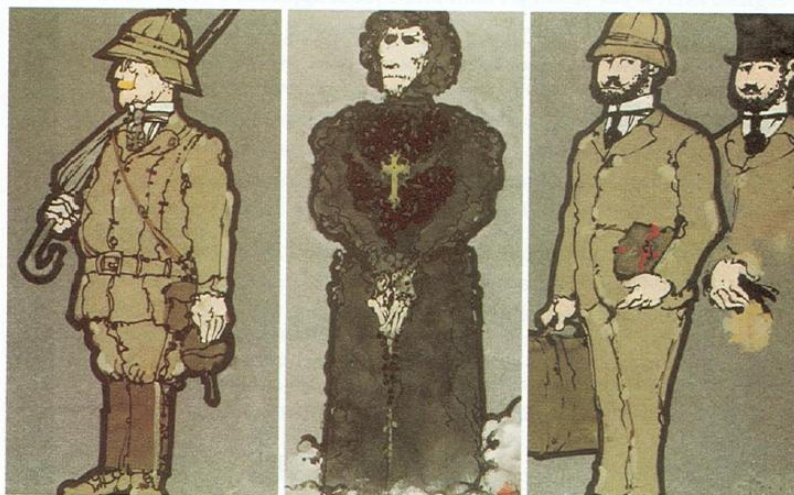
NO ALENTEJO (Évora)	
O avô	
A avó	
O Pai	

NO MINHO (na Quinta do Mosteiro)	
A mãe	

EM LISBOA	
Em casa da Titi	
No Colégio dos Isidoros	

EM COIMBRA (de Raposo a "Raposão")	
Em casa do Dr. Roxo	
Na hospedagem das Pimentas	
As férias em Lisboa	

DE REGRESSO A LISBOA	



As personagens centrais de *A Relíquia* – Tópsius, Tia Patrocínio e Teodorico Raposo – vistas por Abel Manta

B) Relê as páginas 35 a 43 (desde "O Verão passou (...)") até "(...) e da sua doce Madre Igreja!").

1. Este excerto d'*A Relíquia* pode dividir-se em duas partes.
 - 1.1. Identifica-as.
 - 1.2. Assinala a expressão temporal que introduz a segunda parte.
 - 1.3. Indica, resumidamente, o conteúdo de cada um dos momentos que assinalaste.
2. Prova, com elementos do texto, que, quanto à presença, o narrador é autodiegético.

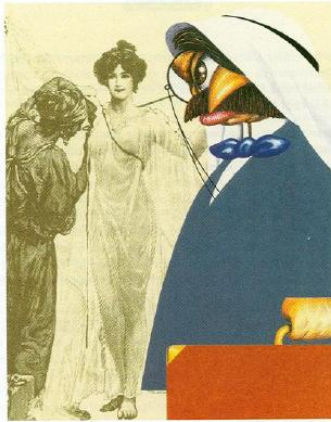
I PARTE

1. A acção desenrola-se em torno de duas personagens: Teodorico Raposo e D. Patrocínio das Neves.
 - 1.1. Situa a acção no espaço e no tempo.
 - 1.2. Caracteriza, por palavras tuas, as duas personagens.
 - 1.3. Indica os processos de caracterização utilizados e exemplifica.
 - 1.4. Considerando que Teodorico é já adulto neste momento da narrativa, que justificação encontras para a forma de tratamento que ele utiliza quando se refere à tia e quando se lhe dirige?
 - 1.5. Tendo em conta os retratos que traçaste das duas personagens, deduz a simbologia dos respectivos apelidos.
2. A actuação de Teodorico tem um objectivo concreto.
 - 2.1. Indica-o.
 - 2.2. Assinala, nesta primeira parte, uma frase que se repete (com ligeiras variantes) e que prova que as acções levadas a cabo por Teodorico têm o efeito desejado.



II PARTE

1. Na segunda parte do excerto, Teodorico encontra o Dr. Margaride.
 - 1.1. Explica porque razão o narrador protagonista ficou "varado" com este encontro.
 - 1.2. Procura, nos cinco primeiros parágrafos, um verbo, um adjectivo e um advérbio adjunto de modo que mostrem que Teodorico não ficou satisfeito com a mudança de planos que se viu obrigado a fazer.
2. Depois da Ópera, as duas personagens vão tomar chá ao Martinho.
 - 2.1. Qual é o assunto da conversa que se desenrola entre ambos?
 - 2.2. Parece-te que Teodorico tenciona, seriamente, candidatar-se a um emprego? Qual será a sua verdadeira intenção?



3. O Dr. Margaride alerta Teodorico para o facto de ele não ser o único candidato à herança de D. Patrocínio.
 - 3.1. Perante esta revelação, qual é a primeira reacção de Raposo?
 - 3.2. Explica em que reside a "força" do seu rival.
 - 3.3. Na opinião do Dr. Margaride, que factos, tem Teodorico, a seu favor?
 - 3.4. Indica o conselho que Margaride lhe dá.
 - 3.5. Quando entraram no Martinho, Teodorico repara num "moço triste, com a cabeça enterrada entre os punhos, diante de um capilé."
 - 3.5.1. Sinaliza a passagem que mostra que este moço funciona como uma espécie de prenúncio do futuro do narrador.
4. Depois de se despedir do Dr. Margaride, assistimos às reflexões de Teodorico Raposo.
 - 4.1. Que "erro" encontra ele na sua actuação?
 - 4.2. De que forma pretende corrigi-lo?

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. "(...) nesse Julho [o papá] conheceu um cavaleiro de Lisboa, o Comendador G. Godinho, que estava passando o verão com duas sobrinhas (...)" [pag. 12]
 - 1.1. Divide a frase complexa que acabaste de ler nas orações que a compõem e classifica-as.
 - 1.2. Analisa sintacticamente as duas orações.
 - 1.3. Observa o complexo verbal sublinhado neste excerto.
 - 1.3.1. Identifica o verbo principal e o verbo auxiliar.
 - 1.3.2. De que conjugação se trata?
 - 1.3.3. Indica o valor que este tipo de conjugação apresenta no excerto.

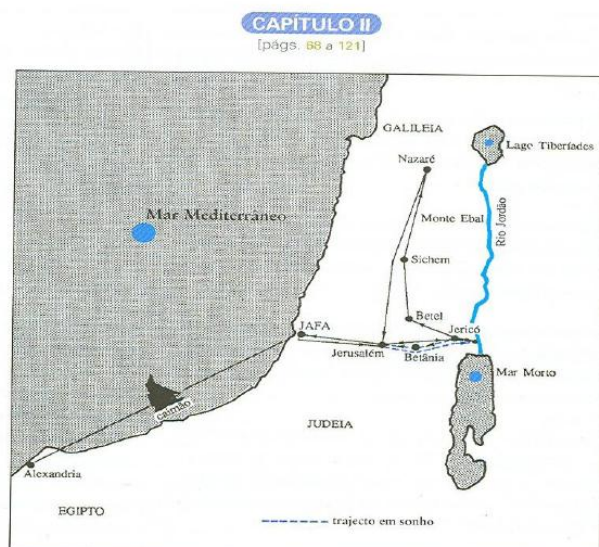
C- Lê com atenção as p.60-67 e responde às perguntas:

1. Que grande decisão tomou a Titi? Qual é a sua motivação?
2. Qual é a reacção de Teodorico? Justifica com citações.
3. Quais são as lembranças que lhe são pedidas e por quem.
4. Como se designa a figura de estilo presente na expressão "pachorrento relógio" da p.64?

CAPÍTULO II

Relê as páginas 113 a 121 (desde "Cedo, ao outro dia..." até "(...) regalado, adormeci também.")

1. Enquanto Topsius parte para mais uma incursão científica, Teodorico aproveita para "vadiar".
 - 1.1. Que memórias lhe vêm ao espírito?
2. Quando dá por si, Raposo encontra-se num lugar estranho. Descreve-o.
3. Transcreve as expressões que caracterizam o elemento natural que se destaca na paisagem.
4. Esclarece o sentido da exclamação "- Para que viva!"
5. Que reflexões, suscita, ao protagonista, esta árvore ilustre?
6. Que recordação evoca nele?
7. Qual a brilhante ideia que lhe ocorre? E que inquietação o sobressalta?
8. Teodorico decide, então, interrogar a árvore.



Trajecto de Teodorico na Terra Santa, A. Campos Matos (org. e coord.), in *Dicionário de Eça de Queiroz*, 2.ª ed., Ed. Caminho, 1993

- 8.1. Em resumo, o que pretende ele saber?
- 8.2. Que pacto faz ele com "o monstro"?
9. No entanto, uma dúvida assalta-o.
 - 9.1. Identifica-a e diz o que decide ele fazer.
10. Depois de uma explicação científica, Topsisius decide ir ver de perto a "árvore medonha" e demonstra que Teodorico não podia levar à "tia devotíssima nada mais precioso."
 - 10.1. Identifica a premissa de que parte o douto alemão para a sua demonstração.
 - 10.2. Indica, resumidamente, os argumentos por ele apresentados.
 - 10.3. Evidencia a conclusão a que chegou.
11. Depois de Topsisius ter demonstrado o carácter único da coroa de espinhos, entre todos os outros "instrumentos da Crucificação", Teodorico continua insatisfeito.
 - 11.1. Que tipo de certeza pretendia ele obter de Topsisius?
 - 11.2. Que motivos levam o alemão a dar a Teodorico a certeza desejada?
12. Quando os dois amigos regressam ao acampamento com o "soberbo galho", Potte arranja-o em forma de coroa e embrulha-o.
 - 12.1. Prova que este momento da intriga é decisivo para o que vai acontecer no regresso, no oratório da titi.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Lê com atenção o excerto que se segue: "Eu murmurei, roçando-me **sofregamente** pelo balcão: / - Traga-me recadinhos do Alpedrinha. / Ela escolheu entre o ramo um tímido botão de rosa, e deu-mo na ponta dos dedos. Eu trinquei-o com furor. (...) / Ela era de Iorque, esse heróico condado da velha Inglaterra, onde as mulheres crescem fortes e bem desabrochadas como as rosas dos seus jardins reais. Por causa da sua meiguice e do seu riso de ouro quando lhe fazia cócegas, eu pusera-lhe o nome **galante e cacarejante** de Maricoquinhas. (...) Ela amava a minha barba negra e potente; (...)" [pag. 74]
 - 1.1. Identifica as figuras de estilo presentes nas passagens sublinhadas.
 - 1.2. Evidencia o valor expressivo dos adjectivos e do advérbio de modo salientados a negrito.
2. Atenta na frase que se segue: "o incansável Topsisius partiu, bem elapsado e bem enguarda-solado, a estudar as ruínas de Jericó" [pag. 113]
 - 2.1. Sublinha dois neologismos e encontra as palavras que estão na sua origem.
 - 2.2. A partir dos neologismos, cria dois verbos reflexos e explica, em termos de verbete de dicionário, o significado de cada um deles.
3. Relê o seguinte excerto: "Para o alegre Potte não havia dificuldades: tirou do fundo do seu provido alforge uma fofa nuvem de algodão-em-rama; envolveu nela a delicadamente a coroa de agravo, como uma jóia frágil; depois, com uma folha de papel pardo e um nastro escarlate - fez um embrulho redondo, sólido, ligeiro e nítido... (...)" [pag. 120]
 - 3.1. Sublinha os adjectivos e os nomes a que se reportam.
 - 3.2. Diz que função sintáctica desempenham.
 - 3.3. Destaca, na mesma passagem, quatro segmentos com a função de complemento determinativo.

CAPÍTULO III

Nota: para realizares o exercício que se segue, consulta, entre outras, as páginas indicadas entre parênteses.

1. Procura, no terceiro capítulo, algumas passagens que atestem que:
 - Cristo nos é apresentado como humano, visionário, apóstolo revolucionário da justiça social [pág. 144-145, 155, 161, ...];
 - A morte de Jesus é o acto histórico paradigmático de muitos outros sacrifícios de tempos futuros [pág. 198, ...]
2. Nesta "nova versão do Evangelho", uma das passagens mais polémicas é a da negação da ressurreição de Cristo [págs. 207-210]. Ilustra, com citações do texto, cada um dos momentos do quadro que se segue:

A narcotização	A sepultura	A morte	A ressurreição
Jesus tinha planeado com os seus discípulos tomar uma bebida narcotizada para fingir a própria morte. [págs. 189-190]	Jesus é "sepultado" e chorado - mas está vivo. [pás. 207]	Algo corre mal - Jesus morre realmente. [págs. 208-209]	Já não é possível recuar e o corpo do Rabi é escondido. No dia seguinte, ao encontrar o túmulo vazio, Maria Magdala anunciaria a ressurreição. [págs. 209-210]
E assim, o amor de uma mulher muda a face do mundo e dá uma religião nova à Humanidade [pág. 207]			

3. Lê, de novo, no capítulo III, as páginas 188 a 191 (desde "*Não descerrei mais os lábios secos (...)*" até "*(...) a esperança da Terra (...)*").
- 3.1. O segundo parágrafo e o primeiro período do terceiro correspondem a uma pausa na narração - a descrição do horto de José de Ramata, um amigo de Jesus
- 3.1.1. Identifica os diferentes planos descritivos e salienta as expressões do texto que assinalam cada um desses planos.
- 3.2. Atenta na fala de Gad, na página 189.
- 3.2.1. Em que momento da Paixão de Cristo se passa a acção?
- 3.2.2. Explica de que vinho fala Gad, por que razão Jesus começa por recusá-lo e o que o leva, finalmente, a bebê-lo.
- 3.3. O segundo e terceiro parágrafo da página 190 são, novamente, momentos descritivos.
- 3.3.1. Explica de que forma a paisagem e os elementos naturais e humanos que a integram se associam ao momento que se está a viver.
- 3.4. Teodorico ergue os olhos e vê o Rabi.
- 3.4.1. Por que razão aquela visão o enche "*de terror e de espanto*".



Hieronymus Bosch (c. 1450-1516), *Cruz às costas*

CAPÍTULO IV

Relê, no capítulo IV, as páginas 222 a 225 (desde "*Ao outro dia de tarde, (...)*" até "*(...) de amor e de civilização*").

1. No início do excerto, Teodorico e os seus companheiros de viagem preparam-se para partir de Jerusalém.
- 1.1. Identifica o sentimento que o protagonista demonstra e justifica a tua resposta.
2. Quando estavam já na saída da cidade, o empregado do hotel traz o embrulho com a camisa de dormir da Mary, que ficara caído atrás da cómoda.
- 2.1. Prova, com passagens do texto, que Teodorico não ficou contente ao reaver o famoso pacote.
- 2.2. Explica em que consistiam as preocupações de Raposo relativamente à posse da camisa de Mary.
- 2.3. Assinala a passagem que funciona como um indício do que vai acontecer a Teodorico quando regressar a Portugal.
3. Explica, por palavras tuas, o seguinte excerto:
"E iria eu, pelo luxo sentimental de conservar a relíquia de uma luveira, perder a amizade da velha que tão caramente conquistara com terços, pingos de água benta e humilhações da razão liberal?"
4. A partir desse momento, a única preocupação que ocupa a mente de Teodorico é a de encontrar uma forma de se livrar do "*embrulho funesto*".
- 4.1. Que destino acaba por ter a camisa de dormir de Mary?

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Relê o terceiro parágrafo da página 213, prestando especial atenção às formas verbais:

"Quando, nessa noite acampámos em Betel, vinha a lua cheia saindo por trás dos montes negros de Gilead... O festivo Potte mostrou-me logo o chão sagrado em que Jacob, pastor de Bersabé, tendo adormecido sobre uma rocha, vira uma escada que faiscava, fincada a seus pés e arrimada às estrelas, por onde ascendiam e baixavam, entre a Terra e o céu, anjos calados, com as asas fechadas... Eu bocejei formidavelmente e rosnei: 'Tem seu chique!...'"

- 1.1. Identifica os tempos em que se encontram as formas verbais sublinhadas.
- 1.2. Todas elas designam factos passados. Porém, cada tempo tem um valor diferente.
 - 1.2.1. Indica o valor contextual dos três tempos do passado presentes neste excerto.
2. Atenta nas seguintes palavras de Teodorico:

"- Viva o belo Retiro! A ele! às iscas! à carambola! Irra, que estava morto por me refastelar! E depois às mulherinhas!... Põe aí o embrulho da coroa, belo Potte... Isso significa muito bago! Jesus, o que a titi se vai babar!... Planta-o em cima d' cómoda, entre os castiçais... E logo, depois da comidinha, Pottezinho, para o Retiro do Sinal!" [pág. 217]

"Alpedrinha, escarra a verdade! A Maricoquinas, hem? Também petiscaste?"

- 2.1. Identifica os registos de língua aqui presentes.
- 2.2. Assinala os diminutivos presentes nos dois excertos e refere-te ao seu valor expressivo.
- 2.3. Explica em que medida a linguagem usada por Teodorico contribui para realçar alguns traços da personalidade desta personagem.

CAPÍTULO V

O capítulo V [págs. 233-275] pode ser dividido em quatro partes:

- o regresso triunfante de Teodorico [págs. 233-254];
- a miséria após a expulsão de casa da titi [págs. 254-268];
- a nova vida, depois do reencontro com Crispim [págs. 268-272];
- a tese d'*A Relíquia* [págs. 272-275];

1. Faz a análise das três primeiras partes, seguindo as linhas de leitura que te apresentamos.

I PARTE

- as mudanças no relacionamento entre a titi e a sobrinha;
- o sentimento de vitória de Teodorico;
- o aparecimento de uma nova personagem na roda de amigos da titi;
- a apresentação da relíquia;
- a expulsão de Teodorico.

II PARTE

- Teodorico - o vendedor de relíquias;
- a morte da titi - a herança;
- Teodorico acusa Cristo de ser o causador da sua desgraça;
- Jesus de Nazaré "fal'd" a Teodorico - a moral da história;
- a transformação do protagonista.

III PARTE

- o encontro casual com Crispim;
- a nova moral de Teodorico.

2. Relê agora a quarta e última parte.

2.1. "*Casei. Sou pai. Tenho carruagem, a consideração do meu bairro, a Comenda de Cristo. E o Dr. Margaride, que janta comigo todos os domingos, de casaca, afirma que o Estado, pela minha ilustração, as minhas consideráveis viagens e o meu patriotismo - me deve o título de Barão do Mosteiro.*" [pág. 272];

2.1.1. Diz em que tempo se encontram as formas verbais deste excerto.

2.1.2. Explica o uso dos dois tempos aí presentes.

2.2. Parecia ter ficado claro, na segunda e na terceira partes deste último capítulo, que a hipocrisia e a mentira não compensam e que só através da honestidade se pode alcançar aquilo que se deseja. Porém, nestes últimos momentos d'*A Relíquia*, Eça de Queiroz surpreende-nos.

2.2.1. Que novidades ouviu Teodorico, da boca do Dr. Margaride, acerca do padre Negrão?

2.2.2. Segundo Teodorico, por que razão perdeu ele a fortuna da titi?

Porque não teve coragem de assumir os seus erros.

Porque não mostrou a devoção necessária.

Porque não soube mentir com convicção.

2.3. Lê atentamente o último parágrafo da obra.

2.3.1. Podemos afirmar que a mensagem final d'*A Relíquia* se associa ao pessimismo do século XIX, "*século tão consumido pelas incertezas da Inteligência e tão angustiado pelos tormentos do Dinheiro*" [cf. Prefácio, pág. 5], porque:

A ciência e a religião são as duas formas de conhecimento que estão na base da civilização.

A ciência e a religião são criadas pela ilusão, logo, não há certeza alguma.

Conclusão:

Redige um comentário crítico sobre a obra. (Gostaste de a ler? Quais foram os momentos que mais te entusiasmaram? Porquê? Quais são os ensinamentos que retiraste da obra? Achas que a mensagem transmitida ainda é actual? Justifica...)

Bom trabalho!

Anexo n.º13: Unidade didáctica de Português:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



Unidade Didáctica nº5: O TEXTO POÉTICO

Autor/ Obra: Poesia de Cesário Verde

3º Período

Após o texto narrativo realista ter sido alvo de estudo, nada mais lógico do que a abordagem do texto poético pertencente à mesma corrente.

As directrizes programáticas prevêem a análise da poesia de Cesário Verde, lídimo representante do realismo e impressionismo poéticos.

O estudo da poesia cesariana coloca de imediato o problema da edição a seguir, já que a antologia "O Livro de Cesário Verde" foi editado postumamente (1887) por Silva Pinto. Sendo assim, desconhece-se até que ponto o poeta terá participado na organização da obra em si. Vários especialistas se debruçaram sobre essa problemática e admite-se que a versão primitiva e a edição de Joel Serrão, sejam as mais criteriosas.

Contudo, e visto se tratar de uma abordagem no ensino secundário, trabalhar-se-ão os textos publicados no manual escolar adoptado pela escola, descartando qualquer responsabilidade e seguindo os parâmetros da editora em questão. O mais premente neste contexto e nível de estudo é a apreensão da cosmovisão poética de Cesário Verde e uma introdução aos seus poemas mais famosos que permitem sublinhar, na sua poesia, o binómio campo/cidade, as vertentes da figura feminina e um realismo/ impressionismo que fazem dele "o poeta do olhar" por excelência.

Número de aulas previstas: 9 blocos de 90 minutos (+ 1 aula extraordinária = 10 aulas)

Competências:

- Contactar com autores do património cultural português;
- Desenvolver o gosto pela leitura de poesia em geral e pela poesia de Cesário Verde em particular;
- Recolher e tratar informação sobre a vida, obra e a época de Cesário Verde;
- Utilizar estratégias de leitura diversificadas e adequadas ao texto poético;
- Utilizar estratégias diferenciadas de leitura e expressão escrita;
- Desenvolver a competência, e o prazer, de dizer poesia ou de a ler em voz alta.
- Relacionar a obra com o seu contexto ideológico;
- Apreender o sentido de um poema;
- Apreender o sentido de uma imagem;
- Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes;
- Determinar a intencionalidade comunicativa;
- Compreender as diversas técnicas poéticas;
- Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua e da imagem;
- Reflectir sobre o funcionamento da língua;
- Aplicar as regras de funcionamento da língua;
- Produzir textos escritos de vários tipos: descritivo e expositivo-argumentativo;
- Aprofundar o conhecimento sobre versificação e o funcionamento da língua.

➤ **Conteúdos:**

- Poesia de Cesário Verde;
- Imagem;
- Conceitos de “Realismo” e “Impressionismo”;
- Estruturas poéticas e métrica;
- Funcionamento da língua: adjectivo, advérbio, tempos verbais, orações, valores epistémicos de formas verbais, tipos de frase...
- Técnica de Escrita: resumos, sínteses, comentários críticos, textos argumentativos e de opinião acerca das temáticas desenvolvidas.

No final desta unidade, os alunos estarão capacitados para analisar de forma analítica e precisa poesias da obra de Cesário Verde e de as contextualizar. Deverão conseguir, com argúcia, mobilizar conhecimentos sobre o contexto literário e sócio-histórico, para descrever e comentar pormenores estilísticos e temas recorrentes da obra, da forma mais pertinente possível.

Culturalmente falando, estarão aptos a correlacionar factos da poesia descrita e de os interligar a marcos culturais e históricos reais e de reconhecer uma evolução na poesia cesariana.

Simultaneamente a esses conteúdos declarativos que dizem propriamente respeito a cosmovisão poética de Cesário Verde, os discentes deverão revelar alguma sensibilidade e identificar traços do estilo linguístico cesariano, dominando os conceitos básicos de versificação (tipos de estrofe, de rimas, figuras de estilo...) e outras particularidades como a expressividade dos recursos estilísticos.

O grande objectivo é fazer com que os alunos despertem o gosto pela poesia em geral, e pela poesia de Cesário Verde em particular, e percebam que ele foi um fino crítico e observador da sua época. As idiosincrasias do poeta deverão igualmente ser detectadas na poesia versada, coadunando os versos analisados com rasgos da sua personalidade e biografia.

Os aprendentes devem, em suma, ser críticos (redacção de comentários, debates orais etc.) e conseguir (re)adaptar as mensagens do poeta, actualizando-a, nos dias hoje.

Tempo previsto:

4 semanas em vez de 6 previstos na planificação anual (devido a um problema pessoal de índole administrativo que fez com que o número de aulas total deste período fosse reduzido de 3 blocos de 90 minutos).

Recursos bibliográficos e técnicos utilizados para a preparação/ leccionação das aulas:

- Lança & Jacinto, *Comunicar 11º*, Porto, Porto Editora (2004).
- Saraiva, Lopes Óscar, *História da Literatura Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 8ªed. (1975)
- Silva, V. de Aguiar, *Teoria da literatura*, Coimbra, Almedina, 8ªed., 1992
- Fonseca Guerra & Silva vieira, *Aula Viva*, Literatura Portuguesa, Porto (2008)
- alguns sites da Internet como *wikipedia*
- Vários documentos elaborados: fichas sínteses, apresentações em *Power Point*, teste, fichas sobre pontos de funcionamento da língua

Articulações curriculares:

Está previsto no PCT da turma que o professor de História desenvolva com mais minúcia todos os elementos alusivos ao período da Regeneração para que os alunos estejam mais à vontade na apreensão dos contornos da obra e para “ganhar tempo”, uma vez que o número de aulas é muito reduzido.

CALENDARIZAÇÃO e PLANIFICAÇÃO DAS AULAS PREVISTAS

Seqüência	Conteúdos declarativos	Conteúdos processuais	Recursos
Aula nº1: 2ª feira 9/5	Biografia de Cesário Verde; -Contextualização sócio-histórica da obra; - O texto lírico e aspectos da versificação de Cesário Verde;	- Apresentações orais (trabalho de pesquisa): Grupo nº1: Ana Calado / Luanna Grupo nº2: Ana Lopes/ Carlos Grupo nº3: Nicole / Gabriela / Alexia	- Referências: manual escolar p. 263-264; 265, 291-292 - Quadro / giz - Ficha sobre Versificação: tipos de estrofes e de rimas (Anexo 1)
Aula nº2: 5ª feira 12/5	- Leitura do poema "Nós" e análise de excertos do mesmo. - A poesia de Cesário Verde: perfil e temáticas;	- Leitura expressiva e resolução de perguntas sobre o poema. - Apresentação oral (trabalho de pesquisa): Grupo n.º4: Gisela, Graciete e David	- Manual escolar p. 278 - Quadro / giz
Aula nº3: 2ª feira 16/5	- Audição, leitura expressiva e análise do poema "Num Bairro Moderno"; - Impressionismo em Cesário Verde.	- Leitura expressiva e resolução do questionário de análise. - Sistematização oral e escrita sob forma de síntese da estética através do poema e da tela " Impressions: soleil levant" de Claude Monet"	- CD e Manual escolar p. 268-269 - Leitor CD - Manual escolar p.291
Aula nº4: 5ª feira 19/5	- Surrealismo: conceito artístico e poético - Poema: "O Sentimento de um Ocidental" : análise de " I -Ave-Maria"	Grupo n.º5: Inês, Jennifer, Maria. - Audição do poema dito por João Grosso - Leitura expressiva e análise da parte I : "Ave-Maria" com registo escrito das perguntas.	- Quadro / Giz - CD e Leitor de CD - Manual escolar p.271
Aula nº5: 5ª feira 19/5	-Parnasianismo: conceito artístico e poético. - Poema: "O sentimento de um Ocidental": análise de "II- Noite Fechada"	- Apresentação oral (trabalho de pesquisa): Grupo n.º6: João, Kelley - Leitura expressiva e resolução de perguntas sobre o poema (registo escrito); - Correção conjunta.	- Quadro / Giz - Manual escolar p.272

<p>Aula nº5 2ª feira 23/5</p>	<p>- Leitura e análise do poema "Contrariedades"</p>	<p>- Leitura expressiva e resolução de perguntas sobre o poema (registo escrito). - Correção conjunta (oral e escrita)</p>	<p>- Quadro / Giz - Manual escolar p. 282</p>
<p>Aula nº58</p> <p>Aula nº6 5ª feira 26/5</p> <p>AULA ASSISTIDA</p>	<p>- Audição / Leitura expressiva dos poemas "De tarde" e "Deslumbramentos";</p> <p>- Tempos e modos verbais: identificação</p> <p>- Figuras de estilo;</p> <p>- Identificação de orações,</p> <p>- Síntese: o binómio cidade/campo e a figura feminina na poesia cesariana</p>	<p>- Audição do poema "De Tarde" e exercício de compreensão oral;</p> <p>- Correção do exercício;</p> <p>- Leitura expressiva do poema;</p> <p>- Explicação provável de vocabulário;</p> <p>- Resolução do questionário pelos alunos;</p> <p>- Correção conjunta do mesmo.</p> <p>- Preenchimento de um quadro síntese sobre o binómio campo/ cidade; mulher da cidade/ mulher do campo a partir dos poemas analisados, pelos alunos.</p> <p>- Correção conjunta.</p> <p>- Leitura expressiva do poema "Deslumbramentos";</p> <p>- Explicação de vocabulário;</p> <p>- Resolução do questionário pelos alunos;</p> <p>- Correção conjunta com registo escrito;</p> <p>- Explicação do TPC (Leitura de imagem): composição individual.</p>	<p>- Quadro / Giz</p> <p>- Ficha elaborada pela docente (Anexo 2)</p> <p>- Leitor CD e CD do manual escolar</p>
<p>Aula nº7 6ª feira 27/5 (aula extra)</p> <p>Aula nº 59</p> <p>Aula nº 60</p>	<p>- "O almoço na relva" de Edoúard Manet: descrição e comentário crítico.</p> <p>Teste de avaliação</p> <p>Temas essenciais: binómio campo/cidade; a figura feminina; humilhação do sujeito lírico</p> <p>Funcionamento da língua: adjetivo, assonância/aliteração; pronominalização.</p>	<p>Realização do teste pelos alunos por escrito.</p>	<p>- Quadro / Giz</p> <p>- Enunciado do teste (Anexo 3)</p>

Aula nº8 2ª feira 30/5	Aula nº 61	Entrega e correção do teste	- Correção conjunta e registo da correção dos diversos exercícios do teste.	- Quadro / Giz
Aula nº9 5ª feira 2/6	- Poema "Cristalizações"	- Poema "Cristalizações"	- Leitura expressiva e resolução de perguntas sobre o poema (registo escrito); - Correção conjunta.	- Quadro / Giz - Manual escolar p. 287-289
Aula n.º10 2ª feira dia 6/6	- Balanço do período e do ano lectivo	- Balanço do período e do ano lectivo	- Preenchimento da ficha de auto-avaliação e diálogo sobre os resultados obtidos.	- Ficha de auto-avaliação
	Aula nº 63			

Princípios metodológicos:

Após uma contextualização sócio-histórica e literária conseguida através de análises de documentos diversos (do manual, apresentações diversas dos alunos, apresentação em power point etc...), os alunos deverão analisar vários poemas de Cesário Verde que permitam elucidar o seu perfil poético e vislumbrar as suas características principais de um ponto de vista temático e estilístico. As diversas actividades planeadas serão diversificadas de forma a centrar a tónica nos alunos e a fazer com que eles gostem de dizer e ouvir poesia.

Avaliação:

Estão previstos vários tipos de exercícios de avaliação:

- Exercícios práticos e directos (V/F, completar frases, interligar, identificar elementos);
- Apresentações de trabalhos orais cujos temas são relativos ao estudo da obra;
- Comentários críticos por escrito (expressão escrita);
- Um teste de avaliação sumativa.

Competências:

Todas as competências serão trabalhadas nas aulas, embora algumas possam vir a ter uma relevância maior, consoante as actividades propostas. Sendo assim, fácil será verificar que a leitura (silenciosa/expressiva), a compreensão escrita (através dos questionários), a compreensão oral (sistematização de conceitos /audição de poemas ditos) e expressão escrita (comentários, redacções diversas) serão trabalhadas de forma sistemática durante as aulas da unidade didáctica.

Plano de aula:

Plano de aula n.º2

2010-2011

Seqüência: Texto poético – Cesário Verde, *Poesia*

Aula/ Lição: n.º 59
(n.º6 da Unidade Didáctica)

Sumário: - Leitura e análise dos poemas “De tarde” e “Deslumbramentos”;
- O binómio campo /cidade e a figura feminina na poesia cesariana.

Data: 26/5/2011

Objetivos específicos	Domínios/Competências	Conteúdos		Materiais
		Declarativos	Processuais	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobilizar conhecimentos prévios; ➤ Determinar a intencionalidade comunicativa; ➤ Apreender os sentidos de textos poéticos; ➤ Comentar excertos de poemas de forma analítica e crítica; ➤ Distinguir o essencial do acessório; ➤ Tomar notas/apontamentos; ➤ Programar a produção escrita observando as fases de planificação, execução e avaliação; ➤ Aplicar as regras de funcionamento da língua; ➤ Reconhecer características da linguagem estética do Impressionismo na Literatura; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expressão oral ➤ Compreensão oral ➤ Expressão oral ➤ Leitura expressiva ➤ Expressão oral/ escrita ➤ Funcionamento da língua ➤ Expressão oral ➤ Leitura expressiva ➤ Expressão oral/ escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sumário/ apresentação das atividades da aula ➤ Restituição do texto do poema “De tarde” ➤ Correção da atividade ➤ Leitura do poema “De tarde” ➤ Resolução paulatina, individual e por escrito das perguntas 2.1 a 2.6 com correção orientada. ➤ Os tempos verbais e os seus valores (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo) ➤ Correção da atividade ➤ Leitura do poema “Deslumbramentos ➤ Resolução individual e por escrito das questões 2.7 e 2.8 (momento 6) ➤ Resolução das questões oralmente sob forma de perguntas dirigidas aos alunos (momento 7) ➤ Vários alunos lêem o poema (momento 8) ➤ Leitura / explicação das perguntas com os alunos; resolução oral e gradual sob forma de perguntas dirigidas; proposta de resolução conjunta e tomada de apontamentos. (momento 9) 	<ul style="list-style-type: none"> - ficha de trabalho (Anexo n.º2) - Leitor Cd e Cd do manual escolar - Quadro, giz 	

Funcionamento da língua	Orações subordinadas	Resolução individual e por escrita da questão 3.5 (momento 10)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise de documentos pictóricos/iconográficos; ➤ Reconhecer características da linguagem estética do Impressionismo na Arte; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expressão oral ➤ Compreensão/Expressão escrita ➤ Expressão oral ➤ Leitura iconográfica/ Expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolução das questões oralmente sob forma de perguntas dirigidas aos alunos e registo no quadro, caso haja dúvidas (momento 11) ➤ Explicação da actividade e resolução do exercício I da actividade intermédica por escrito e individualmente: os alunos completam com palavras-chave uma tabela síntese. (momento 12) ➤ Resolução do exercício no quadro: os alunos vão dando as respostas oralmente e a professora aponta as sugestões, orientando-os caso seja necessário. (momento 13) ➤ Explicação da actividade à turma. Os alunos devem individualmente escrever um texto descritivo e crítico sobre a tela em questão e tentar fazer uma analogia com os conteúdos versados (+/- 300 palavras). Essa tarefa deverá ser entregue na aula seguinte e será elemento de avaliação. (momento 14)

NB: o número dos anexos respeita a ordem cronológica dos suportes utilizados ao longo da unidade didáctica.

Descrição dos momentos da aula:

Momentos da aula nº59:

Primeiro momento:

A professora acolhe a turma, explica sucintamente qual será o decorrer da aula e dita o sumário aos alunos que o apontam nos seus cadernos respectivos. A docente aproveita o momento para registar no livro de ponto eventuais faltas ou atrasos. De seguida, é distribuída uma ficha de trabalho aos alunos (Anexo n.º2).

Segundo momento:

A professora explica a primeira actividade à turma. Na verdade, trata de um exercício de compreensão oral: será ouvido o poema "De tarde", dito por João Grosso, e os alunos devem completar os espaços em branco do poema com as expressões respectivas.

Terceiro momento:

Após uns instantes, é realizada a correcção da actividade em conjunto, oralmente. Os alunos são interrogados sobre as suas respostas que são confirmadas ou não, consoante o caso. Se for necessário, registar-se-ão as palavras no quadro.

Quarto momento:

É pedido a um aluno que faça uma leitura expressiva do poema.

Quinto momento:

De seguida, inicia-se a resolução do questionário proposto para o poema em análise, correspondendo ao grupo 2.

Cada pergunta é paulatinamente lida e explicada aos alunos e estes vão resolvendo às perguntas oralmente, sob orientação da docente.

Após reflexão e participação de vários alunos, é feita uma proposta de correcção que a turma vai apontando por escrito, no caderno diário para cada uma das questões (2.1 a 2.6).

Sexto momento:

Os alunos resolvem as questões 2.7 e 2.8 de forma individualizada e por escrito. A docente vai circulando pela sala, orientando o trabalho e ajudando aqueles que sentem mais dificuldades.

Sétimo momento:

Após alguns minutos, a correcção é realizada oralmente pelos alunos, sob a orientação da professora que poderá, eventualmente, auxiliar-se do quadro, caso seja necessário.

Oitavo momento:

De seguida, é pedido a vários alunos que façam uma leitura expressiva do poema "Deslumbramentos". Caso os alunos o solicitem, será dado alguma explicação vocabular.

Nono momento:

Da mesma forma, os alunos resolvem as questões do grupo 3 oralmente (perguntas 3.1 a 3.4), sob a direcção da professora que os dirige e que lhes faz perguntas até chegarem ao ponto pretendido. Cada pergunta é resolvida e gradualmente: é proposta uma resposta de correcção pelos alunos que será retomada pela docente para que todos possam tirar apontamentos do essencial.

Décimo momento:

Os alunos realizam a questão 3.5 que diz respeito à análise de orações, por escrito e individualmente. A docente circula pela sala para controlar o trabalho da turma e ajudar quem tem mais dificuldades. Sempre que solicitada, a professora auxiliará os alunos e tentará implementar uma pedagogia diferenciada dentro da sala de aula.

Décimo primeiro momento:

Após alguns minutos, realiza-se a correcção do exercício oralmente. Os alunos interrogados vão dando as suas respostas e estas são registadas no quadro.

A professora, em caso de confusão ou dúvida, explicitará o valor de cada uma das orações, recorrendo a exemplos.

Décimo segundo momento:

Por fim, a docente explica à turma o exercício de síntese proposto sobre os temas principais da poética de Cesário verde. Estes, individualmente, devem preencher cada uma das colunas com expressões-chave, caracterizando o campo e a cidade para o poeta, assim como a mulher anjo e a mulher fatal, de acordo com os poemas analisados em aula. Desta forma, os alunos elaboram um resumo dos conteúdos versados e relembram a temática de cada uma das composições lidas durante esta unidade didáctica.

A professora circulará pela sala, dando sugestões aos alunos e ajudando aqueles que sentem mais dificuldades.

Décimo terceiro momento:

Alguns discentes são convidados a apresentar as suas conclusões oralmente sobre cada um dos itens e propor-se-á uma correcção conjunta, destacando os argumentos mais importantes que serão sintetizados pelos alunos e retomados pela professora que os indicará no quadro. Os alunos poderão eventualmente tomar apontamentos de elementos que faltavam às suas respostas e completá-las desta forma.

Décimo quarto momento:

Para finalizar, a professora explica, a tarefa do grupo III, que consiste na observação minuciosa da tela “Le déjeuner sur l’herbe” de Edouard Manet. É pedido à turma que elabore uma descrição e um comentário crítico da tela, numa folha à parte, como trabalho de casa para a aula seguinte. Este exercício de expressão escrita visa treinar a leitura de imagem, o comentário crítico e o raciocínio de analogia que pode ocorrer entre uma tela e a poesia estudada. São dadas algumas instruções aos alunos.

A docente relembra, ainda, aos alunos, que, no dia seguinte, têm teste e que devem estudar os objectivos delineados para este momento de avaliação, principalmente os conteúdos versados nesta aula.

NB: Esta descrição da aula é uma mera previsão do trabalho planeado. Por esse motivo, podem surgir elementos não previsíveis na aula que deverão ser geridos pela docente e a turma. Caso não seja possível realizar todas as actividades previstas, por motivo alheio, serão realizados reajustes, de forma a que o essencial seja adquirido, sem nunca lesar a aprendizagem dos alunos.

Suportes criados para a aula:



I- ACTIVIDADES INTRODUTÓRIAS:

1-Ouve com atenção o poema “De Tarde” dito por João Grosso e completa os espaços em branco:

De tarde

Naquele *pic-nic* de ,
Houve uma coisa simplesmente bela,
E que, sem ter história nem grandezas,
Em todo o caso dava uma

Foi quando tu, descendo do burrico,
Foste colher, sem imposturas tolas,
A um granzoal azul de grão-de-bico
Um rubro de papoulas.

Pouco depois, em cima duns penhascos,
Nós acampámos, inda o Sol se via;
E houve talhadas de , damascos,
E pão-de-ló molhado em malvasia.

Mas, todo a sair da renda
Dos teus dois seios como duas rolas,
Era o supremo encanto da
O ramalhete rubro das papoulas!

Vocabulário:

granzoal: *granzal* terreno semeado de grão-de-bico
ramalhete: pequeno ramo
malvasia: casta de videira que produz uvas doces e odoríferas
penhasco: grande rochedo escarpado



Cesário Verde, Obra Completa de Cesário Verde, Portugalíia Ed.

2. Responde ao questionário sobre o poema “De Tarde”:

2.1- Analisa a estrutura externa do poema, optando pela proposta correcta, preenchendo a tabela:

1. As estâncias do poema são...	A- octossílabos			
2. O esquema rimático apresenta...	B- rimas interpoladas			
3. Os versos (escansão) são...	C- quadras			
4. As rimas “burguesas/ grandezas” são...	D- perfeitas e ricas			
5. As rimas “bela/ aguarela” são...	E- rimas cruzadas			
	F- alexandrinos			
	G- quintilhas			
	H- tercetos			
	I- imperfeitas e ricas			
	J- rimas emparelhadas			
	K- perfeitas e pobres			
	L- decassílabos			
1	2	3	4	5

2.2- O poema apresenta uma estrutura narrativa. Identifica as respectivas partes, justificando a tua resposta.

2.3- Na segunda parte, explica o movimento de aproximação e afastamento, em relação ao campo.

2.4. Interpreta a expressão “sem imposturas tolas” (v.6)

2.5. Interpreta o facto de o poema ser “uma pintura”.

- 2.6. Presumindo que o grupo de personagens é composto por burgueses citadinos que vão ao campo, dê exemplos do modo como essas personagens se vão afastando dos comportamentos mais formais e constrangidos da classe média urbana.

Funcionamento da Língua:

2.7. Identifique os tempos verbais dominantes no poema e cite exemplos.

2.8. Como é referenciada a passagem do tempo neste poema?

3. Lê com atenção o poema “Deslumbramentos” e responde ao questionário respectivo:

Deslumbramentos

Milady, é perigoso contemplá-la
Quando passa aromática e normal,
Com seu tipo tão nobre e tão de sala,
Com seus gestos de neve e de metal.

Sem que nisso a desgoste ou desenfade,
Quantas vezes, seguindo-lhes as passadas,
Eu vejo-a, com real solenidade,
Ir impondo toilettes complicadas!...

Em si tudo me atrai como um tesouro:
O seu ar pensativo e senhoril,
A sua voz que tem um timbre de ouro
E o seu nevado e lúcido perfil!

Ah! Como me estonteia e me fascina...
E é, na graça distinta do seu porte,
Como a Moda supérflua e feminina,
E tão alta e serena como a Morte!...

Eu ontem encontrei-a, quando vinha,
Britânica, e fazendo-me assombrar;
Grande dama fatal, sempre sozinha,
E com firmeza e música no andar!

O seu olhar possui, num jogo ardente,
Um arcanjo e um demônio a iluminá-lo;
Como um florete, fere agudamente,
E afaga como o pêlo dum regalo!

Pois bem. Conserve o gelo por esposo,
E mostre, se eu beijar-lhe as brancas mãos,
O modo diplomático e orgulhoso
Que Ana de Áustria mostrava aos cortesãos.

E enfim prossiga altiva como a Fama,
Sem sorrisos, dramática, cortante;
Que eu procuro fundir na minha chama
Seu ermo coração, como a um brilhante.

Mas cuidado, milady, não se afoite,
Que hão-de acabar os bárbaros reais;
E os povos humilhados, pela noite,
Para a vingança aguçam os punhais.

E um dia, ó flor do Luxo, nas estradas,
Sob o cetim do Azul e as andorinhas,
Eu hei-de ver errar, alucinadas,
E arrastando farrapos - as rainhas!



Vocabulário:

milady: tratamento que se dispensa às senhoras nobres, da alta sociedade

desenfadar: distrair, alegrar

arcanjo: denominação dada aos anjos de uma das ordens em que estão agrupados

florete: arma branca composta de um cabo e de uma haste de metal, que termina num botão em forma de flor

afagar: acariciar, lisonjear

regalo: espécie de abafo ou agasalho de forma cilíndrica em que se pode meter as mãos para as resguardar do frio

ermo: lugar despovoado, retirado, solitário

afoitar-se: atrever-se

3.1. Explícita o tipo de relação que o sujeito poético tem com a “milady”.

3.2. Identifica a figura de estilo presente no verso “ Com seus gestos de neve e de metal” e diz qual é o valor expressivo.

3.3. De que forma é possível considerar esta figura feminina como uma corporização daquilo que a cidade representa na poesia de Cesário Verde.

3.4. Explica as duas últimas estrofes, por palavras tuas.

Funcionamento da Língua:

3.5. Classifique as orações em negrito nas frases seguintes, optando pela proposta correcta na coluna da direita:

a) "Milady, é perigoso contemplá-la / Quando passa aromática e normal " (vv1-2)
b) "E mostre, se eu beijar-lhe as brancas mãos " (v26)
c) "E mostre [...] O modo diplomático e orgulhoso/ que a Ana de Áustria mostrava aos cortesãos " (vv26-28)

1. oração coordenada copulativa
2. oração subordinada relativa restritiva
3. oração subordinada adverbial condicional
4. oração coordenada disjuntiva
5. oração subordinada relativa explicativa
6. oração subordinada adverbial temporal

II. ACTIVIDADE INTERMÉDIA

1. De acordo com os poemas lidos, completa a tabela sobre as temáticas cesarianas:

CAMPO	CIDADE
MULHER DO CAMPO	MULHER DA CIDADE

III. ACTIVIDADE FINAL: Trabalho de casa a entregar na próxima aula (30 de Maio)

1. Observa minuciosamente a tela intitulada “ Le déjeuner sur l’herbe” de Edouard Manet (“O almoço na relva”), datando de 1863.

Por escrito, faz uma descrição e um comentário da mesma e explica a interligação com os poemas lidos (200 a 300 palavras)



Anexo n.º14:

Temas e calendarização das apresentações orais de português
2º período
Obras: “Frei Luís de Sousa” de A. Garrett e “A Relíquia” de Eça de Queirós
11º X

DATA	TEMA	NOME
2ª feira 3 de Janeiro	CO – verificação de leitura: “Frei Luís de Sousa”	
5ª feira 6 de Janeiro		
2ª feira 10 de Janeiro	Características do Texto dramático	
5ª feira 13 de Janeiro	Sebastianismo / A peste em Lisboa (1598/1602)	
2ª feira 17 de Janeiro	A ocupação de Portugal pelos Espanhóis (revolução liberal)	
5ª feira 20 de Janeiro	O Romantismo em Portugal	
2ª feira 24 de Janeiro	A personagem Madalena / Manuel de Sousa Coutinho	
5ª feira 27 de Janeiro	A personagem Maria / Telmo	
2ª feira 31 de Janeiro	A personagem Frei Jorge / Romeiro	
5ª feira 3 de Fevereiro	FLDS: Um drama romântico?	
2ª feira 7 de Fevereiro	FLDS: Uma tragédia?	
5ª feira 10 de Fevereiro	Teste (???)	
2ª feira 14 de Fevereiro		
5ª feira 17 de Fevereiro	“ A Relíquia” : Verificação de leitura	
2ª feira 21 de Fevereiro	A geração de 70 / A questão Coimbrã	
5ª feira 24 de Fevereiro	As conferências do Casino	
2ª feira 28 de Fevereiro	Verificação de leitura	
5ª feira 3 de Março	Realismo	
5ª feira 10 de Março	Naturalismo / A personagem: Teodorico	
2ª feira 14 de Março	Dona Patrocínio das Neves	
5ª feira 17 de Março	O espaço social na obra	
2ª feira 21 de Março	O espaço físico na obra	
5ª feira 24 de Março	Teste (???)	
2ª feira 28 de Março		
5ª feira 31 de Março	O espaço psicológico	
2ª feira 4 de Abril		
5ª feira 7 de Abril		

NB: este calendário é uma previsão.

Caso haja visitas de estudo, provas de aferição ou actividades imprevisíveis (porque ainda não é conhecida a calendarização), a ordem das apresentações mantém-se e é adiada para a aula seguinte e assim sucessivamente.

Durante as férias de Natal, devem OBRIGATORIAMENTE ler as 2 obras e preparar os trabalhos para depois finalizá-los.

A professora de Português: Carolina Silva

Anexo n.º15:

Publicado no jornal da escola “Cem comentários” (Outubro)

Artigo escrito por uma aluna do 11ºano

Os livros clássicos são de verdadeira actualidade, senão vejamos: o *Sermão de Santo António aos Peixes*, escrito pelo padre português, jesuíta, António Vieira, apela aos bons instintos, à não corrupção. Alegoriza, através dos peixes, os Homens do Maranhão. Louva as suas virtudes e repreende os seus vícios. Pregava aquele: «Vós sois o sal da terra», referindo-se aos pregadores, mas algo acontecia, entretanto. A terra não se deixava salgar, não permitia que as palavras puras disseminassem pelos corações humanos. Os «Homens do Maranhão» preferiam o lucro fácil, a injúria, a podridão de trato, a descarada inveja. E actualmente que acontece?

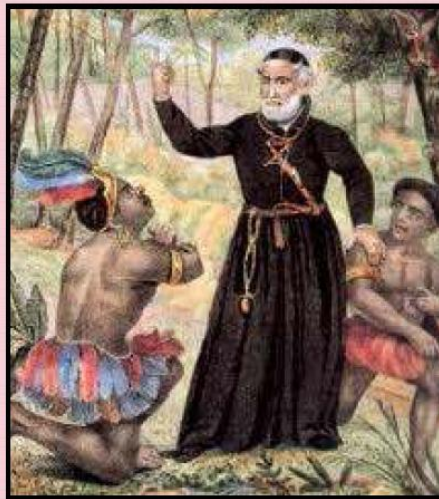
Leiam o seguinte texto:

“Vós sois o sal da terra”

Se as pessoas são o sal da terra, porque é que ainda existe tanta corrupção espalhada no mundo? Não era de supor que tal não existisse? Afinal o sal é uma coisa boa! Mas então porque é que o sal não está a salgar? Segundo o Padre António Vieira ou “o sal não salga” ou “a terra não se deixa salgar”. Talvez o sal não se empenhe o suficiente, talvez não seja convincente. Talvez a terra não queira ouvir o que o sal diz, talvez a terra não seja a apropriada, talvez esteja tudo mal. Só se tem a certeza de que o mal ainda existe neste mundo e cai, principalmente, sobre a terra que se deixa sal-

gar, que pratica o bem e se esforça por melhorar as coisas. Existem inúmeros lugares onde se pode encontrar corrupção, principalmente na Política.

Desde sempre que os políticos e os governadores de um país se encarregaram de cuidar duma sociedade apenas em proveito próprio e não é agora que vai mudar, muito



pelo contrário. Existem cada vez mais presidentes, governadores ou reis que aproveitam as contribuições do povo para aumentarem a sua fortuna, ajudarem os amigos a enriquecer e moldarem as leis à sua vontade. Mas o que eles não fazem é construir um país onde haja igualdade, em que as leis não sejam só para os mais ricos mas também para os mais pobres! É por essa razão que depois a corrupção se alastra como se fosse um vírus e infesta vários sectores da nossa sociedade.

Na medicina os médicos não passam genéricos, porque têm contratos de fidelidade para com a indústria farmacêutica. Na construção constroem-se estruturas onde antes era um terreno de excelência agrícola. Na indústria é utilizada a mão-de-obra mais barata para que os lucros aumentem. Na educação privada os alunos têm melhores resultados porque pagam mais às escolas/universidades. Na indústria petrolífera os governadores ganham todo o dinheiro em casas de luxo e deixam as pessoas da sua região a morrer de sede e de fome. No desporto, principalmente no futebol, a suspeita de corrupção na arbitragem é assunto comentado diariamente.

A culpa, ao fim e ao cabo, não é do sal. Existe muito sal neste mundo que quer ajudar mas a terra é que não se deixa salgar.

Mesmo depois de tudo o que é dito e desmentido, mesmo depois de tudo o que é insinuado não há volta a dar, pois a terra já está tão estragada nem um grão de sal a consegue penetrar. Talvez no futuro, quando ma pequena porção de toda a terra se deixar salgar toda a outra faça o mesmo, e depois de isso acontecer podemos esperar que o mundo se torne um bocadinho melhor.

Anexo n.º16:

Contrato pedagógico



Reglas de clase

Queridos alumnos:

¡Bienvenidos a la clase de español! En esta clase ustedes aprenderán y mejorarán el uso de la lengua española en todos sus aspectos. También aumentarán su conocimiento sobre nuestra cultura. Al comenzar este año escolar debemos repasar algunas reglas de conducta que son clave para tener éxito en su vida escolar.

Todos los estudiantes **deben**:

1. Prestar atención a lo que se está explicando y seguir las instrucciones que se les dan.
2. Llegar a clase a tiempo y estar preparados para comenzar la clase.
3. Sentarse en el asiento que se les ha designado y no levantarse sin permiso, por ninguna razón.
4. Tener siempre el material necesario y estudiar con regularidad.
5. Trabajar solamente en tareas de esta clase.
6. Ser corteses y respetuosos con sus compañeros y con su profesora. Recuerden, traten a los demás como a ustedes les gusta que los traten.
7. Hablar siempre en español, pidiendo el vocabulario lacunario a la profesora.

Los estudiantes **no deben**:

1. Mantener conversaciones privadas durante las conferencias o discusiones de clase.
2. Comer ningún tipo de comida, ni tomar ningún tipo de bebida durante la clase.
3. Pararse ni abandonar el aula hasta que yo les diga que puedan hacerlo.
4. Dormir ni bajar la cabeza. Si se sienten enfermos, pidan un pase para salir con el delegado de turma.
5. Usar lenguaje grosero o vulgar (en ninguna lengua), ni gestos obscenos.
6. Utilizar el móvil, ni siquiera para ver las horas.

Su nota de conducta se verá afectada de acuerdo a la manera que ustedes sigan las reglas anteriormente expuestas.

La Profesora de español: Carolina Silva

He leído y comprendido los lineamientos de clase.

.....

(Nombre del alumno)

Fecha:

Reglas de Oro y expresiones a utilizar en la clase de español...

- a) ¿Cómo se dice "XXXX" en Español, por favor?
- b) ¿Puede usted repetir, por favor?
- c) ¿No entiendo / Tengo una duda, puede explicar otra vez?
- d) ¿Puede hablar más despacio?
- e) ¿Puede deletrear la palabra / traducir la expresión?
- f) ¿No consigo leer lo que hay en la pizarra, puede ayudarme, por favor?
- g) ¿Puedo ir a los baños, por favor?
- h) ¿Puede decirme las horas?
- i) ¿Alguien me puede prestar un (a) XXX (hoja, bolígrafo, libro, cuaderno, diccionario, etc.)?
- j) ¿Puede abrir/cerrar la puerta/la ventana?

Anexo n.º17:

Exercícios de compreensão oral através documentos autênticos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



Nome: Apellido: n.º: Clase:
Fecha:

1) Escuchad con atención la música “Un año más” de Mecano y rellenad los espacios blancos con las expresiones o palabras correctas:

En la Puerta del Sol como el que fue
Otra vez el *champagne* y la y el alquitrán,
De alfombra están.
Los que borran sonidos de ayer
Y acaloran el ánimo para aceptar
Que ya pasó uno más.

Y en el de antaño como de año en año
Cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo y malo
Cinco minutos antes de la cuenta atrás.

Marineros, soldados, , casados,
Amantes, andantes y alguno que otro
Cura despistao.
Entre gritos y pitos los españolitos
Enormes, hacemos por una vez
Algo a la vez.

Y en el reloj de antaño como de año en año
Cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo bueno y malo
Cinco minutos antes de la cuenta atrás.

Y aunque para las uvas hay algunos nuevos
A los que ya no están de menos
Y a ver si espabilamos los que estamos vivos
Y en el año que viene nos

1, 2, 3 y 4 y empieza otra vez
Que la quinta es la una y la sexta es la dos
Y así el siete es tres.
Y decimos y pedimos a Dios
Que en el año que viene a ver si en vez de un millón
Pueden ser dos.

En la Puerta del Sol como el año que fue
Otra vez el *champagne* y las uvas y el alquitrán
De alfombra están.



Álbum: Descanso Dominical
Año: 1988

2) Contestad a las preguntas siguientes haciendo frases completas:

- a- ¿Cuál es el lugar de qué se habla en esta canción? ¿Dónde se ubica?
- b- ¿Qué van a celebrar las personas?
- c- ¿Qué hacen las personas para celebrar esta fiesta? ¿Cuáles son los ritos cada año?
- d- ¿Cómo son descritos los Españoles en esta canción? ¿Qué sugiere tanta diferencia?
- e- ¿Esta fiesta es importante para ti? ¿Cómo sueles celebrarla y con quién?

ESTUDIO DEL VOCABULARIO:

De acuerdo con el contexto de la música, intentad dar una definición de las palabras siguientes. Podéis utilizar el diccionario:

- El alquitrán:
- De alfombra:
- Los petardos:
- Borrar:
- Ayer:
- Pito:
- Cura:
- Espabilar:

Anexo n.º18:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



Nombre: _____ Clase: _____ nº: _____

FICHA DE COMPREENSIÓN AUDITIVA- 11º (Radio/Tele)

1) Oid con atención la entrevista radiofónica y contestad:

Los Españoles y los medios de comunicación:

	V	F
1. El autor se despierta escuchando la radio.		
2. En el coche, cuando va al trabajo, oye música.		
3. Lee la prensa por la noche.		
4. La revista semanal que compra tiene noticias diferentes.		
5. Para el autor, la realidad es como una novela.		
6. La información del mundo ocupa el tiempo de las personas e impide que piensen en su vida y su realidad.		
7. Aquí el verbo "dominar" es sinónimo de "controlar"		

2) Leed las siguientes opiniones. Ved la entrevista y relacionad las diferentes ideas con el diálogo, poniendo el número correcto:

	Nº
1. Los únicos programas interesantes de la tele son los deportes y los informativos.	
2. No opina.	
3. Les gustan los programas del corazón, los que hablan y muestran la vida de los demás.	
4. Dice que no tiene televisión.	
5. No ve la tele demasiado. Algunas películas y los informativos.	

3) Periodistas deportivos: oid la audición del artículo y eligid la respuesta correcta:

1. ¿Cuál es la intención del escritor en este artículo?

- a) Informar a los lectores sobre una visita a China.
- b) Animar a la gente joven a viajar.
- c) Ofrecer una descripción realista de su trabajo.

2. ¿Por qué viajó el escritor a China por primera vez?

- a) Le enviaron sus jefes.
- b) Esperaba entrevistar a algún deportista famoso.
- c) Le invitaron para dar una conferencia sobre periodismo

3. Cuando el escritor se encontró en su segundo viaje con Jie Keng, este...

- a) ...no quería trabajar como periodista.
- b) ...no reconoció al escritor.
- c) ...trabaja como periodista deportivo.

4. ¿Qué comenta el escritor sobre su reportaje de las Olimpiadas?

- a) Tenía problemas para contactar con su periódico.
- b) Nadie tenía tiempo para hablar con él.
- c) No llegó a tiempo a una entrevista por culpa del tráfico.

Anexo n.º19:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



COMPRENSIÓN ORAL sobre la película “MAR ADENTRO”

Nombre: Clase: Nota:

Conteste a las preguntas abajo transcritas:

1. ¿En qué región se ubica la historia?

.....

2. ¿Cómo se llama el protagonista de la historia?

.....

3. ¿Qué le ha ocurrido cuando era joven? Haz la reseña más completa posible de lo que ha ocurrido en aquel día.

.....
.....
.....

4. ¿Qué pretende el protagonista ahora? ¿Por qué motivo?

.....
.....
.....

5. ¿Quién es Julia? Caracterízala y sintetiza todas las informaciones más importantes sobre ella.

.....
.....
.....

6. ¿Quién es Rosa del Boiro? Caracterízala. ¿Cómo ha conocido al protagonista?

.....
.....
.....

7. ¿Quién lo ayuda a realizar su deseo final? ¿De qué manera? Narra las etapas de la situación.

.....
.....
.....

8. ¿Qué ha dejado el protagonista para la posteridad? ¿Quién lo ha ayudado?

.....
.....
.....





Ejercicio de comprensión oral sobre la película "Celda 211" (Daniel Monzón)

Nombre:	Apellido:	Número:	Clase:
Fecha:			
Nota/ Evaluación:	La profesora: Carolina Silva		

1. ¿Quién es Juan Oliver y qué está haciendo en el inicio? Es un día especial para él: justifica esta afirmación.

2. ¿Qué hace Mala Madre cuando lo conoce? Cómo reacciona Juan?

3. ¿Cuál es el apodo de Juan a causa de esto momento?

4. Juan está muy preocupado con alguien: ¿quién? ¿Cuál es su nombre y cuál es su estado?

5. ¿Cuándo se da el motín, se hacen rehenes: quién son ellos?

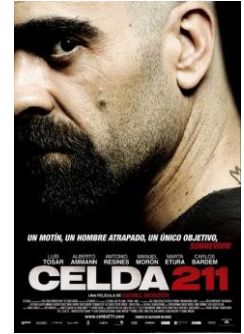
6. Cita tres exigencias pedidas por los presidiarios.

7. ¿En qué momento el comportamiento y las actitudes de Juan cambian completamente. Explica la razón de esta alteración emotiva.

8. ¿Cómo Mala Madre descubre que Juan lo ha engañado desde el inicio?

9. ¿Cómo termina la historia?

10. Intenta escribir algunas palabras y expresiones de registro familiar utilizados por los personajes:



Anexo n.º20:

Plano de aula de Espanhol (11º) utilizando uma Webquest:

Plan de clase

Fecha:	9 e 12 de diciembre			Materiales:	Ordenadores /Internet
Curso/Grupo:	11º D/11ºE (FE)				
Duración:	135 minutos + 90minutos				Hoja de papel /cuaderno
Descripción:	Utilización de una WebQuest con tarea final y tareas posibilitadoras.				Ficha de trabajo (el condicional)
Destrezas principales:	Comprensión , expresión escrita e expresión oral.				
Contenidos (por los alumnos):	Realización de una WebQuest en grupo; Realizaciones de tareas en grupo para preparación de una tarea final (folleto sobre las Comunidades Autónomas de España); búsqueda de información sobre las Comunidades Autónomas; redacción final del folleto turístico sobre la C.A. Presentación oral sobre la C.A.				
Objetivo(s) generales de aprendizaje	1. Utilizar la plataforma Moodle; 2. Realizar tareas en grupo; 3. Trabajar en colaboración con los colegas;	4. Fomentar el trabajo de manera autónoma; 5. Evaluarse de forma continua; 6. Utilizar internet con fines educativos y culturales.			
Objetivo(s):	Funcionales:	Gramaticales:	Léxicos:	Socioculturales	
	AI/A2: 7. Presentar de forma resumida informaciones sobre una Comunidad Autónoma; AI/A2: 8. Identificar platos típicos regionales. BI: 9. Dar recomendaciones a un lector sobre la gastronomía y actividades turísticas.	BI: 10. Utilizar el condicional (me gustaría, pondría...); 11. Identificar expresiones varias para dar recomendaciones en un folleto: «no deje de...», imperativo, futuro...; 12. Aplicar expresiones para dar recomendaciones; 13. Utilizar el imperativo de tercera persona del singular (presente de subjuntivo);	AI/A2: 14. Utilizar vocabulario relativo a la alimentación/recetas: los alimentos; 15. Identificar vocabulario relativo a la alimentación BI: 16. Aplicar léxico variado sobre lugares y actividades de ocio;	AI/A2 17. Identificar características gastronómicas españolas /de cada Comunidad Autónoma; 18. Nombrar las Comunidades Autónomas de España y identificar información básica; AI/A2: 19. Descubrir recetas típicas españolas; BI: 20. Descubrir y divulgar la gastronomía, fiestas, tradiciones y elementos turísticos de una C.A.	

Procedimientos /Actividades	Tiempo estimado
1. Motivación / puente Consulta de la plataforma Moodle y descubierta de una publicación donde se indica el link para poder iniciar la WebQuest, pinchando en el enlace. La profesora organiza los grupos de trabajo.	10 min
2. Tareas <ul style="list-style-type: none"> • Pré-tarea: diálogo sobre las C.A.: ¿Cómo se divide España? ¿Cuántas C.A. tiene? ¿Conocéis algunas? • Tarea 1: Selección de informaciones sobre una C.A. (previo repaso de las C.A.) 	10 min
A1/A2: Las Comunidades Autónomas: Repaso de las C.A. con la observación del mapa de España y con una actividad de la Web; un ejercicio de aplicación en línea (incluso una evaluación posible en la web) que permite identificar las capitales de las C.A.	20 min
<ul style="list-style-type: none"> • Tarea 2: Identificación de la gastronomía regional /platos típicos de las C.A. 	
A1/A2: Gastronomía Repaso de los nombres de los alimentos e identificación de platos típicos de las C.A. a partir de la realización de un crucigrama en la Web, con respectivos apuntes en el cuaderno.	20 min
<ul style="list-style-type: none"> • Tarea 3 /final Elección de una Comunidad Autónoma (a partir de una lista de enlaces dados a los alumnos en el Moodle) y búsqueda de informaciones sobre la C.A., sacando apuntes de lo esencial para la tarea final en una hoja (datos geográficos, atracciones turísticas, gastronomía, curiosidades, fiestas...) Búsqueda y selección de imágenes/ilustraciones sobre la C.A. para ilustración del folleto final que servirá de 	25 min

documento de apoyo durante la presentación oral final y que será evaluado por el profesor.	
A2/ B1: Realización previa de una ficha sobre formas para dar recomendaciones en un folleto, con sistematización. La profesora les dará la ficha (ajunto 1). Redacción/Elaboración del folleto en Word, u otro formato. Colaboración para organización del folleto y para la redacción final. Envío del folleto de grupo para evaluación para la plataforma Moodle.	45 min
3. Contenidos Definición de los contenidos de la lección de aquel día por los alumnos.	5 min
Clase 2:	
1. Repaso oral de las actividades de la clase anterior y comentarios.	10 min
2. Autoevaluación Evaluación de la WebQuest, rellenando la parte sobre la dinámica de grupo y el folleto realizado. La ficha de autoevaluación de las tareas está en la Internet. Diálogo con los alumnos sobre dificultades sentidas. Análisis posterior de necesidad de cambios o apoyos alternativos a los alumnos. Ver la parte «Conclusión» de la WebQuest, para incentivo de otras actividades.	15 min
3. A2/ B1: Ejercicio de expresión oral Presentación de la C.A. elegida por cada grupo y auto y hetero-evaluación de cada uno de los trabajos, con una tabla de observación. Recogida de la versión final del folleto por la profesora.	50 min
4. Exposición de los folletos en el periódico de pared "Noticias del Rincón".	10 min
5. Definición de los contenidos de la lección de aquel día por los alumnos.	5 min

Reflexión

La WebQuest como herramienta que lleva a la autonomía

La WebQuest es un modelo de aprendizaje cooperativo y colaborativo, en el que, utilizando fundamentalmente las TICs, se incorporan los métodos del Enfoque por tareas, fomentando la socialización del conocimiento, la cooperación y la elección de alternativas, con autonomía.

Como lo explica Elena Landone, la autonomía es el reto del Marco Europeo. Apareciendo como el leitmotiv del MEQR, la autonomía presupone un alumno consciente, actor de su proceso de aprendizaje. Es el aprendiente autónomo. Sin embargo, la autonomía puede conseguirse en varios grados, en la práctica del alumno, cuando realiza tareas, o incluso en la definición de materiales, como lo explica el Marco:

« Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más le convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.» (Capítulo 6, párrafo 6.3.5, p. 136)

Con la WebQuest, se utiliza un material didáctico que da bastante libertad al grupo. La tarea final está ya definida, pero varios aspectos serán opciones de los aprendientes. Elegirán la forma final, las informaciones, la organización... y podrán realizar la tarea a su ritmo, pues el material permite una gestión del tiempo. El profesor no necesita parar, esperar que todos concluyan una tarea para proseguir. Existe una responsabilidad del alumnado, que tiene que realizar la tarea final a través de algunos pasos. Podrán buscar informaciones en enlaces diferentes. Todo eso con autonomía.

Sin embargo, ¿significará la autonomía una total independencia y un tipo de anarquismo?

Por supuesto que no. Podemos aquí acordarnos de *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que.... cambie la escuela* de Begoña Gros, donde la autora refiere el peligro del aislamiento del profesor. No es deseable el aislamiento del profesor, ni tampoco el del alumno. Area Moreira, también, refiere los peligros de la Tecnología Educativa. Afirma la importancia de reestructurar los fines y los métodos de enseñanza frente a las nuevas tecnologías, pues el objetivo es «aprender a aprender» y llegar a la autonomía, al auto aprendizaje. El alumno tiene que saber enfrentarse a la información. El autor defiende entonces que se generen procesos de aprendizaje colaborativo, como Daniel Cassany.

La WebQuest *per se* no garantiza la autonomía y el trabajo cooperativo. El grupo tiene que funcionar para realizar las tareas. Así, en las actividades con estructura cooperativa, se reparten las diferentes tareas y la carga cognitiva se distribuye entre todos los compañeros. Esto también provoca que la carga de dificultad se haga menor y posibilite que todos los alumnos puedan superar sus obstáculos y consecuentemente, mejoren la motivación y auto-estima.

Otro elemento esencial es la interacción, que tanto valoran los documentos oficiales sobre la enseñanza de las lenguas. Para resolver la tarea es necesario interactuar. Una actividad con estructura cooperativa exige que los alumnos y alumnas establezcan una serie de relaciones e interactúen para llegar a una construcción conjunta.

Cada uno tiene que progresar para que el grupo logre su objetivo final y cooperan en algunas tareas. El trabajo individual está enlazado, para garantizar el progreso de todos. Siempre deberá haber un trabajo individual. Si queremos que todos avancen éste es un requisito básico.

Así, la WebQuest potencia la motivación porque se plantean actividades auténticas y con resultados tangibles. Hay también la promoción del interés en la efectividad de la comunicación, poniendo en marcha procesos de comunicación auténticos, donde la resolución de problemas, la negociación y el intercambio de reacciones responden a un objetivo específico. Obtenemos de esa forma las condiciones para el desarrollo de una interacción auténtica, de un proceso de aprendizaje consciente y del desarrollo de la responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje, responsabilidad asociada al concepto de autonomía. En la WebQuest, los alumnos realizan actividades (tareas capacitadoras) que son necesarias para la realización de la tarea final, desde distintos puntos de vista: lingüístico; comunicativo; temático o sociocultural.

Otro aspecto esencial es la integración de la autoevaluación. El alumno tendrá que evaluar el trabajo de grupo, la dinámica de grupo, el folleto realizado y, a posteriori, su presentación oral. Tendrá, también, que reflexionar, al final de la primera clase dedicada a la WebQuest, sobre los aspectos que debe mejorar.

Esta herramienta permite la apología de la interacción y del diálogo entre alumnos y profesor, lo que es una ventaja. El profesor se transforma en un mediador para autonomizar al alumnado.

Bibliografía

- AREA MOREIRA, M. *Introducción a la Tecnología Educativa*. Disponible en <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>
- AREA MOREIRA, M. "¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? En Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación (Universidad de Oviedo) Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento7.htm>
- CASSANY, Daniel (2004) "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. 2004. Instituto Cervantes de Múnic (Alemania). p. 11-30.
- CASSANY, D.; M. LUNA; G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 1994.
- GROS, B. *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela*. Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/begonagros.pdf>

Ver:
<http://ticelewiki.pbworks.com/w/page/22235460/Webquest%3A%20Comunidades%20aut%C3%B3nomas%20de%20Espa%C3%B1a>

TicEleWiki: Proceso Comunidades Autónomas

PÁGINA PRINCIPAL	INTRODUCCIÓN	TAREA	EVALUACIÓN	CONCLUSIONES	NOTAS PARA EL PROFESOR
----------------------------------	------------------------------	-----------------------	----------------------------	------------------------------	--

PROCESO

Actividad 1:

Es importante que conozcas el nombre de las 17 comunidades autónomas de España y de sus capitales. Pon a prueba tus conocimientos con el siguiente ejercicio:

[Comunidades.htm](#)

Actividad 2:

A continuación, vas a realizar un recorrido por la gastronomía española. El siguiente crucigrama te ayudará a descubrir los productos y platos más conocidos de algunas de las comunidades autónomas:

[Gastronomía.htm](#)

Actividad 3:

Para terminar, trabajaréis en grupos de 3. Elegid una comunidad autónoma y preparad una breve presentación para vuestros compañeros.

No olvidéis incluir información sobre los siguientes apartados:

- Situación geográfica
- Número de provincias
- Población
- Capital
- Platos y productos típicos
- Fiestas y tradiciones
- Principales ciudades y monumentos
- Otros datos de interés

Anexo n.º21:

Ficha de trabalho sobre uma curta-metragem



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



ESPAÑOL (A2/B1)

FICHA nº1

Actividad A)

1) Interpreta las frases y completa con las palabras adecuadas que vimos en la última clase:

1. El teléfono está ¿No lo oyes?
2. ¡Marta! ¿Puedes el teléfono, que yo estoy ocupado?
Si es Juan, dile que ahora lo
3. Jorge, antes de salir de casa no te olvides de conectar el, porque Montse dijo que nos avisaría para ir al cine mañana.
4. Tengo que comprar una de teléfonos para poder hablar desde cualquier cabina.
5. ¿Me puede decir cuál es el de Sevilla? ¿El 95 o el 93?
6. Dejaron el teléfono y por eso nos daba siempre la señal de estar
7. ¡Háblame más alto! Estoy en una cabina y hay muchísimo en esta calle.
8. Creo que te has equivocado. Has el seis en lugar del siete.
9. Por favor, ¿podría este billete de 20 euros? Es que necesito para el teléfono.
10. ¡Qué raro! Descuelgo y no oigo ninguna señal. Parece que no tenemos ¿Oye, tú has pagado la factura de este mes?

Actividad B)

1) Don Miguel está hablando por teléfono con su hijo Luisito, que está pasando unos días de vacaciones en el pueblo, en casa de sus abuelos. Reproducir una posible conversación.

(15 líneas)

Actividad C)

“Lo que tú quieras oír”

Director del cortometraje: Guillermo Zapata

1. Vamos ver el vídeo de un cortometraje que podéis encontrar en la Internet y cuya temática enlaza con lo que estamos viendo en clase: comunicar al teléfono y dejar mensajes en el contestador automático, escribir cartas y solicitudes. En este caso, el mensaje no es muy agradable.

Pero, antes de ver el vídeo, sería conveniente que comprobéis si entendéis el significado de las siguientes expresiones coloquiales. Si no las entendéis, podéis buscar esas palabras en diccionarios (o en internet) y a continuación explicar qué significa cada expresión:

1. Ser un cutre:
2. Ser un cerdo:
3. Pillar un mosqueo:
4. Salir un churro:

2. Ahora vamos a ver el vídeo del corto en el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=eEtVaQ9wBNY>

3. ¿Os imaginabais que iba a acabar así la historia? Sofía ha recibido la noticia, ha sufrido el shock y ahora empieza a reaccionar... Vais a cambiar el final del corto:

3.1 Vais a elaborar el mensaje que Sofía dejará en el contestador automático de su ex novio, respondiéndole a su decisión de cortar la relación.

- Elaborad el nuevo guión (monólogo) por escrito (15 líneas)
Puede que las siguientes construcciones os sirvan de ayuda:

- Si estás en casa, por favor, coge el teléfono...
- Puede que no lo merezca...
- Ahora te echo de menos...
- Llámame en cuanto puedas, ...

La Profesora:
Carolina Silva

Trabalhos de Espanhol - Formação Específica - 11º E e D

EL BOTELLÓN



El botellón, etimológicamente, significa “botella grande”, pero, en este caso, es también una actividad generalmente practicada por los jóvenes españoles, que se organizan en grupos, en un local público. La mayoría de estos jóvenes son menores y suelen quedarse cerca de los bares, en la playa o en el centro de la ciudad en plazas conocidas. Todos juntos, van a decidir las bebidas que van a tomar y los responsables que van a comprarlas. Ponen, primero, el bote para que las bebidas salgan más baratas. Suelen comprarlas en un hipermercado o quiosco. Con todo el dinero que tienen, van a intentar comprar todas las bebidas posibles.

Con todas las bebidas que han comprado van a mezclarlas en un botellón y beberlas hasta no poder más, durante toda la noche.

Los jóvenes van a defender esta práctica porque se divierten conviven con sus amigos, conocen a otras personas y también es más económico. Al contrario, los adultos están en contra porque es ilegal, puede ocurrir violencia entre los participantes, pueden quedarse en coma alcohólico y morir. También la contaminación sonora y ambiental son grandes incómodos. Pueden circular sustancias ilícitas, puede haber daños corporales y/o materiales y, muchas veces, los jóvenes pueden involucrarse sexualmente; las niñas pueden quedarse embarazadas y los jóvenes contraer enfermedades sexualmente transmisibles.

La primera imagen transmite que las personas borrachas se quedan en un estado

de inestabilidad, no saben lo que hacen, no tienen un discurso lógico y tienen actos irresponsables. Estos actos pueden poluir las calles, y causar daños a la integridad psicológica y física de los ciudadanos.

Como nos muestra la segunda imagen, hay dos tipos de jóvenes:

los que hacen el botellón y salen sin conciencia de sus actos y los que no salen y tienen una vida tranquila y saludable.

También observamos que el “joven del botellón” intenta casi siempre influenciar al joven más vulnerable.

Nosotros, como jóvenes, por un lado, estamos de acuerdo con la realización del botellón porque, cuando estamos todos reunidos, convivimos y nos divertimos. Pero por otro lado, hay muchos aspectos negativos: el botellón es muy peligroso y se entiende que los municipios estén hartísimos de esta práctica.

Trabajo realizado por:

Melânia Sirmo, Inês Carvalho, Cátia Punja, Joana Monteiro, Marlene Pereira

11ºD/E (Formação específica)

Anexo n.º23:

Jornal de Parede “Noticias del Rincón”



Anexo n.º24:

Reflexão pré-aula: justificação das estratégias e suportes

Aula assistida n.º1 | 2010-2011

REFLEXÃO SOBRE A AULA E FUNDAMENTAÇÃO DOS SUPORTES ESCOLHIDOS E DAS ESTRATÉGIAS PREVISTAS

A planificação apresenta, sem dúvida nenhuma, actividades numerosas e/ou demoradas para que possam, certamente, ser concretizadas numa só aula. No entanto, é preferível estender as tarefas a outra aula para poder acompanhar passo a passo os alunos para que o processo de ensino-aprendizagem seja espiralado e gradual. Convicta de que posso vir a não terminar os últimos exercícios da ficha, será certamente pedido aos alunos que os realizem como trabalho de casa e estes serão retomado na aula seguinte, sem problema.

Delegar toda a responsabilidade nos alunos, uma vez as actividades explicadas sumariamente, não seria uma grande ideia, na medida em que eles precisam de apoio e de acompanhamento para chegar aos objectivos pretendidos. Esta aula que é a terceira da unidade didáctica sobre o estudo de *A Relíquia* é muito importante porque serve de transição sobre os conteúdos mais teóricos e a contextualização sócio-histórica da obra, versados nas duas primeiras aulas e é o início do estudo da obra propriamente dito.

O texto do prefácio é muito rico porque contém toda a substância formal e ficcional que será analisada ao longo dos cinco capítulos e é uma maneira para os alunos de mobilizar os seus conhecimentos sobre as categorias da narrativa e o enredo.

A ficha de trabalho proposta para a análise do prefácio é relativamente simples e serve de ponto de recapitulação essencial. O primeiro exercício que é uma síntese do prefácio a ordenar desenvolve uma actividade de leitura comparada e de interpretação muito importante para os discentes. O reconhecimento dos conteúdos e a coerência e coesão textuais são desta forma trabalhados. Aproveitar-se-á a actividade para sucintamente recapitular as diferenças entre o resumo e a síntese, por serem conteúdos que já foram didactizados.

As outras actividades (exercícios 2 à 4) são também importantes porque trabalham simultaneamente questões de funcionamento da língua (ironia, enumeração, adjectivação ...) e o seu efeito estilístico, sendo elementos fulcrais do estilo queirosiano e da intencionalidade satírica da obra. Os últimos exercícios (nº4 e 5) fazem apelo à reformulação e sintetização de elementos fundamentais do prefácio que pautam o objectivo principal: explicitar a essência da obra.

Em suma, além da leitura silenciosa e expressiva, fácil será verificar que todas as competências são trabalhadas através desta ficha sobre o prefácio, o que é muito importante numa aula de Português.

Antes dessa actividade que é o cerne da aula, duas actividades iniciais serão desenvolvidas: a primeira é uma apresentação oral sobre o "Realismo" realizada por uma aluna. Na verdade, foram distribuídos a todos os alunos um tema e uma data de apresentação de um trabalho oral sobre as obras estudadas no final do 1º período. Para não alterar a tendência e quebrar essa planificação, a aluna supra-referida fará a sua apresentação, como combinado.

Após esse momento, através de uma apresentação em *power point* realizada de raiz, far-se-á uma mobilização de conhecimentos sobre elementos sócio-históricos contextualizadores da obra. Algumas partes serão transmitidas de forma mais expositiva, enquanto para outras, (telas românticas/realistas) serão solicitados a subjectividade e conhecimento efectivo dos alunos.

Carolina Silva

Anexo n.º25:

Reflexão pós-aula: balanço

Reflexão pessoal acerca da 2ª aula assistida | 2010-2011

Comentário crítico da segunda aula assistida

A minha segunda aula assistida decorreu no dia vinte e seis de Abril, às dez e um quarto, na sala A4. Genericamente, penso que esta correu bem, de acordo com o perfil da turma em questão e as actividades que tinha previsto e planificadas.

O meu plano de aula continha actividades diversificadas que visavam a adaptação de estratégias diferenciadas. Todas as competências basilares visadas numa aula de Português foram trabalhadas: houve momentos de interacção verbal e uma actividade de compreensão auditiva (compreensão e expressão oral), desenvolveram-se actividades de compreensão escrita e outras de expressão escrita orientadas, estando a parte do funcionamento da língua sempre transversal às actividades. Logicamente, estando limitada aos 90 minutos da aula, estas competências não foram trabalhadas na mesma proporção e com a mesma intensidade; contudo, foram todas evidenciadas com uma importância relativa, dependendo dos momentos da aula.

Utilizei recursos adaptados e funcionais quer para a aula assistida em si, como para o resto das aulas da unidade didáctica. Tentei utilizar o máximo de vezes o manual escolar adoptado e concentrar a minha atenção nos poemas de Cesário Verde propostos. Apenas entreguei fichas no início das aulas sobre a poética cesariana, para recapitular conteúdos de versificação e de métrica ou para salientar uma composição poética que não constava do manual. Sempre que possível, utilizei recursos áudio: cds e apresentações em *power point* para destacar poemas ditos, cantados ou apenas explicitados. Também utilizei as pesquisas dos próprios alunos para constituir um dossier de turma que estes podiam consultar e utilizar para terem textos explicativos de apoio.

Quanto à minha aula propriamente dita, esta centrou-se na análise de dois poemas distintos: “De tarde” e “Deslumbramentos”. Os exercícios de análise propostos visavam a leitura e análise dos mesmos quer numa perspectiva mais formal, como na sua essência. Sendo esta aula, uma das últimas aulas da unidade e servindo de aula de revisão, foi estabelecido uma ponte com as temáticas anteriormente vistas: o binómio campo/cidade; a denúncia social e a figura feminina. Os poemas escolhidos para a aula tocavam de forma mais ou menos directa esses temas de análise e uma síntese foi conseguida, de forma a que os alunos ficassem com uma ideia clara dos pontos essenciais da poética cesariana. Os questionários propostos para cada poema eram concentrados e variados: algumas questões focalizavam assuntos mais formais (métrica, versificação, aspecto fónico, recursos estilísticos) como a ideologia, a cosmovisão e o estilo do poeta. Houve um cuidado em apresentar as questões como estas são apresentadas nos momentos de avaliação e nos exames nacionais (ex: sob forma de tabela, correspondências etc.)

Utilizei recursos diferentes durante a aula (imagens da ficha, cd, leitor, ficha...), fazendo, assim, uso de meios tecnológicos diferentes e apelei a conhecimentos abordados no âmbito de outras disciplinas, destacando assuntos de História (Regeneração, regras de etiqueta, burguesia), História da arte (realismo, impressionismo) e Literatura Comparada (analogia a Baudelaire e simbolismo), o que reflecte uma preocupação e uma perspectiva educacional e pedagógica interdisciplinar.

Durante a realização dos exercícios, potencializei a força da comunicação proxémica, dando reforços positivos aos alunos e ajudando aqueles que sentiam mais dificuldades. Esclareci dúvidas e respondi às solicitações dos alunos, fossem elas mais ou menos pertinentes. Quando um aluno respondia erroneamente, nunca me excedi e sempre tentei fazer com que o aluno entendesse o motivo do seu equívoco (ex: tempos verbais; figura de comparação “Ana de Áustria”). Circulei várias vezes por toda a sala (embora a dimensão da sala e disposição dos alunos não fossem das mais adequadas, mas fiquei na sala tradicional das aulas para não alterar a rotina da turma), verificando que os alunos estavam a realizar as actividades e tentei auxiliar alguns alunos que se sentiam mais perdidos. Sendo assim, de forma regular foi fornecido um apoio específico e individualizado aos alunos. Tenho de sublinhar o facto que os alunos desta turma apresentam resultados e competências muito díspares e é por vezes, difícil, conseguir a mesma gestão temporal das actividades, consoante os grupos. No entanto, as actividades previstas tinham um grau de dificuldade mediano, o que permitiu que todos os alunos estivessem activamente envolvidos na realização dos exercícios. Alguns alunos fizeram uso do ensino cooperativo e de entreajuda, dando explicações aos colegas (exemplo: alunas n°X e n°Y) ou comparando algumas respostas entre eles, de forma muito pontual.

As actividades propostas potenciam a melhoria da aprendizagem porque estão alicerçadas de forma muito variada e descomplexificam ou clarificam alguns conteúdos que podem ser mais opacos para alguns alunos. Por exemplo, a actividade inicial que consistiu na audição do poema “De Tarde” foi evidentemente fácil, mas permitiu uma fruição do texto poético de forma generalizada, além de trabalhar a concentração na sala de aula. Os alunos riram e reagiram espontaneamente ao poema que qualificaram de “engraçado” (ex: aluna n°X) e conseguiram, sem receios, ir dando opiniões e perspectivas acerca do mesmo. O prazer de ler, de dizer e de ouvir poesia era um objectivo muito importante desta unidade e penso que foi cumprido na sua plenitude.

Talvez se tenha perdido algum tempo em determinadas tarefas (ex: audição, questão da estrutura externa do poema) mas, para mim, é mais importante deixar os alunos analisarem ou proporem algumas linhas orientadoras interpretativas do que tornar a aula mais pesada e menos produtiva, dando apenas, o/a docente, a sua “versão” acerca do texto em análise. Penso, muito sinceramente, que a aula decorreu bem nesta troca de pareceres e partilha conjunta. Por vezes, os alunos erravam e foi necessário que eu explicasse alguns conteúdos já leccionados ou tirasse as dúvidas de grande parte. Nesta perspectiva, muito mais do que tornar a aula rígida, seguindo mecanicamente um “guião” preparado, adaptei-me às situações e fui dando, de forma improvisada e espontânea, algumas explicações sobre conteúdos que não tinham sido integrados totalmente (ex: erros no exercício da versificação, ou na interpretação do poema “Deslumbramentos”). Prefiri ficar menos presa à planificação e tentei agir da forma mais natural possível, apesar do nervosismo. Também tive o cuidado de me auxiliar mais do quadro para dar algumas explicações e de formular perguntas dirigidas a alguns alunos menos participativos, em vez de deixar os alunos mais extrovertidos monopolizarem o diálogo. Nesta aula, os dois tipos de participação foram melhor geridas: deixei lugar a espontaneidade e ao regime de “voluntariado” para a leitura expressiva e obter respostas aos questionários, como fui chamando a atenção dos mais tímidos, tentando um maior envolvimento (ex: alunos n°X, Y e Z). Penso que em maior ou menor grau, todos participaram e fui dando reforços positivos aos 13 alunos presentes nesse dia. De facto, todos os alunos, até os mais distraídos, entenderam o enunciado dos exercícios e

entendiam as minhas instruções. Dirigi-me à turma de forma clara e rigorosa e consegui “camuflar” o meu nervosismo, tendo tido uma atitude coerente e similar à minha postura nas outras aulas. Os alunos estavam disciplinados e até os que sentem mais dificuldades ou menos interesse pela disciplina foram realizando as actividades. Quando tinham dúvidas ou não percebiam muito bem algum elemento, pediam-me ajuda sem qualquer vergonha. Tiveram, curiosamente, uma aula muito similar às restantes, e não alteraram o comportamento deles, devido a ser uma aula assistida.

Genericamente, a turma foi muito agradável e participativa e o ambiente tem vindo a melhorar cada vez mais, devido ao efectivo reduzido (três anulações recentes de matrícula de alunos “complicados”). De igual forma, o diálogo foi sempre aberto a toda a turma e os alunos participaram sem solicitações particulares aquando das intervenções e comentários orais. Sendo assim, considero que dei a mesma atenção e oportunidade de participação a todos.

Os alunos mostraram empatia para comigo e foi notório que não havia problemas de indisciplina ou de integração entre eles. A grande maioria mostrou-se autónoma na realização das tarefas pretendidas e esteve concentrada. Penso que apesar das dificuldades e limitações de alguns alunos, o clima é bastante favorável ao processo de ensino-aprendizagem e a turma pode progredir.

Tentei comunicar da forma mais clara e agradável possível com os alunos e estimulá-los para que eles se empenhassem nas actividades.

Exerci com equilíbrio a minha autoridade: nem fui demasiada autoritária nem permissiva, fomentando um ambiente de respeito mútuo. Reforcei os comportamentos adequados e fui firme nas regras de funcionamento da aula. Posso afirmar que tenho um bom relacionamento com os alunos, e não tive necessidade de repreender algum elemento.

Apesar dessas considerações, também tenho consciência que devo e posso melhorar alguns aspectos da minha prática docente. Não cumpri completamente o previsto, deixando duas questões da ficha para a aula seguinte (exercício nº3.5 e II-1)). Tentei cumprir o plano de aula, mas tal não foi possível devido a faceta interactiva da aula, ao espaço de comentários dos alunos, aos desenvolvimentos orais, as correcções de interpretação ou as dúvidas apresentadas pelos alunos. Penso que o plano é apenas uma previsão, nunca uma obrigação, mas poderia, devido ao perfil da turma, aligeirar alguns conteúdos. No entanto, e estando perante uma turma de Humanidades, não posso simplificar a matéria e tenho obrigação de os formar com mais rigor na disciplina de Português.

O facto também de sugerir tópicos de respostas, ou propostas de correcções aos questionários pode parecer que sou demasiadamente dirigista em relação à turma. No entanto, foi uma estratégia e um estilo de aula que adoptei que me permite fazer com que os alunos tomem apontamentos e tenham modelos de textos escritos que os prepare quanto à formulação e às técnicas de respostas possíveis. Além das interacções nas aulas, ficam, desta forma, com um registo escrito que lhes permite rever a matéria e ter os apontamentos mais organizados. Há sempre aulas em que os alunos trabalham de forma individualizada e autónoma a expressão escrita e as actividades da análise pictórica (“Le Déjeuner sur l’herbe” de Manet) vem suprir exactamente essa necessidade e cumprir o objectivo proposto.

Tive o cuidado de fazer reajustes na planificação para não lesar os alunos e dei voluntariamente uma aula extra, com acordo deles, para poder, com calma, terminar a unidade didáctica reformulada e fazer o teste sumativo final (cujo resultado global foi muito positivo)

Por isso, e de acordo com essas ressalvas, considero que a aula correu bem e foi muito positiva, quer para a demonstração da minha prática docente, quer para o aproveitamento e produtividade dos alunos.

Anexo n.º26:

Grelhas de avaliação/observação diversas:

ESCOLA SECUNDÁRIA/3 Dr.ª LAURA AYRES – QUARTEIRA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS - ANO LECTIVO 2010/2011

Competências de Cidadania - Critérios de Avaliação / Grelha de registo Final do 1º Período

Nome e nº:																		
Crítérios																		
Responsabiliza-se pelas suas tarefas.	4	3	2	3	4	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	3	3	3
Apresenta flexibilidade e abertura à mudança.	4	2	2	3	3,5	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Pede ajuda quando necessita e dá quando lhe pedem	5	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Revela espírito crítico e rigor nos seus raciocínios.	5	2	2	2	4	3	3	2	2	3	2	2,5	2	3	3	3	3	3
Aborda situações novas com interesse e espírito de iniciativa.	5	2,5	2	2,5	3,5	3	2	2	2	3	2	2,5	3	3	3	3	3	3
Traz para a aula o material necessário e/ou solicitado	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4
Respeita e opina dos outros e aceita as diferenças	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Respeita as normas da aula e do Regulamento Interno da escola	5	4	2	3	3	4	3	3	2,5	4	2	3	4	4	4	4	4	4
TOTAL	37	23,5	18	23,5	29	25	23	22	19,5	25	18	23	25	26	26	26	26	26
Total/100	73,48	58,75	45	58,75	72,5	62,5	57,5	55	48,75	62,5	40	57,5	62,5	65	65	65	65	65
Total/20	14,696	11,75	9	11,75	14,5	12,5	11,5	11	9,75	12,5	8	11,5	12,5	13	13	13	13	13
Mobiliza conhecimentos para fundamentar e argumentar ideias	4	3	2	2	4	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Comunica ideias, oralmente ou por escrito, com correção linguística	4	3	2	3	4	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Participa/Coopera nos processos de auto/avaliação	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Colabora em trabalhos de grupo, partilhando saberes e responsabilidades	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Revela autonomia na pesquisa de informação	3	3	2	2	4	3	2,5	2,5	2	2,5	2	3	3	3	3	3	3	2
Utiliza critérios de qualidade na seleção de informação	4	3	2	2,5	3	2,5	2	2	2	2,5	2	3	2,5	3	2,5	3	2,5	2,5
Apresenta os trabalhos de forma organizada e cuidada	3	3	2	3	3	3	3	2,5	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Manifesta persistência na procura de soluções para uma situação nova	4	3	2	3	2,5	2	2	2,5	2	3	2	3	3	3	3	3	2,5	2,5
Preocupa-se com a boa manutenção do espaço físico/sala de aula	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5
Avalia situações e toma decisões	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2,5	3	3	3	2,5	3	3	2,5
Intervém na dinamização de actividades	3	2	2	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	3	3	2,5	3	2,5	2,5
Comunica as suas ideias com clareza	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2,5	3	3	2,5	3	2,5	2,5
TOTAL	44	35	27	34,5	41,5	33	33,5	31,5	31	35	25	35	37,5	36	34,5	34,5	34,5	34,5
Total/100	73,48	58,45	45,09	57,615	69,305	55,11	55,95	52,61	51,77	58,45	41,75	58,45	62,625	60,12	57,62	57,62	57,62	57,62
Total/20	14,696	11,69	9,018	11,523	13,861	11,022	11,19	10,52	10,35	11,69	8,35	11,69	12,525	12,024	11,52	11,52	11,52	11,52

Preencher: 1 (Fraco/Mau); 2 (Não Satisfaz Pouco/Mediocre); 3 (Satisfaz/ Suficiente); 4 (Satisfaz Bastante/Bom); 5 (Excelente/Muito Bom)

2010/2011		Português - 11º X																									
Nº	Nome	ORALIDADE - 25%					LEITURA - 25%					EXPRESSÃO ESCRITA - 40%					CIDADANIA - 10%					3º período	2º período	1º período	Média Final		
		Distribuir até 100%																									
		70%	30%	M	N	T	Lex	M	N	T	CC	M	N	T	CC	M	N	T	CC								
1		15	14			14,7	3,7	12,5	15			13,75	3,4	12,5	15,2			13,87	5,5	15	16	15,5	1,6	14,2	13,7	13,5	13,8
2		11	11			11	2,8	8,12	11			9,56	2,4	8,12	12			10,06	4	13	13	13	1,3	10,5	10,5	9,1	10,0
3		13	13			13	3,3	11,95	12			11,98	3	11,9	12			11,95	4,8	13	12	12,5	1,3	12,3	11,1	8,2	10,5
4		13	12			12,7	3,2	12,5	14			13,25	3,3	12,5	15,2			13,85	5,5	13	13	13	1,3	13,3	12,3	10,0	11,9
5		16	15			15,7	3,9	15,08	16			15,54	3,9	15,1	12			13,54	5,4	16	16	16	1,6	14,8	13,7	13,1	13,9
6		10	11			10,3	2,6	11,45	12			11,73	2,9	11,5	13,6			12,53	5	12	12	12	1,2	11,7	9,0	9,2	10,0
7		12	9			11,1	2,8	7,97	11			9,485	2,4	7,98	10			8,99	3,6	11	11	11	1,1	9,8	9,8	10,2	9,9
8		12	12			12	3	8,7	11			9,85	2,5	8,7	12			10,35	4,1	12	12	12	1,2	10,8	8,9	9,8	9,8
9		0	0			0	0	0	0			0	0	0	0			0	0	0	0	0	0	0,0	8,6	8,1	6,5
10		12	9			11,1	2,8	10,8	11			10,9	2,7	10,8	13,6			12,2	4,9	13	13	13	1,3	11,7	12,3	11,5	11,8
11		13	12			12,7	3,2	11,95	13			12,48	3,1	12	12,8			12,38	5	10	10	10	1	12,2	9,8	8,4	10,1
12		12	10			11,4	2,9	10	12			11	2,8	10	11,2			10,6	4,2	13	13	13	1,3	11,1	9,8	8,2	9,7
13		11	13			11,6	2,9	12,58	13			12,79	3,2	12,6	14,4			13,49	5,4	13	13	13	1,3	12,8	9,6	11,7	11,4
14		0	0			0	0	0	0			0	0	0	0			0	0	0	0	0	0	0,0	9,5	10,3	6,6
15		13	12			12,7	3,2	11,7	12			11,85	3	11,7	10,4			11,05	4,4	13	13	13	1,3	11,9	11,2	10,9	11,3

2011/2012

Esp. Esp. - 11º E		ORALIDADE - 30%															COMPREENSÃO ESCRITA - 20%					EXPRESSÃO ESCRITA 40%					CIDADANIA - 10%					TOTAL	
Nº	Nome	COMPREENSÃO ORAL - 5%					EXPRESSÃO ORAL - 20%					LEITURA - 5%																					
		1	2	3	M	N	1	2	3	M	N	1	2	3	M	N	1	2	3	M	N	1	2	3	M	N							
1		19	12,5			15,8	0,8	17			17	3,4	16			16	0,8	16,7	15			15,85	3,2	12,8	13,2	16	14	5,6	17	16	16,5	1,7	15,4
2		12	9			10,5	0,8	13			13	2,6	15			15	0,75	13,1	13,8			13,45	2,7	12,2	12,3	15	13,2	5,3	15	15	15	1,5	13,3
3		18	13			15,5	0,8	14			14	2,8	14			14	0,7	14,9	14,6			14,75	3	11,6	12,8	14,9	13,1	5,2	15	15	15	1,5	14,0
4		19	16			17,5	0,9	16			16	3,2	16			16	0,8	17,5	18			17,75	3,6	13,8	15,3	16,2	15,1	6	17	16	16,5	1,7	16,1
5		13	11,5			12,3	0,8	13			13	2,6	15			15	0,75	14,3	11			12,65	2,5	12,6	13,9	15,6	14	5,6	15	15	1,5	13,6	
6		12	7			9,5	0,5	0			0	0	14			14	0,7	11,7	14,4			13,05	2,6	10	9,64	13,4	11	4,4	14	13	13,5	1,4	9,5
7		17	12			14,5	0,7	14			14	2,8	16			16	0,8	15,9	17,4			16,65	3,3	14	14,8	16,1	15	6	17	16	16,5	1,7	15,3
8		13	7			10	0,5	12			12	2,4	14			14	0,7	9,9	11,6			10,75	2,2	11,2	11,6	13,9	12,2	4,9	14	14	14	1,4	12,0
9		19	9			14	0,7	14			14	2,8	14			14	0,7	12,9	13			12,95	2,6	10	11,4	11,4	10,9	4,4	14	14	14	1,4	12,6
10		16	11			13,5	0,7	13			13	2,6	15			15	0,75	12,9	16,2			14,55	2,9	11	14,9	8,52	11,5	4,6	15	14	14,5	1,5	13,0
11		18	11			14,5	0,7	14			14	2,8	15			15	0,75	16,1	14,8			15,45	3,1	13,6	14,6	15,4	14,5	5,8	15	15	15	1,5	14,7

<i>Agrupamento de Escolas Dra. Laura Ayres</i>	ESPANHOL ESPECÍFICO – 11º ano											
	GRELHA DE OBSERVAÇÃO / REGISTO DE AVALIAÇÃO – TRABALHOS DE CASA											
	Professora: Carolina Silva						Ano lectivo: 2011/12 Turma: 11ºD / 11ºE					

		Data											
		Conteúdos											
TURMA	Nº												
11ºD	1												
11ºD	2												
11ºD	3												
11ºD	4												
11ºD	5												
11ºD	6												
11ºD	7												
11ºD	8												
11ºD	9												
11ºD	10												
11ºD	11												
11ºD	12												
11ºD	13												
11ºE	2												
11ºE	6												
11ºE	7												
11ºE	8												
11ºE	12												
11ºE	16												
11ºE	19												
11ºE	20												
11ºE	21												
11ºE	22												

NF: Não Fez
 FP: Fora do prazo
 FM: Falta de material
 A: Atraso
 F: Faltou



Test de avaliação n.º 2

11º nível Iniciação: F.Esp.

Nome:	Número:	Classe:
Apellido:		
Fecha:		
Nota/ Evaluación:	La profesora: Carolina Silva	

I-COMPRESIÓN TEXTUAL (100)

Lee el texto sobre el viaje de Carlos Valdivia a Huancavelica, en Perú, con atención:

Después de mi último viaje a Pasco, decidí prepararme de mejor manera para mi siguiente viaje, es por ello que la planificación del viaje a Huancavelica exigió muchas horas de búsqueda de información en la web a fin de ahorrar tiempo, energía y dinero.

Partimos el día 27 de julio por la noche desde Lima hacia Huancayo en bus, el pasaje por estas fechas había subido (S/. 40.00) pero estaba dentro de lo presupuestado. Luego de 8 horas de viaje, llegamos a Huancayo a las 5:30 a.m. De inmediato, nos trasladamos en taxi a la estación del tren en. Aquí hay 2 tipos de servicios: el tren normal que sale a las 6:30 a.m. y demora 5 horas en llegar a Huancavelica y el Autocarril que es más pequeño pero lo hace en 3 horas.

Decidimos tomar el autocarril. Las imperfecciones del camino y el frío se sienten más, pero vale la pena hacer el viaje en menor tiempo a fin de aprovechar en visitar más lugares. Bajamos en la estación de Yauli. Allí tomamos un taxi hacia Huancavelica.

En Huancavelica nos instalamos en el Hostal Mercurio a espaldas de la Catedral y después de un breve aseo, salimos a almorzar, justo en la esquina de la Plaza de Armas, nos sentamos en un pequeño toido donde degustamos una deliciosa parrillada de carne de alpaca con papas y un jugo de naranja recién exprimidas.

Una vez recuperados, comenzamos el recorrido caminando por la ciudad haciendo el circuito monumental, conociendo iglesias, plazas, el puente, la estación del ferrocarril, etc.

Por la noche, fuimos a la Peña Esparta en el paseo peatonal a una cuadra de la Plaza, donde comimos una pizza (S/.2 5.00) acompañada de una jarra de sangría (S/.25.00) mientras escuchábamos un grupo folklórico y bailábamos de cuando en cuando.

El día 28, nos levantamos a las 4:15 para tomar los únicos autobuses a Rumichaca. Llegamos justo a tiempo cuando el bus ya estaba partiendo, eran las 4:40; ya estaba lleno así que tuvimos que pagar S/10.00 por 4 horas de viaje de pie. El camino era bastante accidentado y peligroso, éramos los únicos turistas.

A eso de las 8:30, llegamos al Puente Rumichaca, que era la última parada. Aprovechamos para tomar un desayuno en unos kioscos mientras otra gente aprovechaba los camiones de carga y sistemas para llegar a sus destinos. Nosotros decidimos esperar un bus de pasajeros.

Pasada las 10:00 subimos a un bus, donde viajamos en la parte delantera junto con el chofer. Las curvas hacían difícil poder dormir aunque sea unos minutos. Una hora y media después llegamos a Huaytará, bajamos en la carretera y caminamos cerca de 15 minutos hacia la plaza con nuestras pesadas mochilas.

Anexo n.º27:

Exemplo de teste de Espanhol (11º- F.Esp)

Después de un pequeño almuerzo, alquilamos un coche en el que fuimos a las ruinas de Inca Huasi a 15 minutos de allí.

De allí emprendimos viaje de regreso hacia Pisco.

Al día siguiente, el 29, fuimos a desayunar a la Plaza. Dimos unas vueltas, algunas fotos y regresamos al hotel a arreglar nuestras cosas. Después tomamos un taxi hacia Paracas donde almorzamos frente al mar. Ya de regreso a Pisco, tomamos el bus de regreso a Lima, dejando atrás una bonita experiencia, paisajes impresionantes, una aventura digna de ser contada y las ganas de volver.

NB: la moneda de Perú es el Nuevo Sol.
Carlos Valdivia, <http://www.terra.com.pe/turismo/24/24410.html> (adaptado)

1- Identifica si las afirmaciones son Verdaderas (V) o Erradas (E). Corrige las erradas de acuerdo con las informaciones del texto, escribiendo una frase completa con tus propias palabras: (6x5=30)

a) Hay varios tipos de transporte disponibles entre Huancayo y Huancavelica.
b) Carlos visitó varios monumentos en Huancavelica.
c) El viaje entre Huancavelica e Rumichaca ha sido tranquilo.
d) Carlos viajó durante ocho días.
e) Carlos fue a Rumichaca en taxi.
f) Carlos ha planificado muy bien su viaje.

2- Contexta, en tu hoja de respuestas, a las preguntas siguientes con información pertinente del texto. Formula frases personales y completas: (4x14,5=58)

- a) Haz la reseña de las varias etapas del viaje de Carlos, en Perú.
- c) ¿Qué te parece, personalmente, este tipo de viaje? Justifica tu respuesta con argumentos sólidos.
- d) Caracteriza a Carlos de la manera más completa posible, justificando tu respuesta.
- e) Explica cuáles fueron los puntos positivos y negativos de la aventura de Carlos.

3-Busca en el texto sinónimos de las siguientes palabras, o expresiones: (4x3=12)

- 1. detrás de
- 2. descendemos
- 3. patatas
- 4. precio acordado

II- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (50)

1. Completa con la preposición adecuada: (7x0,5=3,5)

- a- Viajar globo es más excitante que viajar caballo.
- b- No habéis visto Carmen por aquí?
- c- Me he encontrado Javi esta mañana.
- d- Este tren sale Cadiz y va Madrid.
- e- Estoy muy preocupada la operación de Irene.

2. Conjuga en pretérito indefinido (¡ojo a los verbos irregulares!) (10x2)

- a) ¡La policía (detener) a los ladrones!
- b) El otro día, Catarina (ponerse) el vestido morado.
- c) El jueves pasado nosotros (estar) en la oficina de Pepe.
- d) ¿Cómo (caber, vosotros) en el coche?
- e) Vosotros (saber) la verdad anoche.
- f) Ayer(rehacer, yo) los ejercicios que me (decir, tú)
- g) El miércoles pasado, Juan no(venir) a las clases.
- h) Mozart (morirse) en Viena.
- i) Nunca (querer, vosotros) vivir en esa casa.

3. Conjuga en presente, pretérito indefinido o pretérito perfecto de indicativo. Presta especial atención a los marcadores temporales: (10x2)

- a) Anoche (acostarse, yo) a las cinco de la mañana.
- b) Juan ya(volver) de su viaje a Londres.
- c) Normalmente (soler, vosotros) quedar en el bar que (haber) debajo de mi casa.
- d) Antonio(empezar) su vuelta al mundo hace siete meses y la(terminar) este.
- e) Ayer, Luis la lavadora y esta mañana (tender) la ropa ropa.
- f) El otro día, Ana(conducir) el coche de Pablo y los dos (andar) mucho tiempo.

4. Completa con “ser” o “estar” de acuerdo con el contexto:(1,3x5=6,5)

- a) Mi hijo muy listo : no estudia nunca y saca buenas notas.
- b) Sofía negra de trabajar tanto, necesita unas vacaciones.
- c) ¡Qué exquisito este pastel! ¿Me das tu receta?
- d) Voy a suspender el examen, muy verde en Matemáticas
- e) ¿A qué día?
- f) Alba muy amable. ¡Qué extraño!
- g) Patricia profesora pero de dependienta actualmente.

III- EXPRESIÓN ESCRITA (/50)

A- ¿Te acuerdas del último viaje o últimas vacaciones que hiciste? Redacta un texto, entre 120 y 150 palabras, describiendo a ese viaje (lugar, preparativos, fecha, actividades, visitas, medio de transporte, alojamiento, relacionamientos con los nativos, recuerdos etc.)

Atención a la organización: párrafos y nexos obligatorios.

Contenido: 20 puntos
Organización: 10 puntos
Corrección lingüística: 20 puntos

¡Ánimo y suerte!

Exemplo de teste de Português (11º):



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



Nome: Turma: Nº:
Nota/ Observação:

11º Ano

Português

Ficha de Avaliação Sumativa nº5

GRUPO I- (/100)

Lê atentamente o texto transcrito.

Vaidosa

Dizem que tu és pura como um lírio
E mais fria e insensível que o granito,
E que eu que passo aí por favorito
Vivo louco de dor e de martírio.

5 Contam que tens um modo altivo e sério,
Que és muito desdenhosa e presumida,
E que o maior prazer da tua vida,
Seria acompanhar-me ao cemitério.

Chamam-te a bela imperatriz das fátuas,
10 A déspota, a fatal, o figurino,
E afirmam que és um molde alabastrino,
E não tens coração, como as estátuas.

E narram o cruel martirólogo
Dos que são teus, ó corpo sem defeito,
15 E julgam que é monótono o teu peito
Como o bater cadente de um relógio.

Porém eu sei que tu, que como um ópio
Me matas, me desvairas e adormeces,
És tão lolra e doirada como as messes
20 Possuis muito amor... muito *amor-próprio*.

Cesário Verde, *Obra Completa de Cesário Verde*, Portugal Ed.

colação

1. O poema apresentado estrutura-se numa oposição.

- 1.1. Explicita-a, fundamentando a tua resposta com elementos textuais. **20**
- 1.2. Caracteriza a figura feminina de acordo com o modo como o sujeito poético a encara. **15**
- 1.3. Faz o levantamento de todos os verbos introdutórios de relato de discurso presentes no poema e retira ilações da sua presença. **20**
- 1.4. Comenta a expressividade dos recursos fónicos presentes na última estrofe. **10**
- 1.5. O adjectivo é uma classe de palavras profusamente usada neste poema com evidentes resultados expressivos.
 - 1.5.1. Transcreve do poema exemplos de ocorrências de adjectivos com valor restritivo (dois) e valor não restritivo (dois), fundamentando a tua resposta. **10**
- 1.6. A partir da tua experiência de leitor, num texto de **oitenta a cento e vinte palavras**, contextualiza na poesia de Cesário esta figura feminina, fazendo referência a outros poemas para fundamentar a tua resposta. **25**

Lê o seguinte texto informativo com atenção:

Mulheres, homens e sexualidade

Sabe-se pouco sobre a vida de Cesário Verde, que morreu cedo e solteiro. Duas especialistas da Faculdade de Letras, Paula Mourão e Helena Buescu, sublinham a sensualidade da sua poesia, que inclui vários retratos de mulheres. Helder Macedo, professor emérito no King's College e especialista no poeta, diz que o objecto erótico da sua poesia é sempre feminino. Apesar da ambiguidade sexual de alguma correspondência, que se pode explicar com o estilo epistolar da época, Macedo afirma que tudo leva a crer que Cesário teve uma vida heterossexual.

Há três tipos de mulheres na poesia, defende Helder Macedo. A do poema "A Débil", a "mulher anjo, virgem, intocada, de um ideal pequeno burguês". As de "Esplêndida", "Deslumbramentos", "Frigida" ou "Humilhações", que são mulheres "eróticas, afirmativas, sexuais". As de "Lúbrica" e "Impossível", as "imorais", ou mulheres promíscuas (talvez prostitutas), com quem não se pode ir à igreja, com quem não se pode casar.

Entre estas mulheres, Helder Macedo destaca a mulher de "Esplêndida", sublinhando a novidade da sua poesia ao retratar esta mulher "fállica" emergente, que o assusta, mas por quem tem um enorme fascínio: "A mulher é

dominadora, essencialmente não feminina. São magras, inglesas, literalmente ou metaforicamente". Essa mulher predadora tem em "Frigida" "serpentinosa braços", metáfora para Macedo de uma "violação erótica feminina".

No poema "Esplêndida", Macedo aponta semelhanças com a fantasia erótica utilizada poucos anos antes pelo escritor austríaco Sacher-Masoch em "Vénus em Peles" e que dá origem ao termo masoquismo. No poema, o poeta anseia por ser seu criado, lacão, subalterno, "a mulher, desdenhosa, tem garras". Teófilo Braga, escritor e Presidente da República, critica-o por "rebaixar-se assim".

E a atitude de Silva Pinto, o editor póstumo e "melhor amigo do poeta", é sexualmente ambígua em relação a Cesário Verde, diz Helder Macedo. "O prefácio é de um amante em estado de choque. Ele tinha um amor assolapado por Cesário. O poeta era aquilo que em inglês se chama um "teaser", um bocado sedutor e adorava ser adorado", continua.

Lê-se numa das cartas de Cesário a Silva Pinto: "A tua carta é tão sossegada e doce! É para mim, unicamente para mim, como as minhas são para ti, unicamente para ti. A do Fernando era outra coisa. Era literária apenas.



A correspondência com Macedo Papança, conde Monsaraz e que se presume ter sido homossexual, mostra, pelas respostas do poeta, que este amigo tem "uma fixação sentimental em Cesário". Helder Macedo sublinha que, no século XIX, as relações de amizade entre pessoas do mesmo sexo pressupunham "alguma intimidade física, mas isso não significava que fossem relações homossexuais" como as vemos hoje.

A investigadora Teresa Sobral Cunha, a fazer a edição crítica da poesia de Cesário, faz exactamente a mesma ressalva, sublinhando também que a poesia aponta para uma sexualidade heterossexual. "Sabe-se pouco sobre as mulheres de Cesário", mas lembra que há relato de uma tarefa que terá apanhado no Porto por causa da "paixão" pela actriz e cantora Tomásia Veloso. ■

1. Assinala a alínea correcta.

- 1.1. Os especialistas afirmam que, se considerarmos a sua obra poética,
- a) tudo aponta para que Cesário tenha tido uma vida heterossexual.
 - b) existem ambiguidades relativamente a este aspecto da vida do poeta.
 - c) comprovaremos as interpretações que se fundamentam na sua correspondência.
 - d) o objecto erótico do poeta não apresenta contornos definidos.
- 1.2. A figura feminina que emerge na poesia de Cesário Verde
- a) não é relevante para o seu universo poético.
 - b) apresenta perfis cujas características se sobrepõem.
 - c) não apresenta qualquer novidade relativamente à poesia anterior.
 - d) apresenta facetas constantes e facilmente identificáveis.
- 1.3. No universo feminino que povoa a poesia de Cesário, a figura dominante
- a) apresenta inequívocos traços de feminilidade.
 - b) provoca repulsa no sujeito poético.
 - c) identifica-se com as culturas do Norte da Europa.
 - d) associa-se ao calor e efusão afectiva meridionais.
- 1.4. A correspondência de Cesário Verde pode suscitar questões relativas a esta faceta da sua vida, embora alguns estudiosos considerem que estas podem explicar-se
- a) cabalmente pela personalidade sedutora do poeta.
 - b) pelas convenções que, na época, regiam a amizade entre pessoas do mesmo sexo.
 - c) pela leitura cuidadosa da obra poética.
 - d) por uma pesquisa de carácter biografista mais aprofundada.

2. Identifica as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

- 2.1. Na expressão “*que inclui vários retratos de mulheres*” (ll. 8-9), o pronome relativo “*que*” tem como antecedente o nome “*poesia*”.
- 2.2. O pronome “*Ele*” (l. 74) é uma anáfora de carácter pronominal e refere-se a Macedo Papança, Conde de Monsaraz.
- 2.3. Na expressão “*Sabe-se pouco sobre a vida de Cesário*” (ll. 1-2), o pronome pessoal “*se*” apresenta um valor impessoal.
- 2.4. Na expressão “*há relato de uma tarefa que terá apanhado no Porto por causa da paixão pela actriz e cantora Tomásia Veloso.*” (ll. 114-118), a locução verbal sublinhada introduz no texto um valor epistémico de certeza.

GRUPO III (150)

Escolha um tema e desenvolva-o:

1. O ideal de beleza feminino é uma construção social que varia de época para época. Recentemente, em Espanha, foi publicada legislação que questiona o domínio nos circuitos da moda de figuras femininas excessivamente magras, que poderão funcionar como padrão de beleza para personalidades menos estruturadas e fomentar comportamentos miméticos que resultem em situações como a anorexia e a bulimia.
- 1.1. Num texto expositivo-argumentativo, com cerca de **duzentas e cinquenta** palavras, apresenta a tua opinião sobre a influência dos modelos de beleza que prevalecem actualmente na nossa sociedade.

OU

2. “A representação do campo como um espaço alternativo à cidade, por estar associado ao bem-estar e à saúde, persiste ainda nos nossos dias”.

2.1. Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, com cerca de **duzentas e cinquenta** palavras, apresenta a tua opinião sobre a afirmação, fundamentando devidamente os seus pontos de vista.

COTAÇÕES DA PROVA

GRUPO I 100 pontos

- 1. 100 pontos
 - 1.1. 20 pontos
 - Conteúdo..... (15 pontos)
 - Organização e correcção linguística (9 pontos)
 - 1.2. 15 pontos
 - Conteúdo..... (9 pontos)
 - Organização e correcção linguística (6 pontos)
 - 1.3. 20 pontos
 - Conteúdo..... (12 pontos)
 - Organização e correcção linguística (8 pontos)
 - 1.4. 10 pontos
 - Conteúdo..... (6 pontos)
 - Organização e correcção linguística (4 pontos)
 - 1.5.1 10 pontos
 - Conteúdo..... (6 pontos)
 - Organização e correcção linguística (4 pontos)
 - 1.6. 25 pontos
 - Conteúdo..... (15 pontos)
 - Organização e correcção linguística (10 pontos)

GRUPO II 50 pontos

- 1.1 a 1.4..... (6,25 pontos x 4)..... 25 pontos
- 2.1 a 2.4 (6,25 pontos x4) 25 pontos

GRUPO III 50 pontos

- Estruturação temática e discursiva..... 30 pontos
- Correcção linguística..... 20 pontos

TOTAL

200 pontos



PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES

Anexo n.º28:

Plano Anual de Actividades do grupo 350

Finalidade: Promover o sucesso educativo pelo desenvolvimento da ação educativa								
Actividade /projecto	Turma/grupo /escola	Âmbito	Contributo para a consecução dos objetivos do agrupamento	Intervenientes	Responsável /promotor	Calendarização	Orçamento	Avaliação
Ida ao cine-teatro de Loulé: espectáculo "Tiento y Compás"	Turma	Complemento curricular	Promoção do convívio e aprofundamento do conhecimento da cultura espanhola/ reforço curricular (atividades de ócio e elementos de identificação nacional)	Alunos de 11º ano	Carolina Silva	5 de novembro	Cada espectador: 7 euros	Realização de artigos de apreciação crítica e exposição no jornal de parede e no jornal da escola de artigos e fotos diversas
Visita de estudo a Madrid "Reyes magos trip"	Grupo: espanhol/educação física	Extra e inter disciplinar	Promoção do convívio e contacto com nativos para promover a língua e cultura espanholas	Alunos de 11º	Carolina Silva	5 a 9 de janeiro	280 euros por pessoa	Realização de foto-reportagens e artigos diversos Relatório da visita
Noticias del Rincón	Grupo	Disciplinar	Redação de textos diversos alusivos a cultura espanhola e latina (consolidação dos conteúdos versados e pesquisas): exposições variadas Temas: día da hispanidade, día de los muertos, reyes magos, la telebasura: el botellón, la pareja ideal, fiestas en España, biografías diversas del mundo hispano, las actividades de ocio, la semana santa, autores e obras famosas...	Todos os alunos de espanhol e do Agrupamento	Carolina Silva	Ao longo do ano	Material de escritório e impressões a cor	Textos e trabalhos avaliados pela docente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALGARVE
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AYRES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Jantar latino	Grupo	Complemento curricular	Almoço/ jantar alusivo ao mundo latino aberto à comunidade educativa em parceria com os cursos profissionais de cozinha e restaurante e bar: promoção da cultura e consolidação dos conhecimentos; além da promoção da integração e convívio	Todos os alunos de espanhol e do Agrupamento e toda a comunidade educativa	Carolina Silva & Isabel Benavente	2º período (data a definir)	Material decorativo, de instituições turísticas, de esportivo, visual e musical	Empenho dos alunos envolvidos
Sessões de cinema inter-turmas	Grupo	Complemento curricular Interdisciplinar	Visionamento de filmes espanhóis e latino-americanos com atividades diversas subsequentes (debates, expressão escrita)	alunos de espanhol do ensino secundário	Carolina Silva & Isabel Benavente	Ao longo do ano	DVD e fichas diversas	-Avaliação do comportamento e participação na atividade -Redação de textos de opinião para o jornal de parede
Traduzir 2012	Grupo	Complemento curricular Interdisciplinar	Tradução de textos enviados pela Universidade Católica	Alunos de espanhol do 11º ano	Carolina Silva & Isabel Benavente	19 de Março	Páginas com os textos	Empenho dos alunos inscritos
Espreitar a escola	Escola	Interdisciplinar	Exposição dos trabalhos realizados ao longo do ano e promoção da língua e cultura espanhola/latina	Toda a comunidade educativa	Carolina Silva & Isabel Benavente	21 e 22 de Março	Músicas, folhetos turísticos, livros, produtos nacionais, trabalhos dos alunos	-Avaliação do comportamento e participação na atividade -Redação de textos de opinião para o jornal de parede



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR.ª LAURA AVRES

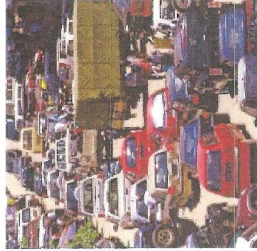


MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

GRUPO I

Lee el texto con atención:

¡Adónde vamos a parar!



La gente sabe que si no se encuentran sitios donde aparcar el coche, se puede dejar en segunda fila "porque todo el mundo lo hace".

(...)

5 El madrileño no aparca en segunda fila unos minutos y un ratito. La segunda fila sirve para dejar el coche mientras se cumple el horario de trabajo, mientras se está en el banco, mientras se amuebla en un restaurante, o mientras se visita a la amiga que acaba de parir.

(...)

10 Los coches avanzan por la ciudad a un paso de hombre artrítico. La gente que va dentro de los coches refunfuña y se queja. Encuentran "increíble" e "intolerante" que las interminables segundas filas impidan el fluir de "su" coche. Claman por la presencia de las tropas policiales que impidan a los "otros" coches que paren donde quieran. (...)

(...)

15 Hasta que ellos, por fin, llegan a la oficina o a la tienda. Y allí inmediatamente se despiden de su coche sin preocuparse de más, por el tiempo que ellos crean necesario. Cuando regresan y si por casualidad les han puesto una multa, lo encuentran injusto y la pisotean inmediatamente.

(...)

20 ¡Qué decir de la gente que vive en urbanizaciones suburbanas y acude a Madrid en su coche! Dicen que no se pueden coger los trenes porque son impuntuales y tardan mucho. Prefieren pasarse dos horas para recorrer en coche 30 kilómetros que 45 minutos en el tren. El razonamiento y la justificación de todo este desastre son impecables, el coche propio es prosperidad y uno no se compra un coche para seguir andando en metro como un pobre.

Nota 1: A prova é constituída por três grupos: I, II e III, e todos os itens são de resposta obrigatória.

Nota 2: As respostas a todas as questões contidas neste enunciado terão de ser obrigatoriamente escritas na folha destinada à execução da prova.

Nota 3: É permitida a utilização de dicionários unilingues e bilingues.

Fuente: Cambio 16, Carmen Rizo-Gordoy (texto adaptado)

"aparcar" (l. 2) = estacionar;

"artrítico" (l. 12) = artrítico (aquele que sofre de artrite);

"refunfuña" (l. 13) (verbo refunfuñar) = resmungar.

Anexo n.º29:

Teste de ensino secundário recorrente

1. Contesta a las siguientes afirmaciones con Verdadero o Falso y justifica todas las afirmaciones, redactando una frase personal a partir de las informaciones del texto:

- a) La velocidad a que se circula es muy lenta.
- b) La gente prefiere el coche a los transportes públicos a pesar de los atascos.
- c) En esta ciudad, la policía no multa a los infractores.
- d) Los trenes circulan siempre dentro del horario previsto.
- e) Los habitantes de los suburbios vienen a la ciudad en transporte colectivo.

2. Busca en el texto las frases que confirman las afirmaciones siguientes:

- a) Los coches van con extraordinaria y penosa lentitud.
- b) Los conductores sienten irritación en el interior de sus vehículos.
- c) Es más rápido ir en tren que en coche.

3. Conteste a las siguientes preguntas sobre el texto:

- a) Según el texto, ¿qué semejanza hay entre los conductores madrileños?
- b) ¿Por qué razón los conductores refunfuñan dentro de sus coches?
- c) ¿Qué hacen estos conductores a sus coches cuando llegan a su local de trabajo?
- d) ¿Por qué las personas que no viven en Madrid prefieren llevar a su coche para la ciudad y "pasarse dos horas para recorrer en coche 30 kilómetros?
- e) ¿Por qué razón las personas con coche se recusan a andar en metro?
- f) ¿Qué significa "aparcar en segunda fila"?

GRUPO II

1. Escriba las siguientes cifras con letra:

- a) 16
- b) 22
- c) 47
- d) 77
- e) 81
- f) 109

2. Complete los espacios con el artículo correcto:

A mí no me gusta ...(1)... escuela. Tenemos ...(2)... profesores simpáticos pero ...(3)... clases son muy aburridas y ...(4)... es fría. Paso ...(5)... mañana y ...(6)... tarde en la escuela. Todos ...(7)... días tengo que hacer ...(8)... deberes: hacer ...(9)... ejercicios de matemáticas, leer ...(10)... texto de español, estudiar ...(11) verbos, escribir ...(12)... redacción, o lo que sea. Durante ...(13)... semana, nunca tengo tiempo para ver ...(14)... película o ...(15)... concurso; sólo tengo tiempo para ...(16)... cosas que me ...(17) gustan ...(18)... fin de semana.

3. Escribe las preguntas para cada una de las respuestas indicadas:

- a) A menudo, quiero estar en forma.
- b) Las llaves están en mi bolsillo.
- c) Irene no viene porque está trabajando.
- d) Ana viene de Madrid.

- e) Esta chica es mi mejor amiga.
- f) Suelo comer unas tostadas y beber un café.
- g) Normalmente a las 23h30 porque me levanto muy temprano.
- h) Mis libros son éstos.

4. Completa el diálogo con interrogativos y verbos que debes conjugar:

qué; vivir; donde; cuánto; llamarse; de dónde; ser; hablar; gustar; cuál; pesar; cómo; quién; cuándo

- 1) -Hola, ¿ te llamas?
- Adrian, y tú?
- 2) -Yo Yolanda.
- 3) - Y tú, ¿ eres?
- 4) - venezolana.
- 5) - ¿ vives?
- 6) - en Caracas.
- 7) - ¿ es la ciudad española que más te gusta?
- 8) - Granada, sin ninguna duda, preciosa.
- 9) - ¡Qué delgadita estás! ¿ pesas?
- 10) - 51 kilos.
- 11) - ¿ habías con tus padres?
- 12) - Todos los días con ellos.
- 13) - ¿Te gusta hacer los fines de semana?
- 14) - ...salir con mis amigos.
- 15) - ¿Y ...es tu mejor amigo?
- Manuel

5. Termina esta conversación con los determinantes posesivos:

- Luis, ¿cómo se llaman sobrinos?
- Teresa y Eva. Son muy simpáticos. ¿Tú tienes sobrinos?
- Sí, tengo tres. Virginia, que tiene cuatro años, Andrés, que tiene dos, y Carlitos, el más pequeño.
- ¿Carlitos es hijo de Hermana Carmen?
- No, es hijo de hermano Antonio. Por cierto, el viernes cumpleaños, cumple un año y padres van a hacer una fiesta para los amigos.

6. Escribe las siguientes frases en plural:

- a) El rey está enfermo.
- b) Mi padre no me deja escribir en la pared.
- c) No tengo más papel ni lápiz.
- d) No puedo subir al árbol.
- e) El reloj está estropeado.

GRUPO III

1. Observa con atención la imagen y descríbela de la manera más minuciosa posible: ¿que representa, qué están haciendo, cómo te parecen las personas? Reflexiona después sobre la importancia de la familia en la vida de cada uno. (10 líneas)



7. Completa en presente de indicativo:

- a) Sofía sólo (tener) 12 años pero(hablar) varias lenguas.(ser) muy lista.
- b) ¿Tú (ser) brasileña y(estudiar) en Madrid? ¿Dónde(vivir)?
- c) Yo(ser) portugués y(vivir) en Barcelona.(tener) 18 años y(soler) trabajar como dependiente.
- d) Bruno, tú ya(saber) un poco de español, pero si(escuchar) música o si(leer) un libro,(preguntar) si usted (poder) hablar ruso porque ellos no(entender) nada.
- f) ¿Vosotros(tener) algo para comer? Nosotros no(comer) nada desde las ocho. ¡Qué hambre(tener)!
- g) Ana y Juan(partir) mañana desde Madrid y(llegar)el sábado.

8. Conjuga los verbos en pretérito perfecto:

- a) Carlos, ¿.....(estudiar) un poco o sólo (hacer) sus tareas domésticas?
- b) Marta y yo(cerrar) la puerta.
- c) Ustedes(ver) muchos hoteles y (elegir) el más caro.
- d) Los niños(romper) sus juguetes cuando(descubrir) que no habría fiesta de cumpleaños.
- e) Yo me(acostar) y me(dormir).
- f) Vosotros(interrumpir) la reunión.

9. Conjuga en pretérito indefinido (¡ojo a los verbos irregulares!)

- a) ¡La policía (detener) a los ladrones!
- b) El otro día, Catarina (ponerse) el vestido morado.
- c) El jueves pasado nosotros (estar) en la oficina de Pepe.
- d) ¿Cómo (caber, vosotros) en el coche?
- e) Vosotros (saber) la verdad anoche.
- f) Ayer(rehacer, yo) los ejercicios que me (decir, tú)
- g) El miércoles pasado, Juan no(venir) a las clases.
- h) Mozart (morirse) en Viena.
- i) Nunca (querer, vosotros) vivir en esa casa.
- j) Dos amigos, Luis y Juan (irse) de vacaciones ayer.
- k) Javier (dormir) mucho la noche pasada.

2. Imagina que tienes que escribir un artículo para el periódico de tu escuela en que describas lo más objetivamente posible como son los españoles y cuáles son las principales diferencias con los portugueses (horarios, rutinas, carácter, cultura, gastronomía, relacionamientos, mentalidad, actividad de ocio etc.) (15 a 20 líneas)

Haz párrafos y utiliza nexos textuales.

¡Ánimo y suerte!

Fin



Matriz do exame de Espanhol Geral (módulos 1,2 e 3- 10^º)

Época de Janeiro 2012

Duração da prova: 135 minutos

Conteúdos	Competências	Estrutura	Cotações	Critérios de correção
<p>Os temas sócio-culturais da prova poderão incidir em:</p> <p>Módulo 1: O encontro com a outra língua e cultura <input checked="" type="checkbox"/> A apresentação e o estabelecimento de contactos; <input checked="" type="checkbox"/> As relações humanas.</p> <p>Módulo 2: Serviços: trabalho e responsabilidade <input checked="" type="checkbox"/> Consumo: compras e presentes <input checked="" type="checkbox"/> O tempo livre: festas</p> <p>Módulo 3: <u>-Geografia de Espanha e Hispano América:</u> Localização de cidades <input checked="" type="checkbox"/> Os transportes <input checked="" type="checkbox"/> Relações entre Espanha e Portugal</p> <p>Conteúdos gramaticais: Uso de: <input type="checkbox"/> Concordâncias básicas sujeito-verbo, nome-adjacentes (<input type="checkbox"/> Género e número dos substantivos, adjetivos</p>	<p>→ Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreender o significado do léxico e utilizá-lo em contexto. • descodificar e interpretar enunciados escritos; • exprimir, por escrito, as respostas adequadas aos vários tipos de questões; <p>→ Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estruturas e funções gramaticais estudadas; • Seleccionar contextos de comunicação e valores semânticos; • usar apropriada e fluentemente a língua espanhola, revelando interiorização das regras do seu funcionamento; 	<p>Parte n.º1 Reconhecimento da informação através de: Verdadeiro/ Falso e respectiva comprovação através informação do texto reformulada. Identificação de frases no texto. Redacção de respostas de desenvolvimento a partir do texto</p> <p>Parte n.º2 Escrever por extenso algarismos; Completar um texto com espaços; Formular perguntas; Completar um diálogo; Completar um texto com espaços; Transformar o número de vocábulos: singular/plural. Completar frases com formas verbais adequadas;</p>	<p>I (40) 1. 5x2 2. 3x2 3. 6x4</p> <p>II (90) 1.- 6x1 2. 17x1 3.- 8x1 4.- 16x1 5.- 5x1 6.- 5x1 7.- 22x0,5 8.- 10x1 9-12x1</p>	<p>Parte n.º1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correcto / incorrecto para os exercícios de substituição e preenchimento de espaços ou de escolha múltipla; — as respostas dadas pelo aluno devem: <ul style="list-style-type: none"> • traduzir a sua compreensão do texto; • evidenciar capacidade de emitir juízos de valor; • revelar capacidade de síntese e coerência de discurso; • demonstrar competência na utilização de: <ul style="list-style-type: none"> - estruturas adequadas e correctas; - vocabulário apropriado; <p>— qualquer resposta deverá ser aceite, desde que a opinião seja expressa de modo adequado, claro e coerente;</p> <p>— desconto máximo por questão no caso da informação ser parcialmente adequada, por erros formais pouco relevantes, ou por erros formais que perturbem a comunicação;</p> <p>— não atribuição de qualquer pontuação a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • informação considerada inadequada e errada. • correcto / incorrecto para os exercícios de substituição e preenchimento de espaços • serão tidos em conta os erros formais e/ou ortográficos.

<p><input type="checkbox"/> Demonstrativos. Possessivos. Indefinidos.</p> <p><input type="checkbox"/> Numerais inteiros; concordância dos numerais.</p> <p><input type="checkbox"/> Verbos pronominais</p> <p><input type="checkbox"/> Pronomes complemento tónicos.</p> <p><input type="checkbox"/> Interesses: uso de <i>gustar, encantar, preferir, parecer</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> Formação e uso do Presente do Indicativo dos verbos regulares e irregulares</p> <p><input type="checkbox"/> Expressões temporais de frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Formação e uso do <i>Pret. Perfecto</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> Participios regulares e irregulares mais frequentes.</p> <p><input type="checkbox"/> Expressões temporais usadas com o <i>Pret. Perfecto</i> com o <i>Pret. Indefinido</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> Iniciação no uso do <i>Pret. Indefinido</i> dos verbos regulares e dos verbos irregulares</p> <p><input type="checkbox"/> Expressão de planos e intenções.</p> <p><input type="checkbox"/> Expressões para indicar espaço e direcção.</p> <p><input type="checkbox"/> Perífrases mais frequentes (<i>ir a, empezar a, tener que, hay que + Infinitivo, estar + Gerúndio</i>).</p> <p><input type="checkbox"/> Interrogativos (<i>qué, cuándo, cómo, cuánto, para qué, de qué, por qué</i>).</p> <p><input type="checkbox"/> Preposições (<i>a, hacia, de, desde, por, para, con</i>).</p> <p><input type="checkbox"/> Negação (<i>No, ni, sí/no, también /tampoco</i>).</p> <p>Discurso:</p> <p><input type="checkbox"/> Conectores mais frequentes (<i>y, pero, que, porque, cuando</i>).</p> <p><input type="checkbox"/> Formas de tratamento.</p> <p>Léxico:</p> <p>Palavras e expressões referentes aos temas socioculturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> descrever uma imagem/compor um texto de acordo com instruções dadas, com clareza, coerência e correcção, utilizando o vocabulário estudado. 	<p>Parte n.º3</p> <p>1. Actividade Intermédia: Descrição e comentário crítico de uma imagem.</p> <p>2. Actividade Final</p> <ul style="list-style-type: none"> composição (100-120 palavras) incidindo sobre um tópico relacionado com as temáticas dos conteúdos socioculturais indicados e introduzido por um breve enunciado ou questão. 	<p>III (70)</p> <p>1. 30 (C: 20/ F: 10)</p> <p>2. 40</p>	<p>Parte n.º2</p> <p>- Respostas correctas ou incorrectas: Desconto total no caso de resposta errada ou mal ortografiada.</p> <p>Parte n.º3</p> <p>Actividade 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Pertinência da descrição; Desconto na cotação em caso de incoerência, problema na coesão textual e erros sintácticos e ortográficos. <p>Actividade 2 30 a 40</p> <ul style="list-style-type: none"> organização coerente de ideias; definição clara de introdução, desenvolvimento e conclusão; capacidade de análise crítica erros de estrutura irrelevantes; utilização de vocabulário adequado e variado; <p>20 a 29</p> <ul style="list-style-type: none"> alguma incoerência na organização das ideias; alguma capacidade de emitir juízos de valor; fundamentação deficiente; pouca profundidade no tratamento do tema; introdução e conclusão pouco demarcadas do desenvolvimento do texto alguns erros de estrutura não impeditivos da comunicação; utilização de vocabulário apropriado ainda que limitado e redundante; alguns erros de ortografia; <p>0 / 19</p> <ul style="list-style-type: none"> deficiente organização de ideias; superficialidade no tratamento do texto inexistência de posicionamento crítico ou posicionamento crítico muito deficiente; → estrutura frásica muito repetitiva, com frases incompletas; vocabulário muito restrito e elementar; muitos erros de ortografia.
---	---	---	---	--

Visita de estudo a Madrid

A nossa Escola

100 COMENTÁRIOS

Viajando por Madrid...

Carolina Silva

No passado dia 5 de Janeiro, 21 alunos da escola secundária, pertencentes ao 11ºB, D, E, F e L rumaram a Madrid de autocarro, acompanhados pelos professores Arlésio Coelho, Emídio Lourenço e Carolina Silva. Durante quatro dias, o grupo pôde visitar os lugares mais emblemáticos da capital espanhola, visitar locais artísticos de culto e divertir-se em castelhano!

O dia mais longo, mas também um dos mais empolgantes, contou com a visita dos museus *Thyssen-Bornemisza* e *Reina Sofía*. Os alunos admiraram várias exposições e alegraram-se de admirar algumas das telas dos grandes “maestros” espanhóis como Picasso, Dalí, Miró e muitos outros. As reações foram as mais



Guernica, Picasso

diversificadas e houve público para todas as peças expostas. No final do dia, marcámos presença frente a *la Casa de América*, na avenida “Paseo de Recoletos”, assistindo, maravilhados, ao cortêgio de *la Cabalgata de los Reyes*. Nem o cansaço, nem o frio se fizeram sentir perante tanta magia e alegria dos pequenos e graúdos! Rebuçados, desfiles e espetáculos de pirotecnia fizeram parte do serão... Viver dois “natais” num mesmo ano não é para todos! O espírito natalício espanhol, mais animado, encheu as nossas almas! O regresso ao hotel foi um alívio para um jantar e um descanso bem merecidos! Também houve uma

troca de prendas entre todos, o que marcou a celebração e encheu os nossos rostos de sorrisos!



As meninas, Velásquez

O segundo dia foi marcado com a visita do museu mais famoso: *el Prado* que acolhe, entre outros, as obras de Velásquez e com o tão desejado *Tour del estádio Santiago Bernabeu*. Todos ficámos felizes por percorrer as várias áreas deste lugar de culto, podendo imortalizar o

momento vezes sem conta! Também tivemos direito a um *tour* guiado no centro histórico. A nossa guia fez-nos percorrer avenidas, ruas e ruelas, apresentando-nos o essencial da capital: La puerta de Alcalá, la fuente de Cibeles, la Plaza Mayor, la Puerta del Sol e locais *sui generis* que pautaram a nossa descoberta madrilenha.

O terceiro dia, muito diferente, foi dedicado à diversão: o grupo passou parte do dia no parque de atrações de Madrid. Os mais destemidos andaram de cabeça à volta nas montanhas russas e jogos provocando picos de adrenalina...enquanto os mais receosos, ficaram por terra ou se aventuraram em actividades menos impressionantes. À noite, fomos todos para um centro

comercial (Xanadu) para poder comprar “regalos en rebajas” e fazer esqui ou *snowboard* numa pista artificial...

O último dia, despedimo-nos da capital e fomos para o Norte de Madrid visitar o mosteiro El Escorial, onde pudemos ver a sepultura dos monarcas de várias dinastias. O requinte e vastidão do local são extraordinários! Depois desta atividade, iniciámos a nossa viagem de regresso para o Algarve.

Os dias passaram muito rapidamente e o desejo de ficar mais um pouco para viver Madrid foi geral, mas conseguimos, embora de forma intensiva, visitar o essencial desta capital europeia lindíssima e ter contacto com a movida madrilenha.

A viagem foi rica em todos os pontos de vista. Agradecemos aos alunos a sua boa disposição, o seu entusiasmo e sentido de responsabilidade.


Eis uma bela aventura para repetir... “Hala Madrid”.

Várias fotografias foram tiradas e uma montagem de filmagens foi realizada pelo professor Emídio, que atestam da alegria e da boa disposição geral durante esses dias...*Pueden todos echarles un vistazo en ESLA TV.*



Anexo n.º31:

“La Cena Latina”



Menu Jantar Latino
Sexta-Feira dia 1 de Abril
Cocktail de boas Vindas (20h)

Buffet Salgados Frios e Quentes
Tapas (Espanha)
Soldaditos de Pavia (Espanha)
Gaspacho (Espanha)
Tortilla (Espanha)
Paella (Espanha)
Olla Podrida (Espanha)
Carbonada em Zapallo (Argentina)
Burritos (México)
Tacos (México)
Chili (México)

Buffet de Sobremesas
Pastéis de Ibiza (Espanha)
Pudim de Leite (Cuba)
Arroz com Leite (Cuba)
Doce de leite (Argentina)
Madrilenas (Espanha)
Valsa Espanhola

O Menu do Jantar inclui: Águas, Sumos, Sangria e Café.

10.00€

Haverá um bar onde serão servidas bebidas típicas dos países latinos que serão pagas em separado.

O Jantar conta com animação: Danças de Salão, Aulas de Salsa, Música Ambiente / Karaoke...





Anexo n.º32:

Ida ao Teatro ver um espectáculo de flamenco “Tiento y Compás”

TIENTO Y COMPÁS

Carolina Silva

No passado dia 5 de Novembro, o cine-teatro louletano promoveu um espectáculo de flamenco intitulado “Tiento y Compás”.

As professoras de Espanhol do Agrupamento, Carolina Silva e Isabel Benavente, aproveitaram esta ocasião para levarem alguns dos alunos do ensino secundário (11ºD/E), a fim de vivenciar esta experiência única, dado que a maioria dos alunos nunca tinha ido ao teatro e nunca tinha visto uma demonstração de flamenco, ao vivo. Foi, então, uma maneira de conviver fora do ambiente escolar e de promover a cultura espanhola. Neste espectáculo, vislumbraram-se os sentimentos



mais fortes do ser humano, através do canto, do jogo de sedução, do ritmo e da dança. O evento, que durou cerca

de hora e meia permitiu transmitir momentos festivos, com episódios alegres e humorísticos e momentos mais intensos, em que se sentiram a dor e

a angústia existencial.

A representação, muito apreciada pela plateia e pelos discentes da escola, foi um sucesso graças ao talento e profissionalismo do guitarrista, José Manuel Tudela, dos cantores: El Galli, Jesus Flores e dos três bailarinos, Begoña Arce, Jesús Herrera e Lola Jaramillo.

Aproveita-se o momento para agradecer a gentileza dos funcionários do Teatro que se mostraram incansáveis para permitir a realização desta actividade, reservando uma ala do teatro para a nossa escola e da Direcção do Agrupamento que permitiu esta actividade fora do horário lectivo.



Anexo n.º33:

Sessões de Cinema inter-turmas



Somos todos VOLUNTÁRIOS!

Carolina Silva

No mês de Dezembro passado, Albufeira recebeu um evento com grande dimensão: o Campeonato Europeu de atletismo. Este foi um enorme desafio que acarretou igual dose de responsabilidade para a equipa organizadora e acolhedora dos atletas que vinham de inúmeros países...

A nossa escola também esteve presente neste grande momento, tendo os alunos das turmas de tecnológico de Desporto (turmas 10ºL e 11ºF) assim como os professores Arlésio Coelho, Tiago Gago e Carolina Silva, participado activamente neste evento desportivo. Todos foram voluntários e durante 5 dias (do dia 8 a 12 de Dezembro) endossaram papéis diferentes que lhes conferia um cargo importante para que a competição corresse muito bem e que a imagem de Portugal, como país organizador, brilhasse nas mentes de todos. Todos os participantes tinham funções diferentes: alguns faziam parte dos “Welcome Desk” e tinham de dar as informações diariamente aos responsáveis das federações, atletas, familiares e jornalistas; outros eram “attachés” e zelavam pelo bem-estar de cada equipa, acompanhando-a e orientando-a o dia todo; outros trabalharam ainda no controlo anti-dopping, auxiliando os médicos e orquestrando as análises; outros trataram dos assuntos físicos da pista das Açoteias, ajudando na elaboração de diversos materiais (bandeiras, fitas, colocação de publicidades etc...). Ou seja, este grupinho da ESLA teve uma formação intensiva sobre a organização des-



portiva de um grande evento. Não foi fácil todos os dias acordar muito cedo, falar tantas línguas diferentes e respeitar os horários laborais gerindo a situação de stress dos atletas... Contudo, todos, sem excepção, adoraram a experiência e puderam contactar com grandes atletas de toda a Europa, assim como sentir a importância do trabalho de grupo. A compreensão e a entre-ajuda foram dois ingredientes que nunca faltaram aos nossos “gestores desportivos”!

A competição que teve lugar no domingo 12 de Dezembro decorreu muitíssimo bem. Foi um momento de grande adrenalina e satisfação, principalmente para

nós, porque quem se destacou na categoria feminina, foram as nossas campeãs: a lidima Jéssica Augusto e Dulce Félix, respectivamente com a medalha de ouro e de bronze.

O evento foi tão divulgado que até a RTP2 fez a cobertura na íntegra deste 17º Campeonato de Corta Mato Europeu. Agora ficam as boas recordações e a íntima convicção de que “ser voluntário” é uma grande experiência, enriquecedora em várias vertentes. Recomendamos a experiência para todos e prometemos que nos encontrarão seguramente noutros eventos desportivos! Para quem estiver interessado e para quem queira ver fotografias nossas desse evento, podem consultar o “Albufeira2010” no *Facebook*. Terão ideia do que foram os nossos dias em imagens...

¿Te gusta el cine?



Carolina Silva

Ao longo do ano lectivo, as docentes de espanhol promoveram sessões de cinema conjuntas com as suas turmas, de forma a promover o gosto pela língua castelhana e a divulgar rasgos da cultura espanhola e latina.

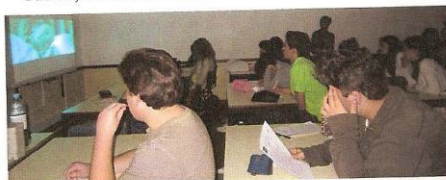
Sendo assim, foram proporcionados vários encontros cinematográficos em que os alunos do 10º e 11º geral e específico puderam apreciar séries, curtas-metragens e filmes recentes tais como: *Celda 211* do realizador Daniel Monzón; *Mar Adentro* de Alejandro Amenábar; *Los diarios de motocicleta* de Walter Salles; *Todo sobre mi madre*, *Volver* e *Habla con ella* de Pedro Almodóvar e episódios de séries cultas como *Verano Azul* ou ainda *Hospital Central*!

Este tipo de iniciativa tem dado resultados positivos, uma vez que os alunos gostam de cinema e aprendem divertindo-se, o que se torna uma mais-valia para eles de um ponto de vista linguístico, mas também na construção de uma

cultura geral.

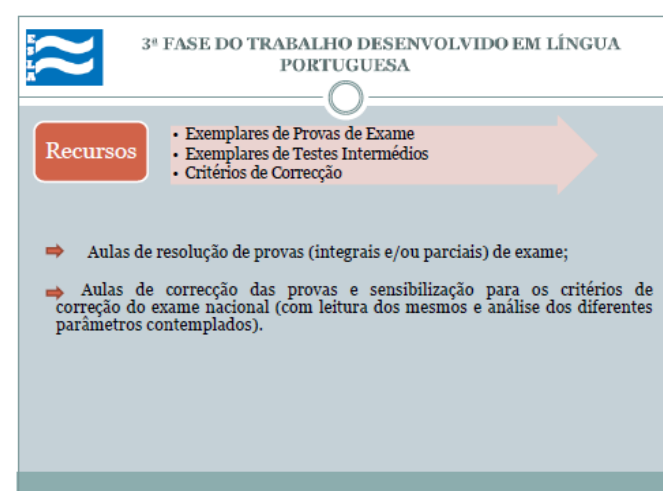
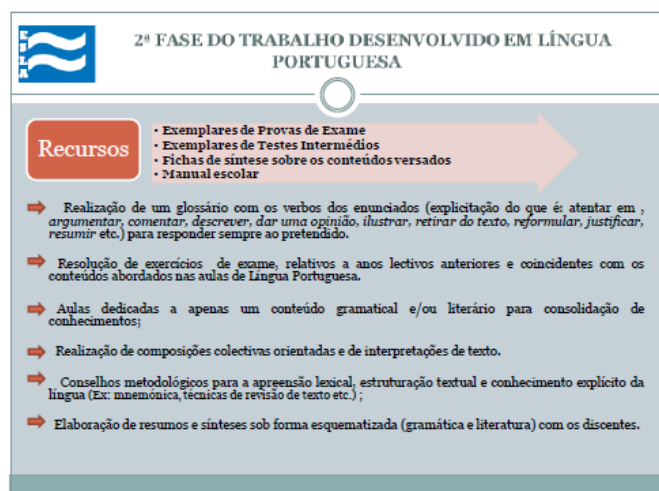
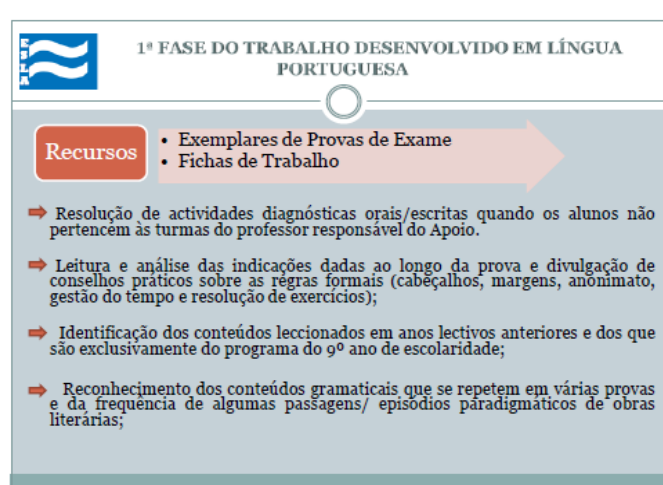
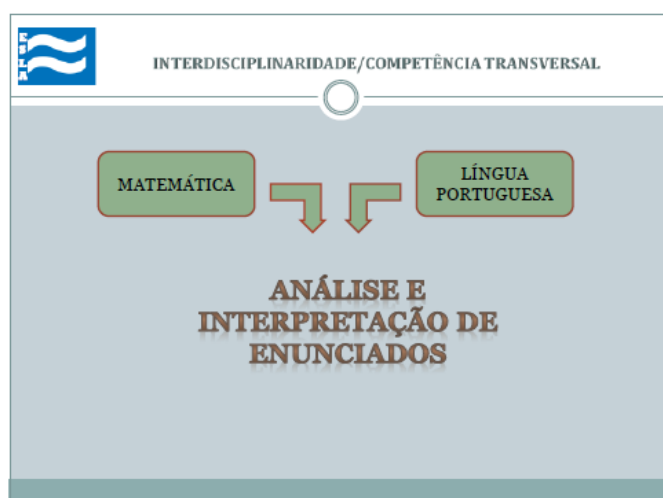
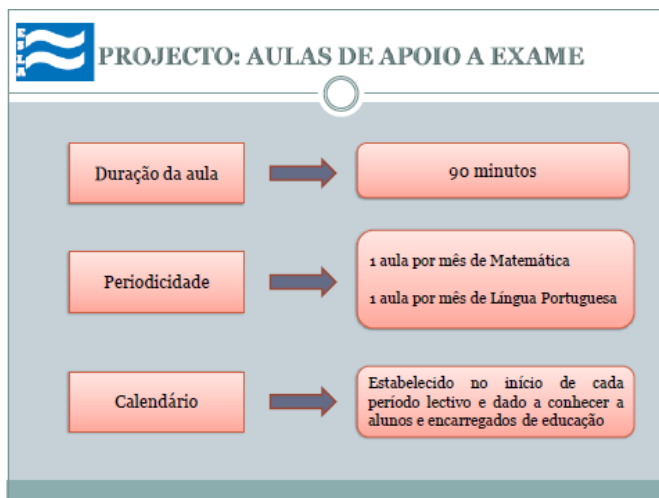
Para os curiosos ou aficionados, será promovida uma sessão aberta a toda a comunidade educativa, no dia 20 de Maio, pelas 11h30, no auditório da ESLA, no âmbito do projecto “Espreitar a escola”, em que o filme *Beautiful* de Alejandro Iñárritu, poderá ser visionado pelos interessados, que serão acolhidos com alegria.

As fotografias abaixo representam uma das sessões promovidas pelas docentes Carolina Silva e Isabel Benavente, em que as turmas de 10ºD e 11ºC visionaram o filme “Mar Adentro” e desenvolveram actividades diversas, como, entre outras, um debate sobre a eutanásia.



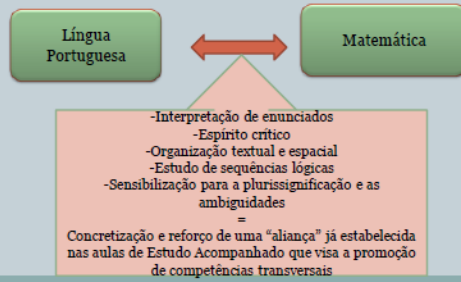
Anexo n.º36:

Projecto Esxcel





INTERDISCIPLINARIDADE



- ◇ Apoio constante dado aos alunos;
- ◇ Pedagogia diferenciada graças ao número reduzido de alunos (turnos);
- ◇ Sensibilização às regras do exame (gestão do tempo e do stress);
- ◇ Reforço e complemento das aulas com diversificação de actividades e estratégias;
- ◇ Caminho para a meritocracia e igualdade de oportunidades;
- ◇ Flexibilidade da gestão do tempo (entre colegas do Apoio) : apoio previsto numa tarde livre do horário dos alunos.