



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório no âmbito da Unidade Curricular da
Prática de Ensino Supervisionada

Maria João Estevens Calisto Madeira

Orientação: Professor Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016

Índice

Agradecimentos	4
Resumo.....	5
Abstract	5
1. INTRODUÇÃO	6
2. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA PEDAGÓGICA E DIDÁTICA.....	7
2.1. Enquadramento legal (normativo e prescritivo).....	8
2.1.1. LBSE -Lei de Bases do Sistema Educativo	8
2.1.2. CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico	8
2.1.3. Metas de Aprendizagem.....	10
2.1.4. Metas Curriculares	11
2.1.5. Programa de Português do Ensino Básico	11
2.1.6. Programas de Espanhol	14
2.1.7. QECR – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas	16
2.2. Conceitos-chave do QECR	17
2.2.1. Competência /competência comunicativa	17
2.2.2. Multilinguismo/ Plurilinguismo (relação com interculturalidade)	18
2.2.3. Interlíngua	19
2.3. Conceitos-chave no Ensino e Aprendizagem das Línguas.....	20
2.3.1. Currículo e Projeto Curricular	20
2.3.2. Objetivos/competências	21
2.3.3. Metodologia e Método	23
2.3.4. Pedagogia do Erro.....	25
2.3.5. Ser professor	26
2.3.6. Aprender e Ensinar uma LE	29
2.3.7. Avaliação	30
3. ENQUADRAMENTO GENÉRICO DA PRÁTICA LETIVA.....	32
3.1. Caracterização das Escolas Cooperantes	32
3.1.1. Escola Básica 2,3 de Reguengos de Monsaraz	32
3.1.2. Escola Secundária Conde de Monsaraz.....	32
3.1.3. Caracterização das turmas/alunos.....	33
4. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO.....	35
4.1. Planificação de uma aula.....	36

4.2.	Planificação da Unidade Didática.....	38
4.3.	Pré preparação e enquadramento inicial das unidades.....	39
4.4.	Avaliação da prática letiva realizada.....	40
5.	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	41
6.	CONCLUSÃO	43
7.	BIBLIOGRAFIA.....	44
8.	ANEXOS	46
8.1.	Anexo I.....	47
8.2.	Anexo II.....	48
8.3.	Anexo III.....	51
8.4.	Anexo IV	58
8.5.	Anexo V	59
8.6.	Anexo VI	69
8.7.	Anexo VII	71
8.8.	Anexo VIII	72
8.9.	Anexo IX.....	75
8.10.	Anexo X.....	77
8.11.	Anexo XI.....	79
8.12.	Anexo XII.....	85
8.13.	Anexo XIII.....	86
8.14.	Anexo XIV	94
8.15.	Anexo XV	101
8.16.	Anexo XVI	102
8.17.	Anexo XVII	103
8.18.	Anexo XVIII.....	105
8.19.	Anexo XIX	110
8.20.	Anexo XX	116

Agradecimentos

Os agradecimentos surgem quando alguém nos ajuda ou faz acreditar na possibilidade de atingir objetivos com a inexistência de facilidades por isso jamais posso ignorar o contributo que os meus pais e irmão tiveram em todo o percurso deste mestrado, bem como a minha empregadora Suzana Teodora, médica de profissão, que disponibilizou toda a sua ajuda para que eu conseguisse atingir o objetivo de terminar a minha PES, acreditando que para sermos melhores temos sempre que crescer enquanto cidadãos do mundo.

Para terminar, ficam aqui os meus agradecimentos ao professor Paulo Costa que também me incentivou a continuar e a terminar este projeto profissional que surge como uma concretização pessoal.

Resumo

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

No relatório que agora se apresenta, encontramos a descrição do desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada do Português e do Espanhol, com estágio no 9º ano em português e no 7º ano, nível 1 e 10º ano, nível 4 de Espanhol, sendo esta, uma parte integrante do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol do Ensino Básico e Secundário que decorreu na Escola Básica 2,3 de Reguengos de Monsaraz e na Escola Secundária Conde de Monsaraz.

Em cada capítulo, tendo estes o papel de elucidar sobre as várias experiências e trajetos pedagógicos e didáticos com as suas próprias normativas para que se possa compreender as práticas de ensino, foram abordados os temas relevantes para a constituição do relatório da PES, tais como: a Preparação Científica, Pedagógica e Didática; Enquadramento Genérico e Institucional; Planificação e Condução das Aulas e Avaliação das Aprendizagens, Análise da Prática de Ensino; Participação na Escola.

Abstract

Report of the Supervised Teaching Practice

In the report here presented, one can find the description of the development of the Portuguese and Spanish Supervised Teaching Practice, with training in the 9th grade, in Portuguese, and in the 7th grade, level 1 and 10th grade, level 4 in Spanish, this being a part of the Master's Degree in the Teaching of Portuguese in Elementary and High Schools and of Spanish in Elementary and High Schools, which was held in the Escola Básica 2, 3 de Reguengos de Monsaraz [Elementary School of Reguengos de Monsaraz] and in Escola Secundária Conde de Monsaraz [High School Conde de Monsaraz].

In each chapter, aiming at clarifying the role of different experiences and pedagogical and didactical routes with their own norms to understand the teaching practises, one has approached some issues which are relevant for the constitution of the PES report, namely: Scientific, Pedagogical and Didactical Preparation; General and Institutional Background; Planning and Conducting of Classes and Assessment of Learning; Analysis of the Teaching Practice; Participation in the School.

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principal objetivo, apresentar todo o meu processo de formação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do mestrado de ensino do português no 3º ciclo do ensino básico e secundário e do espanhol no ensino básico e secundário e dar a conhecer as minhas experiências como estagiária, discriminando, de forma tão esclarecedora como possível, o modo como se foi desenvolvendo o exercício da função/prática, com todas as suas componentes, ao longo do ano letivo de 2014/2015, na Escola Básica 2,3 de Reguengos de Monsaraz e na Escola Secundária Conde de Monsaraz.

Além de relatar a minha experiência e todo o trabalho desenvolvido no ano letivo em questão, não posso ignorar a importância, na construção do meu crescimento pessoal enquanto futura professora, da assistência e participação nas aulas das turmas tuteladas pelas minhas orientadoras cooperantes, Elsa Martins e Felicidade Catronga, assim como a observação das aulas da minha colega Marisa Torradas.

Na apresentação deste trabalho, os capítulos expostos, como a preparação científica, pedagógica e didática; enquadramento genérico e institucional; planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens, análise da prática de ensino; participação na escola, são essenciais para compreender todo o percurso delineado para a construção da minha profissionalidade, com incidência sobre a reflexão e análise das decisões tomadas como docente da disciplina de português e de espanhol.

2. PREPARAÇÃO CIENTÍFICA PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

Enquanto profissional no exercício da docência não se pode cometer o erro de acreditar que a prática se restringe apenas à realização de um conjunto de tarefas para cumprir a formalidade de aquisição do certificado, ignorando todo o trabalho inerente às diferentes componentes e vertentes desta profissão, que passa por todo um trabalho de preparação, de condução de uma aula, de reflexões e de acertos que seja necessário concretizar para que o aluno, a quem se dedica toda a labuta e manifestação de entrega possa aprender. É, assim, fundamental que se adquira uma bagagem consistente de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e sociais.

No desenvolvimento da formação do professor, uma vez que esta está longe de ser encarada como um processo estanque, surge a necessidade emergente de proceder ao levantamento de diversas informações pertinentes, que jamais podem ser ignoradas, na prática de ensino, como os respetivos trâmites legais e o enquadramento no âmbito de paradigmas metodológicos ou ainda reflexões a partir da prática de ensino. Deste modo, verificar-se-á no enquadramento legal, que a educação, tal como está presentemente configurada, decorre das Leis/Despachos promulgadas/os desde 1986 até aos dias de hoje e de documentos orientadores, dos quais destacamos o *Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem e Ensino das Línguas* (QECR), provindo do Conselho da Europa.

2.1. Enquadramento legal (normativo e prescritivo)

2.1.1. LBSE -Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é constituída a partir da atribuição a um único Ministério da coordenação política relativa ao sistema educativo, estabelecendo o quadro geral do sistema educativo e podendo definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo.

A LBSE foi aprovada a 14 de outubro de 1986 (Lei nº 46/86) com um enquadramento geral do sistema educativo em consonância com a Constituição da República Portuguesa, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

2.1.2. CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (CNEB) (ME,2001), remete-nos para um conjunto de competências essenciais cujo conhecimento tem toda a importância para um professor.

As competências expostas no documento, são competências de: - Carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico; - Competências específicas, que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e às disciplinas dos três ciclos.

Na descrição do documento e nas suas importantes componentes, não podemos deixar de referir ainda a existência do tópico sobre os Tipos de aprendizagem que devem ser proporcionados a todos os alunos.

A introdução da palavra *competência* no currículo nacional transporta-nos para um vasto conjunto de significados e abre-nos caminho para o significado que integra

conhecimentos, capacidades e atitudes, e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso.

“A competência diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber” (CNEB, 2001, p.9).

A formulação de competências por ciclo evidencia as importantes fases escolares, demonstra a importante articulação dos vários ciclos e a importância das competências não pertencerem a um ensino fechado e limitado. O ensino, é um ensino gradual em que o interesse é “conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida.” (CNEB, 2001, p.9)

A criação destas competências pretende ir ao encontro dos saberes fundamentais e atuais da nossa sociedade, quer a nível geral, quer no currículo.

Nas disciplinas em concreto, é importante os alunos desenvolverem as suas capacidades intelectuais e encontrarem-se disponíveis na prática de trabalhos essenciais. O CNEB demonstra como os percursos de aprendizagem podem ser feitos de várias maneiras, mas nunca deixando de viver vários tipos de experiências educativas.

Por isso, o CNEB não se debruça apenas sobre a definição de competências, mas dá-nos também acesso aos tipos de experiências que a escola deve proporcionar aos que hoje enquanto crianças e jovens serão o desejo e o reflexo de um futuro instruído e melhor.

Como já foi referido anteriormente, as competências existentes no currículo são distinguidas entre gerais e específicas e, tanto umas como outras, devem ser interpretadas à luz dos princípios e valores, aos quais estão subjacentes todas as orientações curriculares.

Nas competências gerais procura-se clarificar o sentido de cada uma delas. Assim, apresenta-se um conjunto de modos de operacionalização transversal, e refere-se a necessidade adicional de se proceder a uma operacionalização específica, em ligação com tipos de ações a desenvolver por todos os professores.

O trabalho de interpretação e concretização destas orientações cabe aos professores, sobretudo no âmbito de cada conselho de turma e de docentes ou de cada departamento curricular.

Nas competências específicas, estas, encontram-se divididas por capítulos. Algumas competências estão definidas por “área disciplinar”, de acordo com uma orientação geral, casos das Línguas Estrangeiras.

Todos os capítulos integrantes do currículo abordam “as grandes finalidades da área ou disciplina respetiva como componente no currículo, a sua relação com as competências gerais do ensino básico, as competências específicas que se consideram essenciais em cada ciclo e os tipos de experiências que devem ser proporcionais a todos os alunos;” (CNEB, 2001, p.10)

No final do currículo é apresentada uma bibliografia muito bem estruturada, dividida por disciplinas ou pelas áreas disciplinares.

Para finalizar esta sucinta apresentação sobre o estudo do Currículo Nacional do Ensino Básico, com as suas Competências Gerais e Específicas, não se pode deixar de aludir à existência de uma parte integrante do currículo, dedicada à abordagem de Temas Transversais às diversas áreas disciplinares. Os Temas Transversais devem ser trabalhados em duas perspetivas articuladas:

Numa abordagem de problemas e no desenvolvimento “de projetos de natureza interdisciplinar;” e “através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas.” (CNEB, 2001, p.11)

Este documento é revogado em 2011, pelo despacho normativo nº17169/2011, de 23 de dezembro (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2011), e refere que “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino. Por um lado, o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. Por outro lado, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais.” (MEC, 2011, p.50080).

2.1.3. Metas de Aprendizagem

O Projeto “Metas de Aprendizagem” insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, delineada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009. Consiste na conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas

finais para a Educação Pré-escolar. Estes referentes são passíveis de ajustamentos no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas. Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência (Currículo Nacional ou Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar).

As Metas de Aprendizagem constituem-se, assim, enquanto instrumentos de apoio à gestão do currículo e são disponibilizadas para serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores no seu trabalho quotidiano. Não sendo documentos normativos, pretende-se que o seu uso efetivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias.

2.1.4. Metas Curriculares

As metas curriculares surgem no ano letivo 2012/2013, tornando-se obrigatórias posteriormente; com a homologação deste documento, assume-se o intuito de reencaminhar os alunos para uma aprendizagem significativa em cada disciplina, por cada ano de escolaridade ou, por ciclo, destacando o que dos programas deve ser primordial nas várias etapas do ensino. Sendo estas específicas de cada disciplina, ou área disciplinar, as metas curriculares projetam-nos para os desempenhos que revertem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, no âmbito da existência de uma ordem de progressão e de aquisição. Surgem como instrumento a destacar no apoio à planificação e à organização do ensino, identificando-se como um referencial para a avaliação interna e externa.

2.1.5. Programa de Português do Ensino Básico

O Programa de Português do Ensino Básico, foi homologado em 2009 e remete-nos para a construção de um documento que refere, na sua introdução, a importância de

rever os programas de 1991 e de promover a sua alteração, mas nunca ignorando o seu contributo.

Na elaboração da estrutura dos programas de português encontramos a Parte I que nos remete para o *Enquadramento: questões estruturantes e programáticas*. Esta parte fala-nos de forma bastante acessível e sucinta na construção dos programas de português, da importância destes serem claros e sintéticos, com conteúdos que deixam o professor movimentar-se dentro de cada uma das suas turmas, com as suas próprias singularidades e características.

Os programas sobrepõem-se aos manuais escolares. Estes últimos são importantes instrumentos de trabalho mas não podemos fazer depender deles a implementação do processo de aprendizagem. São os programas, em última instância, o documento que nos rege no ensino/aprendizagem.

O professor de português é o *agente* do desenvolvimento curricular. Ele operacionaliza, adaptando-se à realidade educativa da sua escola e da sala de aula.

“O desenvolvimento do currículo é um *continuum* que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, p.10) e, por vezes, ao longo dessa progressão é necessário voltar a retomar alguns componentes programáticos, para fortalecer a aprendizagem na articulação entre ciclos.

Para finalizar o estudo sobre a estrutura do documento do Programa de Português do Ensino Básico, esclareço com tópicos sucintos elaborados na introdução do próprio. A primeira parte do documento é apresentada de uma maneira resumida e, no entanto, muito clara. Toda a sua construção é de fácil pesquisa, tanto no sumário, como na introdução e no índice. Numa primeira parte abordam-se questões gerais, abrangendo os seguintes domínios de análise e orientação: Um enquadramento estruturante e programático, análise de fundamentos metodológicos e de conceito – chave, um conjunto de opções programáticas, preparando e alicerçando o desenvolvimento dos programas.

Quase a finalizar a apresentação da estrutura do documento é-nos dado a conhecer o verdadeiro conteúdo dos programas referentes ao ensino do português e verifica-se que: num primeiro momento é caracterizado o ciclo de estudos, enquanto

etapa de aprendizagem própria; são depois formulados os resultados esperados para a aprendizagem do Português, em cada ciclo; procede-se depois à apresentação do quadro de descritores de desempenho e conteúdos; contempla-se depois, sempre ciclo por ciclo, o corpus textual, com critérios de seleção e quadro-síntese e enunciam-se por fim orientações de gestão para cada ciclo.

Chegamos ao fim do documento sobre os programas, com a última e terceira parte do documento constituído por: Listas de autores e de textos para leitura (3.º ciclo), elenco de materiais de apoio, conselho Consultivo e grupo de trabalho.

No programa de Português do Ensino Básico, quando nos são demonstrados os conceitos identificados, surge a preocupação de incluir no documento um capítulo específico (Fundamentos e conceito-chave), que nos clarifica alguns aspetos relevantes para a compreensão das definições de cada conceito que podemos encontrar no programa.

Quando entramos especificamente no conhecimento dos conceitos, fala-se em “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário” mas também se refere “a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” e, por último, o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo.” (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, p.14)

Os Programas de Português para o Ensino Básico funcionam articulados com o Currículo Nacional do Ensino Básico, revogado 2011, conforme já referido, devendo a disciplina de português apontar para um conjunto de competências que completam aspetos essenciais da utilização da língua.

A partir destes aspetos essenciais da língua, os programas adotam um conjunto de termos e conceitos distinguidos como instrumentos de trabalho para o professor, situando-se num plano de ponderação de meta pedagógica, onde o professor de Português deve ser um educador atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos alunos.

Os termos e os conceitos identificados, são as *competências* e a sua definição, a perceção da existência de *competências gerais*, onde podemos encontrar a competência

de *realização* articulada com o *saber* e o *fazer*, a competência *existencial* no âmbito da qual são afirmados os modos de *ser* e modos de *estar*, a competência de *aprendizagem* que nos conduz ao *aprender o saber* e o conhecimento *declarativo* articulado com o conhecimento implícito decorrente da experiência.

No seguimento das competências gerais, encontramos as competências linguístico- comunicativas, com a sua definição, e as competências específicas, em que os alunos têm como finalidade desenvolver competências específicas, na área do domínio do modo oral (compreensão do oral e expressão do oral), o modo escrito (leitura e escrita) e o conhecimento explícito da língua.

Todas as competências específicas são devidamente organizadas e completas, aliando-se ao currículo nacional do ensino básico com todos os seus esclarecimentos.

Dentro do capítulo dos termos e conceitos, ainda podemos encontrar a existência dos conteúdos nos programas de Português com a sua definição. Para finalizar deparamo-nos com o conceito de desempenho, identificando o descritor de desempenho e o indicador de desempenho, todos com as suas definições bastante elucidativas.

No Programa de Português do Ensino Básico não destacaria quaisquer implicações particularmente relevantes das propostas apresentadas pelo documento ao nível das práticas letivas, mas é importante salientar os aspetos positivos, como a escrita e a leitura encontrarem-se em permanente ligação e ambas serem inseparáveis uma da outra. No Conhecimento Explícito da Língua, dá-se prioridade à progressão mas sempre com a preocupação de existir articulação dos conteúdos dentro dos três Ciclos. De referir também, o surgimento do Dicionário Terminológico como auxiliar dos conceitos-chave. Inovadora é a introdução do domínio Educação Literária.

2.1.6. Programas de Espanhol

Mantendo-se em vigor, 22 anos depois do seu aparecimento/da sua publicação, o primeiro programa de Espanhol do 3º Ciclo foi homologado em junho de 1991 (Ministério da Educação, 1991), tendo como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei nº286/89 e o programa de Secundário (iniciação) que foi homologado, após a divulgação do QEER.

Num trabalho de comparação, poucas diferenças encontramos entre os dois programas; podemos é identificar no programa de 2001, propostas mais inovadoras de utilização das novas tecnologias como instrumentos de comunicação, mas não ignorando que, em 1991, os *media* já tinham um papel de referência no programa. Em ambos os programas, as competências de comunicação prevalecem como sinónimo de crescimento. Os alunos são o centro da aprendizagem, valorizando-se a aprendizagem de uma língua estrangeira no desenvolvimento integral do indivíduo, integrando os valores de cidadania e enriquecimento cultural, e uma maior proximidade com os outros a nível global.

No programa do Ensino Secundário, a contiguidade na escolha de textos orais e escritos com os interesses dos alunos, desde artigos de jornal a textos literários, surge como um trabalho de desenvolvimento nas suas vertentes cognitiva, psicológica, social e linguística.

No programa do 3º ciclo, os conteúdos dividem-se em três grandes grupos: “conceitos, procedimentos e atitudes”, que distinguem seis domínios: “compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais” (Ministério da Educação, 1991). O programa para o Ensino Secundário divide-se em quatro grupos: “competência comunicativa”, que integra as competências orais e escritas, de compreensão e expressão; “a autonomia na aprendizagem”, distinguida como “um dos objetivos nucleares do programa que é o de preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o mais autónomo e eficiente na aprendizagem da língua” (Programa de Espanhol CEF, 2006, p.7); “os aspetos socioculturais”, em que surge valorizada a cultura espanhola, bem como a realidade dos “países hispano-hablantes” e “educação para a cidadania”. Nos “conteúdos linguísticos”, destacaria a enfoque comunicativo, atenuando-se a importância da reflexão metalinguística.

Nos programas de espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, os alunos são os protagonistas, valorizando-se as suas capacidades, os seus interesses e necessidades, que ultrapassam os limites da escola e que os aproximam da sociedade em que se encontram, de forma a permitir-lhes uma maior autonomia na aprendizagem e no desenvolvimento do processo, que procura ajustar-se à singularidade de cada indivíduo, com a organização e fomento de atividades, estratégias, métodos que melhor se adequem ao seu percurso. Em relação às estratégias, os programas

encaminham os alunos para métodos que os ajudem a deduzir, a inferir e a clarificar significados, mesmo que, para isso, possam errar. Os professores perdem o estatuto de protagonistas; no entanto, contribuem como orientadores fundamentais na aprendizagem de uma LE, com um ensino diferenciado. Sugere-se também que sejam proporcionadas atividades no âmbito da competência comunicativa, o que aproxima os alunos da sua realidade, proporcionando-lhes a possibilidade de intercâmbio entre alunos e escolas, e comunicação de temas do quotidiano.

No que se refere à avaliação, distingue-se a universalidade, a obrigatoriedade e a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar, rejeitando as desigualdades como uma diferenciação no ensino. Ambos os programas nos encaminham para uma avaliação contínua e formativa onde os alunos participam na sua avaliação, contribuindo para a clarificação dos seus esforços e conhecimentos, avaliando assim, também as capacidades, atitudes e valores. As atividades também fazem parte dos meios de avaliação, e os exemplos são os mesmos nos dois programas, tais como, trabalhos individuais e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições, portefólios, etc.

No que se refere ao programa para o Ensino Secundário, sobressaem as referências ao QECR (Conselho da Europa [CE], 2001a) concedendo-lhe a credibilidade necessária para se manter em vigor.

2.1.7. QECR – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

O Quadro Europeu comum de referência para as línguas (QECR) é um documento datado de 2001, que transporta até aos dias de hoje, uma edição reestruturada elaborada por vários colaboradores da área da docência e em outros domínios associados ao ensino e à aprendizagem, à avaliação no âmbito das línguas estrangeiras, no espaço europeu.

O QECR apresenta-nos dois objetivos principais na sua criação: “Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes a refletirem em questões como – o que fazemos exatamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros, etc.” e “Facilitar a troca de Informação entre os que trabalham nesta área e os

aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados.” (QEQR, 2001, p.11)

A preocupação existente é a melhoria das relações entre os cidadãos europeus, com contextos linguísticos e culturais totalmente distintos, uma vez que surge um forte crescimento na mobilidade e nos intercâmbios das várias sociedades.

No âmbito da preocupação referida anteriormente, o Conselho da Europa também contribui para a explicitação de métodos de ensino/aprendizagem para que ocorra a construção de atitudes, saberes e capacidades necessários para a formação de uma independência, reflexão e sentido de responsabilidade e cooperação com os outros.

O QEQR surge como guia orientador, base homogénea na elaboração de programas de línguas, exames e manuais. Dá-nos a indicação de todo o trabalho que deve ser executado nos vários graus de complexidade da aprendizagem e da comunicação associadas a uma língua tais como os conhecimentos e capacidades que tem a desenvolver para o caminho do sucesso.

O documento tem o intuito de apresentar propostas que possam contribuir para a superação de obstáculos de comunicação, que os profissionais das línguas vivas possam encontrar nos vários sistemas educativos da Europa. O mesmo texto encaminha os profissionais para meios de reflexão sobre a prática atual, fazendo com que se dê uma resposta às necessidades reais.

2.2. Conceitos-chave do QEQR

2.2.1. Competência /competência comunicativa

Dando início à apresentação dos conceitos-chave do QEQR, entramos em contacto com as competências gerais, com os seus vários aspetos, e com as competências comunicativas em língua que serão agora abordadas.

No procedimento dos propósitos comunicativos os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais combinando-as com uma competência comunicativa que envolve as componentes de competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

Nas competências linguísticas os sistemas linguísticos suportam uma enorme complexidade, uma vez que as línguas nunca são dominadas na totalidade pelos seus

utilizadores. As línguas sofrem constantemente uma evolução, acompanham fortemente os tempos.

Desenvolvendo o tema das competências, o QECR tenta identificar e classificar componentes principais da competência linguística, tendo como significado o conhecimento, e a competência de usar corretamente e formular mensagens significativas.

Destacáramos, como competência a dar destaque, a Competência lexical que “Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.” A competência lexical remete para os elementos lexicais que incluem expressões fixas e as palavras isoladas. Por seu turno, a Competência gramatical “Pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar”. As áreas de estudo que encontramos são a morfologia e a sintaxe. A Competência semântica que “Trata da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado.” Inserido nas competências semânticas encontramos a semântica lexical, a semântica gramatical e a pragmática, a Competência fonológica que “Envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e de produção de: unidades fonológicas, redução fonética etc.”, a Competência ortográfica que “Envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos criativos” e ainda Competência ortoépica que “avalia para que o aprendente perceba as convenções gráficas e ortográficas e saiba interpretá-las e reproduzi-las na leitura.” (QECR, 2001, pp. 159-168)

2.2.2. Multilinguismo/ Plurilinguismo (relação com interculturalidade)

O conceito de Multilinguismo remete-nos para o conhecimento de um certo número de línguas ou para a simultaneidade de línguas distintas numa sociedade. Atinge-se o multilinguismo com o incentivo e com a diversificação de línguas na escola.

Por seu turno, o plurilinguismo com um papel relevante, ganha importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo conselho da Europa, ultrapassa a perspectiva do multilinguismo, remete-nos para o uso da língua materna e para o uso da

língua de outros povos em contexto cultural. No plurilinguismo falamos em construção de competências comunicativas com a preocupação de que as línguas se inter-relacionem e interajam. Jamais podemos separar o plurilinguismo do pluriculturalismo porque a língua é um meio de acesso às manifestações culturais existentes.

Os conceitos de interculturalidade, de multilinguismo e plurilinguismo surgem todos eles ligados entre si, e com uma forte relação com a educação.

A interculturalidade surge como opositora na predominância de culturas, umas sobre as outras. Qualquer um dos conceitos se debruça sobre a importância de aprender uma língua estrangeira.

2.2.3. Interlíngua

A Interlíngua caracteriza-se como o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo do processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do desenvolvimento da aprendizagem, caracterizada ainda pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado o seu potencial máximo na aprendizagem da língua.

Não se pode ignorar que a língua materna está profundamente vinculada ao indivíduo, devido à sua prática constante, sendo por isso difícil de evitar.

Pode até afirmar-se que a interferência do português como língua materna na aprendizagem do espanhol implica confusões de ordem natural, uma vez que ambas possuem as mesmas origens.

No aprofundamento da compreensão deste conceito, dando destaque à proximidade do português com o espanhol, o artigo “El mito de la facilidade en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE” da Autora Rocío Alonso Rey reporta um conjunto vasto de descrições que nos elucida sobre a complexidade do sistema interlíngua, e que nos aproxima do conceito de fossilização, citando que a fossilização se define “como o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da sua língua – materna e o da nova língua.” (Rey, 2005,p. 16 [Ferreira, 1997, p.11])

2.3. Conceitos-chave no Ensino e Aprendizagem das Línguas

2.3.1. Currículo e Projeto Curricular

Roldão, contribuindo para a definição de currículo esclarece-nos, afirmando que “é o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, a cada indivíduo ou sociedade, num tempo e num contexto e que cabe à escola organizar” (Roldão, 1999, p.24). Caracteriza-se, portanto, “uma natureza histórico-social e é socialmente construído; define finalidades, intencionalidades, estrutura coerente e sequência organizadora do conjunto de aprendizagens e competências que cada cidadão deve possuir” (Roldão, 1999, p.24). “A operacionalização de um currículo implica o estabelecimento de programas de ação, a previsão de campos de desenvolvimento, metas curriculares, linhas de organização e métodos de aprendizagem. No entanto, estes são apenas instrumentos do currículo” (Roldão, 1999, p. 26).

Logo, o currículo, com uma flexibilidade desejável, deve encontrar-se adaptado aos tempos da sociedade em que se insere, com as suas respetivas implicações sociais, culturais, políticas, e económicas.

Um Projeto Curricular de uma Escola é “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999, p.44). É “o conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico” (Carmen e Zabalza, 1991, p.16). Logo, o Projeto Curricular de Escola orienta-nos para a convergência de um Projeto Educativo e de um Currículo Nacional.

Assim, o projeto curricular insere-se na ideia da construção de uma escola de sucesso para todos, e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passa pela reconstrução do currículo nacional, de modo a enquadrar-se no território onde decorre a ação educativa tendo em conta as suas situações e características.

2.3.2. Objetivos/competências

O conceito de “objetivos” no discurso pedagógico e na política da educação em Portugal surge nos anos 70, com inspiração na Taxonomia de Bloom, nos anos 50, nos Estados Unidos, e consiste na estrutura de organização hierárquica dos objetivos educacionais, sendo que, cada nível de aprendizagem é mais complexo, e mais específico que o anterior, e que se divide e se apresenta em três domínios: o cognitivo, que abrange a aprendizagem intelectual; o afetivo, que abrange os aspetos de sensibilização, e gradação de valores e o psicomotor, que abrange as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor.

Nos anos 90, no âmbito da discussão sobre o insucesso escolar, ressoam alguns nomes da investigação das ciências humanas, como Philippe Perrenoud, que encontra eco nas políticas educativas, e na elaboração de programas escolares e que refere na sua entrevista à Revista Nova Escola que “trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los, pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa e aberta” (Perrenoud, 2000); Le Boterf afirma que a competência pode ser entendida como “o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas à montante pela aprendizagem e a jusante pelo sistema de avaliações” (Le Boterf, 1995, apud Fleury, 2001, p.187).

Fleury e Fleury (2000, p.21) definem que “a competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado”.

Em Portugal, o conceito de competência surge inserido no documento CNEB com algumas tentativas de reformulação, e com o intento de aproximar os currículos à realidade quotidiana e prática transferindo a importância do ensino para a aprendizagem.

Segundo Alarcão, a definição de competências reporta-nos para a aquisição de conhecimentos, capacidades, experiência, contactos e valores. (Alarcão, 2003)

Para que o ensino das competências fosse colocado em prática, e sofresse desenvolvimento como recomenda o CNEB seria necessário o ensino sofrer algumas

alterações, tal como, a possibilidade de o professor, perante a dimensão das turmas, conseguir responder às necessidades individuais dos alunos.

2.3.3. Metodologia e Método

Dando relevância à importância de clarificar a diferença entre os conceitos de metodologia e método, uma vez que os mesmos constituem fatores determinantes na característica da pedagogia orientada pelo professor, fui confrontada com um significado distinto, e longe de serem vistos como sinónimos apesar de serem indissociáveis.

Poderemos caracterizar Metodologia como um conjunto de regras ou princípios empregados no ensino de uma determinada área do conhecimento; o método caracteriza-se como um programa que desenhado para prever uma sequência de operações a executar, com vista a atingir resultado específico.

No final do século XIX, as Línguas Modernas já incorporavam os currículos académicos das escolas europeias, mas as metodologias de ensino seguiam ainda as mesmas diretrizes adotadas pelas línguas clássicas (línguas mortas), orientando os alunos, apesar das novas finalidades utilitaristas atribuídas à aprendizagem das línguas estrangeiras, para o ensino de séculos de “gramática e tradução”, ignorando as competências orais, que nos orienta para uma ausência de falar uma nova língua.

O Método Direto ocorre nos finais do século XIX, começando por decorrer de um movimento reformista que, influenciado pela investigação no campo da fonética, dá destaque à importância da vertente oral da língua em detrimento da escrita. A aprendizagem surge com a memorização do som das palavras, e das orações e só depois com a produção escrita. Começa-se a relativizar a linguagem quotidiana, evita-se a língua materna em sala de aula, os exercícios de tradução desaparecem, tão utilizados na aprendizagem das línguas mortas. O ensino da gramática torna-se implícito e só são providas após a interiorização das novas estruturas através da prática oral.

Berlitz bania a explicação gramatical por completo e sustentava que, através de exercícios de prática oral controlada, do uso de perguntas e respostas, a gramática podia ser introduzida, e praticada de forma impercetível e implícita, sendo assim, inserida de forma natural e indireta. Apesar de o método não ter sido aprovado em meio escolar por carência de uma teoria linguística, não podemos ignorar a importância de alguns aspetos relacionados com a comunicação oral e contextos situacionais quotidianos, surgindo como um método de sucesso nos Estados Unidos, em meados do século XIX,

com a chegada abundante de imigrantes que necessitavam urgentemente de aprender o inglês.

O Método Audiolingual ou Estruturalista surgiu nos Estados Unidos, durante a segunda guerra Mundial, com a necessidade que os soldados americanos tinham de aprender a língua alemã e japonesa por questões de estratégia militar. Franco (1989, p.75) orienta-nos para o significado de que os pressupostos teóricos existentes, neste novo método são, a psicologia behaviorista e o estruturalismo. O Método Tradicional tornava-se inviável, uma vez que aquisição da língua teria que ser rápida e eficaz a fim de garantir o sucesso das operações bélicas e o Método Direto, apesar de se centrar na competência oral, não podia ser utilizado devido à escassez de materiais e à falta de fundamento científico. Assim com o surgimento deste novo método, a lacuna foi ultrapassada. A sua aprendizagem surge como uma aprendizagem automatizada das estruturas básicas da língua e com a prática de exercícios de repetição, transformação ou de substituição, dando relevância às competências orais de ouvir e falar, por serem consideradas elementares na aquisição de uma língua.

Na Europa, especialistas britânicos desenvolveram o Método Oral-situacional, distinguido como uma variante do Método Audiolingual, uma vez que também se baseia em princípios de base estruturalista, com uma aprendizagem de automatização de estruturas basilares.

Na década de 60, estes métodos que limitavam a aprendizagem aos hábitos mecanizados começam por ser contestados por não surtirem os efeitos desejados e o constante insucesso na aprendizagem instaura-se provocando o declínio do Método Audiolingual nos Estados Unidos e do Método Situacional na Europa. No âmbito do estudo psicolinguístico, Chomsky, apoiado na psicologia cognitiva, considerou que a visão behaviorista, condutivista de Skinner seria incapaz de explicar a linguagem generativa. Chomsky salientava que todo o ser humano possuía uma competência linguística inata com significado ou seja, um conhecimento inconsciente e abstrato das regras que compõem o sistema da nossa língua materna. Outro facto a salientar, é o conceito de performance ou uso efetivo da língua em situações concretas. Mais tarde, no seguimento do conceito Chomsky ano de competência linguística, Dell Hymes remete-nos para a competência comunicativa que surge na necessidade de aclarar as regras de uso da língua.

Nas várias vertentes das áreas de estudo da linguagem, os avanços científicos remetem-nos para uma nova área de estudo da linguística, que se designa por pragmática, em que o sistema linguístico não se limita ao exercício de memorização, mas também é aplicável a um conjunto de funções que deverão estar associadas ao quotidiano do falante, fazendo com que este exprima as suas intenções e ações, encontrando harmonia com aplicação das regras gramaticais e a competência comunicativa.

2.3.4. Pedagogia do Erro

Segundo Karl Popper (1991,p.12),“(...) nos esforçamos por evitar erros. (...) Todavia, evitar erros é um ideal pobre: se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. (...) Ninguém está isento de cometer enganos: a grande coisa é aprender com eles”.

Hoje, considera-se que o erro surge como uma atitude benéfica na aprendizagem, perdendo a definição de “ignorância”, transformando-se num indicador “necessário” do processo de desenvolvimento, que fornece o esclarecimento sobre um determinado estágio/fase do processo de ensino-aprendizagem. Todo o trabalho efetuado na tentativa de identificar e analisar os erros cometidos pelos aprendentes de uma LE é de extrema importância, ajudando o professor a compreender como a língua é aprendida e também contribuindo para a perceção da análise quanto à natureza do conhecimento dos aprendentes, em que estágio de aprendizagem se encontram e o que mais têm de aprender.

No QECR, o tópico 6.5 Erros e Falhas, salienta que os erros surgem a partir da existência de uma “interlíngua”, uma vez que esta é uma etapa inevitável no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua e que é diferente da LM e da língua-alvo.

No documento, com a preocupação de combater e ultrapassar os erros, estes surgem evidenciados com uma série de exemplos com as várias formas de atuar do professor, nesta linha de atuação, os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno. Os erros devem ser vistos como uma interlíngua transitória. Não podemos deixar de salientar a relevância de que no processo da existência do erro, o professor, poderá sempre adaptar novas estratégias de

trabalho e concluir que a interlíngua é inevitável no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua.

2.3.5. Ser professor

“Os mundos que deixamos às nossas crianças dependem em grande parte das crianças que deixarmos no mundo.”

Federico Mayor

O estatuto e o perfil dos professores de todo o mundo que emergem do desenvolvimento da educação nos últimos tempos são muitíssimos diferenciados no que se refere às práticas de desenvolvimento global e de desenvolvimento dos sistemas educativos.

Existe um declínio visível e acentuado nos rendimentos do professor. Temos países em que a profissão de docente é uma profissão confortável e estável, e noutros países como Portugal, o rendimento, no século XXI, é baixo e a profissão é totalmente instável, onde não se fazem ouvir as exigências por melhores rendimentos e elevação do estatuto.

O trabalho que o professor desempenhar terá como objetivo uma educação de qualidade que chega a todas as necessidades sociais, com a relevância da utilização de um papel crucial na orientação de um futuro coletivo, onde são adquiridos conhecimentos, competências, atitudes e valores que reflitam nas vidas ativas e produtivas nas sociedades assentes no saber, transformando as nossas crianças e jovens em melhores cidadãos.

Os novos meios de comunicação e de informação fazem com que o professor esteja mais atento na preparação do aluno para uma nova sociedade que num passado recente pouco se manifestava surgindo assim, uma unificação dos povos, fazendo com que exista uma consciência global da presença de problemas e resoluções futuras, elucidando o aluno para a existência de desigualdades entre e dentro das sociedades, logo é importante o papel dos governos na promoção de uma educação de qualidade.

Vivemos na era da globalização e, por isso, há muito que o papel do professor deixou de ser o de transmissão de conhecimentos quase estanque, alterando-se para uma

profissão de mudança com um leque de competências bastante vasto com relevâncias sociais, culturais e éticas que constantemente encontramos no quotidiano das escolas.

Para além de que hoje é importante que o professor deva ser multifacetado, não devendo ser apenas um intelectual mas também um interveniente empenhado na luta contra o insucesso e abandono escolar, é também exigido do professor uma profissão que se complementa com a criatividade, a imaginação e a inovação, complementando-se como um profissional numa sociedade de conhecimento, que alarga e ultrapassa as funções tradicionais dum passado recente mas que nunca esquece o papel ético e deontológico, sendo estes fundamentais na construção de identidade e autonomia profissional, sempre existente na educação e essenciais na prática de docente.

A relação e o envolvimento entre aluno e professor são pois um exercício com alguma complexidade sendo que, muitas das aptidões que hoje são exigidas ao serviço de docente na realização de determinadas tarefas são de intencionalidade ética penetrando nos ensinamentos, fazendo com que possam surgir na vida do professor situações problemáticas, uma vez que é demasiado complexo perceber quando é que o professor sabe que em determinada situação pedagógica age ou não age corretamente suscitando assim conflitos internos, já que o ensino é produtivo em acontecimentos cuja resolução põe em conflito a idealidade e a generalidades dos princípios com a realidade e a particularidade dos acontecimentos.

É, portanto, uma profissão em que se assiste a muitas tomadas de decisão solitárias sendo apenas conduzido pela sua consciência de valores, de princípios de conduta e convicções na hora de agir. Por vezes consegue pedir auxílio e ir buscar algum apoio a um colega, em alguns casos extremos, o que nunca deixa de ser uma situação vulnerável uma vez que, toda a resolução de problemas não se aprende na formação de professores porque cada caso é um caso e não existe a receita correta.

Os problemas que hoje afetam as sociedades são transferidos para todo o recinto escolar, desde o recreio até à sala de aula, tornando a escola um espaço de intervenção ética onde as pessoas são formadas a partir de valores e de regras, ações individuais e coletivas onde interessa identificar o bom, o útil e o justo levando assim o professor a confrontar-se com conflitos axiológicos necessários de solucionar tendo este um trabalho de ação que explora todos os níveis da educação com fins educativos e onde se encontram integradas as qualidades como indivíduo e como profissional.

Há muito que se elaboram códigos deontológicos por organizações de professores de todos os continentes e seria importante a formalização de um código deontológico na educação, “imagem de marca da educação” (Estrela, 1995, p.188), que teria como função a contribuição “para preservar ou para melhorar a imagem social da profissão; a contribuição para unir os professores em torno de um ethos comum e, ao mesmo tempo, fornecer-lhes um critério uniforme de avaliação da correção ética dos procedimentos profissionais e o reforço da construção da identidade profissional.” (Seiça, 2003, p.24)

É impossível caracterizarmos estes códigos como códigos de correção da ética na prática de docente, mas seria um verdadeiro caminho de referência na melhor maneira de atuar uma vez que todos os códigos existentes revelam deveres em relação aos alunos, aos pais, aos colegas e também podemos encontrar deveres para com a escola, a profissão, as práticas de emprego, a associação profissional, os superiores e o público em geral.

Enquanto indivíduo cabe ao professor laborar em determinadas atitudes e valores que são identificados como: empenhamento, dedicação e responsabilidade, assunção e cumprimento dos deveres profissionais, autoconhecimento e autoeducação e enquanto profissional é determinado no âmbito da relação pedagógica a posse de competências profissionais, a transmissão de saberes e de valores, princípios e regras, a exemplaridade do professor e o elo de ligação do aluno ao mundo.

O que se espera do professor é que reflita sobre aspetos do mundo sociocultural do indivíduo e o facto de ele não estar sozinho faz-nos debruçar sobre uma perspetiva de interação, em que existem duas posições complementares a do professor e a dos alunos. Ambos são fundamentais na aprendizagem e no conhecimento que acontece em sala de aula.

Os papéis que o professor desempenha em sala de aula são de ordem social e pedagógica. O papel de ordem social relaciona-se com os aspetos socioculturais que se vão desenvolvendo durante a nossa vida, o de ordem pedagógica ergue-se a partir das abordagens teóricas e científicas implícitas na sua prática e apesar do papel relevante que o professor tem na sala de aula, não podemos condicioná-lo apenas ao exercício dessas funções. Assim, englobamos nas suas tarefas, práticas relacionadas com os órgãos diretivos, administrativos, com os departamentos e com os grupos de disciplina e

o contacto constante com os encarregados de educação que os orienta para uma maior proximidade dos alunos, com fins educativos e pessoais, estes relacionados com a importância do meio familiar, social e económico em que os mesmos se inserem.

2.3.6. Aprender e Ensinar uma LE

Para se aprender uma língua não importa as razões, é sempre importante a sua união com a cultura que a ela se associa. A aprendizagem de uma LE e o seu entendimento nunca se poderá reduzir apenas a aquisição e compreensão dos aspetos/regras gramaticais. A partir do entendimento de que a aprendizagem de uma língua é uma atividade de interação surge uma melhor compreensão da utilização dos diversos elementos que a compõem. Este tipo de ação poderá contribuir para um maior sucesso de aprendizagem de uma língua em sala de aula, porque existe uma maior aproximação do aprendente com uma nova realidade.

O estudo dos aspetos socioculturais numa LE encaminha o aprendente para o crescimento da motivação e do crescimento de competências no decurso do processo de aprendizagem.

A procura e a necessidade de aprender uma LE não se restringem ao facto de uma língua poder ter um forte prestígio social, ou estar na moda. A aprendizagem é importante no desenvolvimento/crescimento de nós próprios enquanto cidadão.

Ainda existem no ensino da LE aspetos a aperfeiçoar; por vezes os professores não tem tempo para refletir um pouco mais sobre as suas aulas, no que se refere às matérias e à interação entre professor e aluno.

2.3.7. Avaliação

O principal objetivo da avaliação é a verificação de uma progressão na aprendizagem das matérias por parte dos alunos e a comunicação aos professores sobre a tomada de decisões no processo de desenvolvimento ao longo dos anos letivos.

Logo, a avaliação encaminha o aluno para um papel ativo, reflexivo e responsável pela sua aprendizagem, fornecendo o professor de meios facilitadores na aplicação de um conjunto de tarefas variáveis, individuais ou de grupo, que no seu conjunto, demonstrem as respetivas finalidades do currículo.

Quando nos debruçamos na análise dos programas de línguas para o ensino básico e secundário deparamo-nos com o consenso dos conceitos de universalidade, obrigatoriedade e igualdade de oportunidades no encaminhamento do acesso ao sucesso escolar salientando a diferenciação no ensino e na aprendizagem.

É importante que a avaliação e o processo de ensino de aprendizagem sejam coerentes, uma vez que, as tarefas de ensino e aprendizagem devem relacionar-se diretamente com as tarefas e com as atividades de avaliação, não avaliando unicamente os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e valores.

Na análise dos programas do Básico e do Secundário conseguimos identificar em ambos os documentos a preocupação de que na sala de aula, o aluno deve desenvolver capacidades de autonomia, de poder de iniciativa e de sentido crítico, na resolução dos problemas que vão surgindo ao longo da aprendizagem e que provocam o estímulo de a coadjuvação entre docente-discente.

Em ambos os programas os trabalhos individuais e de grupo, as entrevistas, as discussões e debates, as exposições, os portefólios, os trabalhos de projeto, intercâmbios culturais, diários dos alunos e material audiovisual são atividades que constituem meios de avaliação.

Por cada competência comunicativa, o programa do ensino básico expõe instrumentos de avaliação que devem ser conhecidos e, tanto quanto possível, negociados com os alunos; o programa do ensino secundário dá relevância à avaliação formativa, contínua e de diagnóstico.

A autoavaliação, nos dois programas, surge também como uma vertente relevante na avaliação uma vez que, o mesmo se debruça sobre a capacidade dos alunos refletirem sobre mecanismos de controlo dos erros.

Não podemos deixar de evidenciar que a avaliação das aprendizagens se orienta pelos enunciados princípios, do Desenvolvimento da Qualidade das Aprendizagens, da Consistência, da Transparência, da Continuidade, da Diversidade de Intervenientes e da Diversidade de Instrumentos e que a avaliação das aprendizagens abrange o Domínio das Atitudes – Saber ser e saber estar e o Domínio dos Conhecimentos e Competências – Saber e Saber fazer.

3. ENQUADRAMENTO GENÉRICO DA PRÁTICA LETIVA

3.1. Caracterização das Escolas Cooperantes

3.1.1. Escola Básica 2,3 de Reguengos de Monsaraz

A Escola conta com dezoito salas de aula normais, onze salas específicas (duas de Educação Visual e Tecnológica, uma de Educação Tecnológica, duas de Educação Visual, duas de Educação Musical, um Laboratório de Ciências da Natureza e um laboratório de Ciências Físico-Químicas, a sala UAM e a sala PIEF), um auditório, um pavilhão, uma sala de Educação Física, uma oficina de informática, duas salas de Informática, uma sala de professores, bufete, refeitório e quatro salas de trabalho. Para além destas instalações existe também a Biblioteca Escolar em instalações próprias. Existem ainda campos desportivos exteriores, que são utilizados para a disciplina de Educação Física.

Apesar de este edifício ter entrado ao serviço no ano letivo de 98/99, as suas instalações são já insuficientes para o número de turmas existente impedindo, por vezes, que se dê o desenvolvimento desejável à multiplicidade e complexidade de funções de que as Escolas Básicas de hoje estão encarregadas.

3.1.2. Escola Secundária Conde de Monsaraz

A Escola Secundária Conde de Monsaraz funciona num edifício inaugurado por Sua Exa. Dr. Mário Soares, então Presidente da República, em 31 de Outubro de 1987, e situa-se na Rua João de Deus, na cidade de Reguengos de Monsaraz. A Escola é frequentada por alunos provenientes dos concelhos de Redondo, Mourão, Alandroal e Reguengos. Como comunidade educativa, é uma organização social composta por vários intervenientes e por diversas estruturas sociais que se inter-relacionam e implicam de forma direta ou indireta na implementação do processo educativo. É por toda esta ligação à comunidade social que a escola se torna autónoma. É importante que

a escola encontre a sua identidade própria. Um dos primeiros passos foi dado com a aprovação do seu patrono, através do Despacho n.º 13 104/98 (2a série).

3.1.3. Caracterização das turmas/alunos

A minha prática supervisionada, ocorreu em 3 turmas: o 9.ºD onde lecionei o Português e o 7.ºC e o 10.ºA e B, onde lecionei o Espanhol.

A turma do 9.ºD era constituída por um total de 20 alunos, 13 raparigas e 7 rapazes. As idades estavam compreendidas entre os 14 e os 16 anos, tendo a maioria 15 anos. Um dos alunos apresentava uma retenção uma vez que no ano anterior tinha apresentado desinteresse nas atividades, falta de estudo e de trabalho. A maioria dos alunos era natural de Reguengos de Monsaraz ou pertencia ao concelho, à exceção uma aluna proveniente de Lisboa que no 7.º ano mudou a sua residência para Reguengos de Monsaraz. A maioria dos alunos vivia com os pais, Encarregados de Educação, à exceção de um aluno que vivia com a irmã, sendo esta a Encarregada de Educação. Um dos alunos era abrangido pelo decreto-lei 3/2008- Necessidades Educativas Especiais. Quanto às questões relacionadas com a saúde, não foram verificados quaisquer problemas que afetassem a presença e desempenho dos alunos.

A turma de 10.º ano, onde foi lecionado o Espanhol, era constituída por alunos de duas turmas e incluía 3 alunos do 10ºA, 13 alunos do 10ºB, com um total de 16 alunos, 13 raparigas e 3 rapazes. As idades estavam compreendidas entre os 14 e os 16 anos, tendo a maioria 15 anos. Nenhum dos alunos apresentou retenção. A maioria dos alunos era natural de Reguengos de Monsaraz ou pertencia ao concelho e todos dos alunos viviam com os pais, os Encarregados de Educação. Dois alunos, uma rapariga e um rapaz, eram abrangidos pelo decreto-lei 3/2008- Necessidades Educativas Especiais e quanto às questões relacionadas com a saúde, não foram verificados quaisquer problemas que afetasse a presença e desempenho dos restantes alunos.

A turma do 7.ºC, onde também foi lecionado o Espanhol, era constituída por um total de 24 alunos, 8 raparigas e 16 rapazes. As idades compreendiam-se entre os 12 e os 14 anos, tendo a maioria 13 anos. Nenhum dos alunos apresentava retenção. A maioria dos alunos era natural de Reguengos de Monsaraz ou pertencia ao concelho, excetuando um aluno proveniente da Ucrânia e outro de Lisboa. A maioria dos alunos vivia com os

pais, Encarregados de Educação. Dois alunos, ambos do sexo masculino, eram abrangidos pelo decreto-lei 3/2008- Necessidades Educativas Especiais. Quanto às questões relacionadas com a saúde, um dos alunos tinha problemas de visão mas nada contribuiu para que afetasse a presença e desempenho dos alunos.

Posso referir que apesar das três serem bastante distintas, o clima de aprendizagem foi favorável para a existência de um trabalho cooperativo, ao longo do ano letivo, nunca ignorando contudo, ou tentando “contornar” a existência de problemas de indisciplina, mas facilmente colmatados.

4. ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

Ao longo e após um ano letivo de prática de ensino supervisionada, a análise da mesma jamais poderá ser inexistente na construção de um relatório PES, uma vez que toda a introspeção e análise da prática de ensino nos ajuda a tornarmo-nos num professor reflexivo, tentando tomar as decisões mais verdadeiras e justas.

Reportando-nos para o texto de Alarcão (1996, p.3) “a reflexão, ..., baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano.” E ainda, “a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação,” (Alarcão, 1996, p.8) ideia a que o autor dá relevo, traduzindo-a na máxima: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.” (Alarcão, 1996, p.8)

A minha prática supervisionada surge no ano letivo de 2014/15, com início no mês de setembro com o exercício da observação das aulas das professoras orientadoras de estágio de Espanhol do 7º e 10º ano e de Português do 9º ano.

Após a observação das aulas das orientadoras cooperantes em sala de aula, a minha colega de estágio e eu demos início a algumas intervenções na nossa prática supervisionada, com o constante apoio das professoras orientadoras de estágio que sempre se mostraram disponíveis, providenciando o esclarecimento de dúvidas, sempre que estas surgiam no âmbito da planificação de aulas que por vezes tinham que ser modificadas, na disponibilidade de materiais e na orientação da prática em sala de aula.

Todas as aulas por mim lecionadas foram indubitavelmente preparadas de forma cautelosa com a constante preocupação de o ensino ser o mais próximo e esclarecedor na compreensão das matérias e no desenvolvimento das competências pretendido.

Como já foi referido, para além de todo o apoio das professoras orientadoras de estágio surge também o meu empenho no estudo, na pesquisa de documentação, na utilização de vários tipos de materiais que adquiri com os orientadores, com a pesquisa

de livros escolares em bibliotecas ou que eu própria possuía e na pesquisa de páginas fidedignas disponíveis na internet.

O acesso aos programas de espanhol e português com as suas metas e a planificação anual de ambas as disciplinas, português e espanhol dos diversos níveis, exerceu um forte contributo no início do ano letivo para algumas aulas que foram propostas pelas professoras orientadoras e posteriormente para a planificação de cada unidade didática que, estas sim, foram por mim lecionadas na íntegra abarcando nos respetivos conteúdos, as competências comunicativas e transversais, as estratégias, os objetivos, a avaliação e os recursos com uma estrutura temporal organizada.

No seguimento da construção do presente relatório, a unidade “Quién eres?” de 7º ano, a unidade “Sabores Hispânicos” de 10º ano, ambas de Espanhol e o episódio “Despedidas em Belém” dos Lusíadas, do 9º ano de Português, objeto possível de exame nacional, serão o exemplo, uma vez que considero estas unidades e este episódio como representativos de uma evolução na minha experiência de construção da minha profissionalidade docente.

A aprendizagem das unidades nunca foi uma aprendizagem totalmente linear e isso fez-me refletir sobre algumas lacunas tentando sempre reajustar e adaptar o seu ensino para um ensino de qualidade, motivando os alunos a partir do desempenho de atividades de pesquisa, de exposição, de organização, de produção de textos e de interação com a gestão do tempo exigido em cada tarefa.

4.1. Planificação de uma aula

Qualquer planificação, independentemente da disciplina deverá ser sempre efetuada com critério, rigor e com alguma antecedência, nunca devendo esquecer a elaboração de um plano alternativo com atividades e estratégias que venham colmatar os imprevistos. Para além dos imprevistos que possam surgir de mau comportamento ou de desinteresse por parte dos alunos, as atividades relacionadas com as TIC e a criação de debates elaborados com os temas das unidades são um forte indicador para o surgimento de novas estratégias ou impedimento das mesmas.

A planificação de uma aula raramente surge de forma isolada; esta maioritariamente surge envolvida com a aula anterior e com a aula seguinte tornando todo este desempenho relevante no ensino, afastando-se de fracassos e improvisos perante os alunos.

Na planificação de uma aula de 45 minutos de Português, que passo apresentar (Anexo III) os conteúdos incidiram sobre um breve enquadramento histórico do episódio que seria estudado, na projeção de um vídeo com a música “Barco Negro” (Anexo IV) interpretada pelo grupo musical *Amor Electro* com o objetivo que os alunos consigam relacionar o título da música com o Canto IV e que consigam identificar o narrador como uma mulher que se despede de alguém que ama, situação esta que também vamos encontrar nas estâncias relativas às Despedidas em Belém e finalmente na leitura do Canto IV – Despedidas em Belém da obra *Os Lusíadas onde se* questionará os alunos sobre o tema e a sua compreensão, trabalhando apenas de maneira aprofundada, a introdução do respetivo episódio (os preparativos para o embarque da “gente marítima” e de “Marte”), com a preocupação de identificarmos o narrador e outros intervenientes, refletir sobre o ambiente vivido, identificar e interpretar o valor expressivo dos recursos estilísticos, ampliar a competência linguística.

Cumpriram-se os objetivos previstos para aula de 45 minutos em questão, os alunos foram recetivos às atividades propostas, sendo apenas diagnosticadas dificuldades no enquadramento histórico devido ao desconhecimento e para terminar o sumário proposto foi *Projeção do vídeo com a música “Barco Negro” do grupo musical Amor Electro. Análise e Compreensão do Canto IV – Despedidas em Belém da obra Os Lusíadas*.

Na planificação de uma aula de 90 minutos de Espanhol, que passo a referir (anexo 5) incidimos, de forma particular, na possibilidade dos alunos terem contacto e ganharem uma maior proximidade com o espanhol da América Latina, através de um vídeo da BBC sobre a comida da América Latina (Anexo 6), uma vez que a unidade se intitulava “Sabores Hispánicos”, bem como na elaboração de uma atividade em que os alunos trabalham a sua comunicação em espanhol, com o objetivo de os alunos argumentarem a favor da gastronomia francesa, espanhola e italiana (Anexo 7), consolidando todos os conhecimentos sobre vocabulário, verbos, identificação e utilização de expressões de acordo e de desacordo num debate.

Cumpriram-se os objetivos previstos para aula de 90 minutos em questão, os alunos foram recetivos às atividades propostas, sendo apenas diagnosticadas dificuldades no conhecimento de pratos franceses e italianos e para terminar o sumário proposto foi “*Amor por la comida hispana en EE.UU.*” – *Cuestionario. Debate Gastronómico. Práctica de Ejercicios de audición y escritos del manual.*

Os sumários nas aulas por mim lecionadas, quer na disciplina de português, quer na disciplina de espanhol, foram apresentados apenas no final de cada sessão, como é referido e apresentado na obra Educação, Temas e Problemas – Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita dos autores António Ricardo Mira e Lino Moreira da Silva, uma vez que, o sumário compreende apenas o trabalho elaborado no tempo estabelecido e “escrevê-lo fora dessa ocasião representará prejuízo pelo não aproveitamento de todas as potencialidades de um sumário corretamente realizado e pode até revelar, por parte do professor, má gestão do tempo da aula, desconsideração da construção da aula, desrespeito pelo método indutivo,..., falta de empenho na formação dos alunos.” (Educação: Temas e Problemas – Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita, António Ricardo Mira & Lino Moreira da Silva, 2007, p.303)

4.2. Planificação da Unidade Didática

As unidades didáticas de Espanhol e de Português por mim apresentadas, foram elaboradas no seguimento dos seus respetivos programas, e da planificação anual que foi aprovada em conselho pedagógico no princípio do ano letivo e do qual eu tive o cuidado de não me distanciar.

Em ambas as unidades as competências foram adquiridas, os objetivos foram alcançados, com maior ou menor aptidão, com a realização de uma observação direta, com a atuação de interações comunicativas, de fichas de trabalho, de fichas formativas e de esclarecimento de dúvidas, como foi sucedendo e fui observando ao longo de todo o trabalho anual realizado pelas diversas profissionais.

Na planificação de uma unidade didática, para além da existência de uma coesão e consistência nas matérias, a criatividade deve surgir ao nível das estratégias de

motivação nas aprendizagens, tais como, atividades que possam envolver os interesses e conhecimentos atuais dos alunos com o passado, como foi utilizado na disciplina de português, quando foi apresentado um vídeo de uma canção da banda “Amor Electro”.

Na planificação de Espanhol nos Domínios salientou-se a importância sobre o “Comprender”, “Interaccionar”, “Producir” e “Saber Aprender”, com os seus respetivos “Contenidos” (“Temáticos”, “Gramaticales” e “Discursivos/Funcionales”), “Indicadores de Aprendizaje” e “Evaluación”.

Uma vez que, na aprendizagem da língua espanhola, as suas matérias se aproximam dos interesses sociais da atualidade houve a facilidade de os alunos exporem e exprimirem as suas opiniões.

Na construção da planificação de Português com os seus respetivos domínios de referência, foram evidenciados, já que se encontram interligados, a Educação Literária, a Leitura, a Gramática, a Escrita e a Oralidade, apresentando os seus Objetivos e Descritores de Desempenho e os Conteúdos Pragmáticos, Estratégias de Trabalho e Estratégias de Avaliação.

Nunca deixando de identificar que a aprendizagem de cada aluno é singular e ininterrupta, como futura docente, manifestou-se em mim, na preparação das planificações, a preocupação de me aproximar dos alunos com esclarecimentos concretos e objetivos e que os mesmos em sala de aula após a exposição de todo conhecimento apreendido manifestaram ritmos semelhantes.

4.3. Pré preparação e enquadramento inicial das unidades

Ambas as unidades de espanhol e de português, selecionadas pelas professoras de estágio, já referido anteriormente, surgem interligadas à unidade anterior e ao episódio lecionado pela minha colega de estágio. Na preparação da unidade de espanhol “sabores hispânicos” do 10º ano, nível 4, surgiu a ideia de criar um pequeno jogo de imagens (Anexo I), no decurso do qual os alunos com cada fragmento de papel tentariam adivinhar o fruto que aí se encontrava relembrando algum vocabulário do passado e reunindo novo vocabulário. Este exercício sofre uma continuação uma vez que os frutos

apresentados reencaminham os alunos para o conhecimento das expressões coloquias, tão utilizadas pelos espanhóis, onde tinham como base os frutos apresentados nas imagens (Anexo II). No final da unidade verifiquei que este exercício foi bem interiorizado devido às respostas positivas que apresentaram na preparação e na prova de avaliação.

Na preparação do capítulo das “Das despedidas em Belém” de *Os Lusíadas*, inserido na unidade “Texto Épico” de Português, surge primeiramente a preocupação de proporcionar aos alunos um breve enquadramento histórico do episódio que será estudado de modo a permitir uma melhor compreensão do texto. No seguimento, optei por projetar um vídeo com a música “Barco Negro” (Anexo III) interpretada pelo grupo musical Amor Electro solicitando aos alunos que tomassem particular atenção à letra da música, ao narrador e à história que este conta com o objetivo de conseguirem identificar o narrador como uma mulher que se despede de alguém que ama, situação esta que também iriam encontrar nas estâncias relativas às Despedidas em Belém.

Os alunos foram recetivos, verifiquei a sua disponibilidade e atenção na prática das atividades.

4.4. Avaliação da prática letiva realizada

Ao longo do ano letivo disponibilizei-me para participar nas avaliações que fosse necessário concretizar. Logo, evidencio a minha participação na disciplina de português com a turma 9ºD na criação dos critérios de correção (Anexo VIII) e na grelha de classificação da ficha de Gramática (Anexo IX) que a professora Elsa Martins, orientadora de estágio, tinha criado como preparação de Exame de 9ºano.

Para a disciplina de Espanhol saliento o meu trabalho na criação da matriz de 7º ano (Anexo X) e na construção da Ficha de Avaliação (Anexo XI) com a colaboração da Professora Felicidade Catronga, orientadora de estágio. No 10º ano, o meu trabalho repete-se na construção de uma matriz (Anexo XII), de uma Ficha de Avaliação (Anexo XIII) e na correção da mesma apresentada aos alunos em powerpoint (Anexo XIV).

A possibilidade de produzir todos estes documentos abriu-me portas para tarefas desconhecidas, apesar do meu contacto com os mesmos já existir. Até ao presente da

prática letiva, nunca tinha tido oportunidade de criar instrumentos de avaliação de aprendizagens, que me foram solicitados e que produzi com êxito.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

No ano letivo 2014/2015, ano em que decorreu a minha prática supervisionada, mostrei-me disponível para participar nas atividades, propostas pelas professoras cooperantes, e que, fora do âmbito letivo, pudessem contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais. Assim, participei na atividade de 7.º ano do “Día de la Hispanidad” e na preparação da Visita de Estudo de Espanhol. Contribui com a minha ajuda na preparação do espaço, na qual se incluía a fixação de cartazes sobre Espanha e na venda dos bolos, visando a angariação de fundos, por parte dos alunos, tendo em vista a visita. Na época natalícia, a minha colega de estágio e eu decidimos elaborar uma árvore de Natal que continha cartões com frases em Espanhol sobre o Natal; esta foi exposta e mais tarde oferecida à Biblioteca da Escola.

Com as turmas de 7.º ano, 10.º ano de Espanhol e de 9.º ano de Português, todas as turmas de estágio, a minha colega e eu, decidimos criar uma atividade para o dia de S. Valentim. Criámos postais com imagens alusivas ao tema, onde os alunos expuseram toda a sua criatividade e criaram pequenas frases ou pequenos textos (os alunos de espanhol criaram frases e textos em espanhol) que foram expostos dentro de uma caixa nas duas bibliotecas (Escola do Ensino Básico e na Escola Secundária) para que toda a comunidade escolar tivesse acesso e os pudesse obter para os seus próprios interesses. Foi bem-sucedida a atividade, uma vez que houve procura e obtenção dos cartões por parte dos alunos de ambas as escolas.

O meu contributo, para além do que foi já referido anteriormente, também se expressou na criação de uma pasta com atividades de escrita criativa (Anexo XV) que foi apresentada na página da biblioteca escolar. Aí abordavam-se temas que os alunos de 9.º ano iriam trabalhar tendo em vista a preparação dos seus exames e temas livres a que qualquer aluno teria acesso, bem como a criação de uma atividade apresentada na Biblioteca Escolar da escola secundária, sobre a autora e escritora Sophia de Mello Breyner. Aqui a minha colega de estágio e eu colaborámos com a criação do *Flyer* (Anexo XVI) sobre a atividade e criámos um jogo de perguntas sobre a autora em questão (Anexo XVII).

Na disciplina de português, com o 9.º ano, com data proposta pela orientadora de estágio, o objetivo da atividade era que os alunos e os respetivos pais, num lanche a decorrer fora do horário escolar, participassem num jogo que a minha colega de estágio e eu criámos um “Quiz” (Anexo XVIII). Não foi obtido o sucesso desejado pois poucos alunos presenciaram a atividade e sem os encarregados de educação, uma vez que, no dia seguinte teriam teste noutra disciplina.

No final do ano letivo colaborei com a professora Elsa Martins na preparação para os exames de 9.º ano. Foram por mim criadas fichas de trabalho (Anexo XIX e XX) sobre as quais os alunos se debruçaram para poder expor as suas dúvidas e adquirir conhecimento para o exame futuro.

Para terminar, e ainda que apenas tivesse oportunidade de participar na reunião do Departamento de Línguas, fui contudo encaminhada para uma nova vertente na prática do ensino, com o surgimento de algum trabalho desconhecido, relacionado com a coordenação educativa, supervisão pedagógica, administração e gestão a que apenas temos acesso enquanto profissionais do ensino, quando colocados numa determinada escola e titulares de turmas.

6. CONCLUSÃO

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”

Aristóteles

Ao longo do meu processo formativo e, em particular, com a elaboração do meu relatório da Prática de Ensino Supervisionada adquiri novas competências pedagógicas e concluí que toda a dedicação é necessária, uma vez que esta profissão requer por parte do professor uma grande disponibilidade, preparação científica e didática que em nenhum momento se deve encontrar estagnada.

Apesar do ano letivo por vezes me ter encaminhado para um processo de complexidade, dúvidas e incertezas no fim não posso deixar de frisar o quanto é gratificante a tarefa de um professor quando fornece aos alunos os vários instrumentos que os tornam aptos para enfrentar as complexas realidades.

Envolver os alunos em situações de aprendizagem é algo que nunca se deve desvalorizar; sentir que, com o nosso trabalho, também contribuímos para o desenvolvimento integral dos nossos alunos é uma das mais-valias desta profissão.

Termino o meu relatório transmitindo que o meu desejo de exercer uma das profissões mais enriquecedoras do mundo surge com a ambição de fortificar laços com os alunos num contexto de saberes científicos e didáticos.

7. BIBLIOGRAFIA

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

Alarcão, Isabel. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora

Boterf, Guy Le. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Carmen, Luis M. del e Antoni Zabala. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E

Conselho da Europa [CE]. (2001a). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Edições ASA http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.

Estrela, A. (s/d). *Teoria e prática de observação de aulas, uma estratégia de formação de professores*. 4ªed., Porto: Porto.

Ministério da Educação. (1986a). *decreto-lei 46/86*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1986b). *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Ministério da Educação. Ministério da Educação. (1991). *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular [Nível de Iniciação]*.

Ministério da Educação. Ministério da Educação. (2011). *despacho nº5328/2011 de 28 de março*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. Ministério da Educação. (2011). *despacho nº17169/2011 de 23 de dezembro*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME]. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.

Mira, António Ricardo e Lino Moreira da Silva. (2007). *Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. (Educação: Temas e Problemas nº4)*. Lisboa: Edições Colibri.

Perrenoud, Philippe. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Ed.

Perrenoud, Philippe. (2003). *Porquê construir competências a partir d escola*. Porto: Edições Asa.

Popper, K. (1991). *“Los doce principios para una nueva ética”*. El País. Terça-feira, 29 de outubro.

- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. ME-DEB
- Sim-Sim, Duarte e Ferraz. (1997) *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Sonsoles, Fernández. (2001). *Programa de Espanhol - nível de iniciação*. Ministério da Educação.

❖ Manuais Escolares

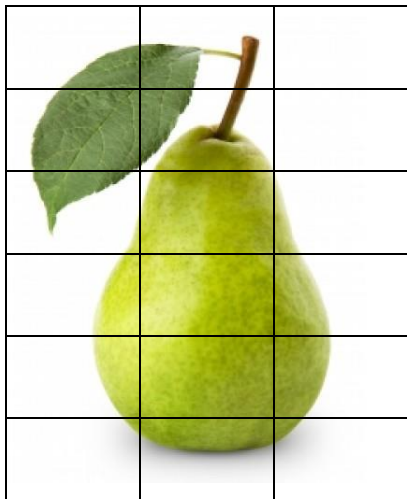
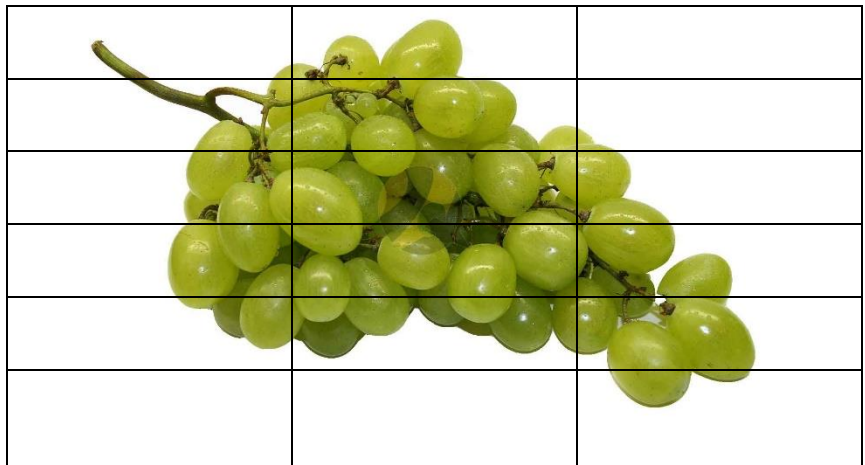
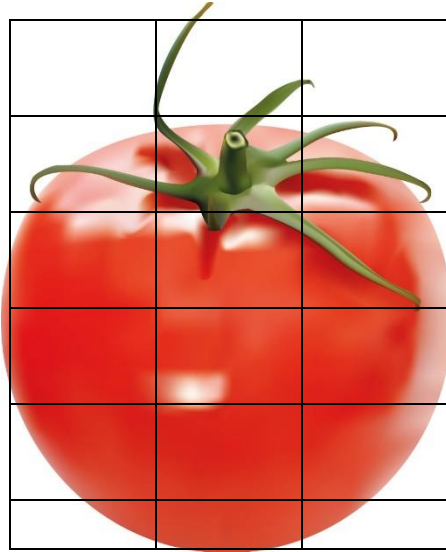
- Pacheco, Luísa & Delfina Sá,(2013). *EnDirecto.com..* Porto, Areal Editores, S.A.
- Neto, C. M., Guimarães, L., Brochado, O., Amaral, R. M. & Nunes, S. (2007). *Conto Contigo Português 9º ano*. Areal Editores, S.A.
- Pacheco, Luísa & Maria José Barbosa,(2012). *¡Ahora Español!*.Porto, Areal Editores, S.A.

❖ Webgrafia

- Conselho Nacional da Educação (2015). Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido 29 julho 2015 <http://www.cnedu.pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>
- Metodologia e Método. Acedido 13 agosto 2015 www.infopedia.pt
- Ministério da Educação e Ciência (MEC) – Direção Geral de Educação (DGE) (2012). Metas de Aprendizagem. Acedido a 5 agosto 2015 <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt>
- Netprof (2015). Acedido a 22 Agosto <http://www.netprof.pt/>
- O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) (2009). Acedido a 18 de Agosto 2015 <http://www.dgide.minedu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=10>
- Universidad de Salamanca (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE. Acedido a 25 de setembro 2015 http://www.academia.edu/3877378/El_mito_de_la_facilidad_en_el_estudio_del_proceso_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_de_PLE-HE
- Wikipedia. Acedido a 22 agosto de 2015 www.wikipedia.pt

8. ANEXOS

8.1. Anexo I



8.2. Anexo II

FICHA DE TRABAJO			
Nombre/ Apellido _____	N.º _____	Curso _____	Clase _____
Fecha _____	Evaluación _____	Profesora _____	



1. Completa los huecos.



- a. El otro día he encontrado en casa de mi abuelo unos libros que son del año de la _____.
- b. Sus hijos han roto su coche así que hoy está de muy mala _____.
- c. Ese chico ya no quiere verme pero me importa un _____: he conocido a otro mejor.
- d. Este examen de mi profesor es pan comido: sólo 3 ejercicios.
- e. - ¿Qué tal con esa nueva compañera de trabajo? ¿Ya la has invitado a salir?
- Sí, pero me ha dado _____. Está casada.
- f. Cada vez que me mira me pongo como un _____.

2. Haz la correspondencia.

- | | |
|----------------------------|---|
| 1. Ser pan comido | _____ Se utiliza cuando una persona siente vergüenza. |
| 2. Ser del año de la pera | _____ Tener mal carácter / estar enfadado. |
| 3. Importar un pimiento | _____ Tener algo muchos años, ser antiguo. |
| 4. Dar calabazas a alguien | _____ Ser algo muy fácil de hacer o conseguir. |
| 5. Tener/Estar de mala uva | _____ No ser relevante, no afectar, no ser importante. |
| 6. Ponerse como un tomate | _____ Cuando una persona le propone relaciones otra y se recibe una respuesta negativa. |

Expresiones coloquiales

Ser del año de la pera

Tener algo muchos años, ser antiguo.

Ejemplo: *El otro día he encontrado en casa de mi abuelo unos libros que son del año de la pera.*

Tener/Estar de mala uva

Tener mal carácter / estar enfadado.

Ejemplo: *Sus hijos han roto su coche así que hoy está de muy mala uva.*

Ser pan comido

Ser algo muy fácil de hacer o conseguir.

Ejemplo: *Este examen de mi profesor es pan comido: sólo 3 ejercicios.*

Dar calabazas a alguien

Se utiliza cuando una persona queda con otra en un lugar y no acude a la cita o cuando una persona le propone relaciones a otra y se recibe una respuesta negativa.

Ejemplo: - ¿Qué tal con esa nueva compañera de clase? ¿Ya la has invitado a salir?

- Sí, pero me ha dado calabazas. Está casada.

Importar un pimiento

No ser relevante, no afectar, no ser importante.

Ejemplo: *Ese chico ya no quiere verme pero me importa un pimiento: he conocido a otro mejor.*

Otras Expresiones Coloquiales

<p>Ser un chorizo Ser un ladrón. Quitar las cosas a otras personas.</p>	<p>Ejemplo: <i>En España los políticos son todos unos chorizos, dice la gente.</i></p>
<p>Darse una torta Darse o recibir un golpe (fuerte).</p>	<p>Ejemplo: <i>Iba un poco borracho y como en la calle hay hielo, resbaló y se dio una torta fortísima.</i></p>
<p>Tener mala leche Se utiliza cuando una persona tiene un pésimo carácter y puede resultar peligroso. Como tener mala uva.</p>	<p>Ejemplo: <i>Mi jefe tiene muy mala leche así que es mejor hacer siempre todo lo que dice.</i></p>
<p>Mandar a alguien a freír espárragos Se dice cuando una persona no quiere saber nada de otra porque está enfadada o no le interesa nada de esa persona.</p>	<p>Ejemplo: <i>Ya te he dicho que no quiero volver a verte, pesado. Déjame en paz y vete a freír espárragos.</i></p>
<p>Sacarle a alguien las castañas del fuego Cuando hacemos lo que otra persona tiene que hacer o resolvemos un problema que otra persona tiene.</p>	<p>Ejemplo: <i>Soy un desastre con la agenda, menos mal que mi asistente siempre me saca las castañas del fuego.</i></p>
<p>Ser un melón Persona “tonta” y que no consigue entender bien las cosas. Cariñoso.</p>	<p>Ejemplo: <i>Eres un melón, cariño. Ya te he explicado mil veces cómo buscar en Google y todavía lo haces mal.</i></p>
<p>Ponerse como una sopa Acabar totalmente mojado cuando estás vestido. Por ejemplo un día de lluvia que no tienes paraguas.</p>	<p>Ejemplo: <i>He salido de casa sin paraguas y ha habido una tormenta enorme: me he puesto como una sopa.</i></p>
<p>Estar como un fideo Se utiliza para decir que una persona es muy delgada.</p>	<p>Ejemplo: <i>Después de su viaje por Asia sólo con su mochila, Marta está como un fideo.</i></p>

8.3. Anexo III

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

Escola Secundária Conde de Monsaraz

Ano lectivo: 2014/2015

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português	Nível: ___ Ano: 9.º Turma: D
Unidade Temática: Texto épico <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões	
Unidade Didática: Despedidas de Belém (Canto IV – ests.84 à 93) O Velho do Restelo (Canto IV – ests.94 à 97)	
Estudante: Maria João Madeira Data: Reguengos de Monsaraz, 20 de abril de 2015	

Tempo de duração: 45 minutos

ACOLHIMENTO	Cumprimentam-se os alunos. Regista-se se falta alguém. Escreve-se o número da lição e a data no quadro.
PRELIMINARES INICIAIS	Informam-se os alunos que irão estudar o canto IV – Despedidas em Belém da obra <i>Os Lusíadas</i> .

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	Informam-se os alunos que irão dar início ao estudo do episódio das Despedidas de Belém do Canto IV (ests.84 à 93) dos <i>Lusíadas</i> .
	Para a próxima	Informa-se os alunos que na próxima aula daremos continuidade ao estudo do Canto IV dos <i>Lusíadas</i> .

	aula	
--	-------------	--

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Apresentação da Música “Barco Negro” da banda portuguesa <i>Amor Electro</i> para que se possa identificar e relacionar o título e o tema principal da canção.
	Preparação Pedagógica	Informa-se os alunos que na aula em questão se dará início ao estudo do Canto IV – Despedidas em Belém da obra <i>Os Lusíadas</i> .

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
Educação Literária Leitura Oralidade	. Ler e compreender o texto.	. Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas. . Ler expressivamente e em voz alta o texto . Explicar o tema e as ideias principais, justificando . Explicitar o sentido global do texto . Identificar o tema e explicitar o assunto . Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos	. Texto Épico – Canto IV dos <i>Lusíadas</i> (Despedidas em Belém) . Estrutura interna (ver tema, conteúdo, título, assunto)	. Apresentação da música “Barco Negro” da banda portuguesa <i>Amor Electro</i> . . Leitura e compreensão do texto épico. . Análise da estrutura interna . Resolução dos exercícios de perguntas de interpretação.	Critérios: Participação, interesse, motivação; empenho/trabalho, comportamento

Gramática		Identificar os aspectos formais			
Escrita	. Reconhecer os aspectos formais.		. Estrutura Externa	. Análise da estrutura externa	
Oralidade	Escrever para expressar conhecimentos	. Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto dramático. . Planificar o texto oral e apresentar	. Recursos Expressivos (Hipérbato, Metonímia, Antítese...)	. Resolução dos exercícios gramaticais.	

	<p>. Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificadas e recorrendo a mecanismos de organização e coesão discursiva.</p>				
--	---	--	--	--	--

MATERIAIS DIDÁCTICOS

Ficha de Trabalho
 Computador
 Projetor
 Quadro Branco
 Marcador
 Manual
 Caderno dos alunos

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula começa com a docente a cumprimentar os alunos e a fazer a chamada. Em seguida, a docente escreve o número da lição e a data no quadro.

O estudo da matéria terá início com a docente a referir que vão estudar o Canto IV – Despedidas em Belém dos *Lusíadas*.

De seguida, a professora, fará um breve enquadramento histórico do episódio que será estudado.

Como motivação inicial, à análise das estâncias, será projetado um vídeo com a música “Barco Negro” interpretada pelo grupo musical *Amor Electro*.

Pedir-se-á aos alunos que tomem atenção à letra da música, ao narrador e à história que este conta. Será pedido aos alunos que respondam oralmente.

Com a motivação inicial espera-se que estes consigam relacionar o título da música com o Canto IV e que consigam identificar o narrador como uma mulher que se despede de alguém que ama, situação esta que também vamos encontrar nas estâncias relativas às Despedidas em Belém.

A seguir, será pedido aos alunos que abram o manual na pág. 156 para que os mesmos possam proceder à leitura do Canto IV – Despedidas em Belém da obra *Os Lusíadas*.

Após a leitura do Canto IV (ests.84 – 86) a docente questionará os alunos sobre o tema e a sua compreensão, trabalhando apenas de maneira aprofundada, nesta aula, de 45 minutos a introdução do respetivo episódio (os preparativos para o embarque da “gente marítima” e de “Marte”), com a preocupação de identificarmos o narrador e outros intervenientes, refletir sobre o ambiente vivido, identificar e interpretar o valor expressivo dos recursos estilísticos, ampliar a competência linguística.

Na última parte da aula, será pedido aos alunos que procedam à prática do exercício 1 de compreensão do texto pág. 158 para que no final se possa proceder à sua correção.

Para terminar aula será escrito o sumário no quadro.

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Projeção do vídeo com a música “Barco Negro” do grupo musical Amor Electro.
Análise e Compreensão do Canto IV – Despedidas em Belém da obra *Os Lusíadas*.

OBSERVAÇÕES

BIBLIOGRAFIA

NETO, C. M., Guimarães, L., Brochado, O., Amaral, R. M. & Nunes, S. (2007). *Conto Contigo Português 9º ano*. Areal Editores, S.A.

SARAIVA, António José, (1999). *Os Lusíadas – Luís de Camões (Introdução, notas e vocabulário do Prof. António José Saraiva)*. Livraria Figueirinhas.

DIAS, Ana Paula, (2013). *Preparar a Prova Final 3º Ciclo – Português 9º ano*. Texto Editores Lda.

WEBGRAFIA:

WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=H2SVVWSCN8A

8.4. Anexo IV



Vídeo: Amor Electro – Barco Negro

<https://www.youtube.com/watch?v=h2svvWScN8A>

De manhã, que medo, que me achasses feia!
Acordei, tremendo, deitada na areia.
Mas logo os teus olhos disseram que não,
E o sol penetrou no meu coração!

Mas logo os teus olhos disseram que não,
E o sol penetrou no meu coração!

Vi depois, numa rocha, uma cruz,
E o teu barco negro dançava na luz.
Vi teu braço acenando, entre as velas já soltas.
Dizem as velhas da praia que não voltas:
São loucas! São loucas...

Eu sei, meu amor,
Que nem chegaste a partir,
Pois tudo em meu redor
Me diz que estás sempre comigo. [x2]

No vento que lança areia nos vidros;
Na água que canta, no fogo mortiço;
No calor do leito, nos bancos vazios;
Dentro do meu peito, estás sempre comigo!
No calor do leito, nos bancos vazios;
Dentro do meu peito, estás sempre comigo!

Eu sei, meu amor,
Que nem chegaste a partir,
Pois tudo em meu redor
Me diz que estás sempre comigo. [x4]

8.5. Anexo V

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español	Nivel: 4	Año: 10º	Clase: A y B
Unidad Temática: Sabores Hispanos			
Unidad Didáctica: Unidad 6			
Estudiante: Maria João Madeira			
Fecha: Reguengos de Monsaraz, el 10 de marzo de 2015			

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	Se espera que los alumnos entren y la profesora los saluda. Se habla con el alumnado sobre cómo está, cómo va su día y se le pide que saque el material necesario para la clase.
PRELIMINARES INICIALES	Se dice al alumnado que para la clase necesitará el cuaderno diario y el material para escribir.

MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Se informan los alumnos de que van a asistir a un corto sobre la comida hispana para hacer una actividad de audición y van a participar en un pequeño debate gastronómico.
	Para la próxima clase	

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	
---------------------------	--------------------------------	--

	<p>Preparación</p> <p>Pedagógica</p>	<p>Se informan los alumnos de que van a asistir a un corto sobre la comida hispana para hacer una actividad de audición y van a participar en un pequeño debate gastronómico.</p>
--	--	---

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprender</p> <p>Comprende, escucha, lee y escribe textos orales y escritos relacionados con el tema</p> <p>Interaccionar</p> <p>Escucha, habla, lee y escribe correctamente, comunicando en situaciones relativas al contenido, intentando siempre desarrollar la competencia comunicativa en lengua española.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sabores <p>Híspanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar acuerdo y desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar en un corto el Amor por la comida hispana en EE.UU. • Desarrollar al máximo las capacidades lingüísticas hablando del corto sobre el Amor por la comida hispana en EE.UU. 	<p>1) Interacciona oralmente.</p> <p>2) Conoce el Amor por la comida hispana en EE.UU.</p> <p>3) Comprende la importancia de conocer el Amor por la comida hispana en EE.UU.</p> <p>4) Practica el</p>	<p>Criterios:</p> <p>Participación, motivación, interés, comportamiento, asiduidad, puntualidad, responsabilidad en el material propio y del aula, lectura y comprensión oral y escrita.</p>

<p>Producir</p> <p>Habla y escribe textos escritos y orales, utilizando las competencias desarrolladas o los conocimientos adquiridos en clase</p> <p>Saber Aprender</p> <p>Participa de manera consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, llevando en cuenta su propio aprendizaje.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las expresiones de acuerdo y desacuerdo en un debate gastronómico. • Utilizar correctamente las expresiones de acuerdo y desacuerdo en un debate gastronómico. • Desarrollar al máximo las capacidades 	<p>conocimiento el Amor por la comida hispana en EE.UU. en ejercicios de cuestionario y orales.</p> <p>1) Interacciona oralmente.</p> <p>2) Conoce las expresiones de acuerdo y desacuerdo.</p> <p>3) Comprende la importancia de conocer las expresiones de acuerdo y desacuerdo.</p> <p>4) Practica el conocimiento de las</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>lingüísticas con el uso correcto de las expresiones de acuerdo y desacuerdo en un debate gastronómico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los alimentos en la canción “Con las manos en la mesa”. • Utilizar correctamente los alimentos de la canción “Con las manos en la mesa”. • Desarrollar al 	<p>expresiones de acuerdo y desacuerdo en un debate gastronómico.</p> <p>1) Interacciona oralmente.</p>	
--	--	--	---	---	--

			<p>máximo las capacidades lingüísticas con el uso correcto de los alimentos de la canción “Con las manos en la mesa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los alimentos y las varias formas de cocinar. • Utilizar correctamente los alimentos y las varias formas de cocinar. • Desarrollar al 	<p>2) Conoce los alimentos en la canción.</p> <p>3) Comprende la importancia de conocer los alimentos.</p> <p>4) Practica el conocimiento de los alimentos de la canción en ejercicios escritos y orales.</p> <p>1) Interacciona</p>	
--	--	--	---	--	--

			<p>máximo las capacidades lingüísticas con el uso correcto de los alimentos y de las varias formas de cocinar.</p>	<p>oralmente.</p> <p>2) Conoce los alimentos y las varias formas de cocinar.</p> <p>3) Comprende la importancia de conocer los alimentos y las varias formas de cocinar.</p> <p>4) Practica el conocimiento de los alimentos y las varias formas de cocinar en ejercicios de correspondencia y orales.</p>	
--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

MATERIALES DIDÁCTICOS

Proyector
Ficha de Ejercicios
Cuaderno del alumno
Pizarra
Libro

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase empezará con los saludos y pidiendo a los alumnos que saquen el material necesario para la clase.

Después, la profesora escribirá el número de la lección en la pizarra. Los alumnos la escriben en sus cuadernos.

A continuación, la profesora distribuye una ficha que contiene un cuestionario sobre un corto que los alumnos van a asistir enseguida, para poder contestar las preguntas (corregido oralmente).

Enseguida, los alumnos participaran con 3 grupos en un debate gastronómico donde los alumnos van a argumentar a favor de la gastronomía francesa, española e italiana utilizando las expresiones de acuerdo y desacuerdo.

En seguida, será pedido a los alumnos que hagan todos los ejercicios de la página 110 y el ejercicio 5 de la página 111 (corregido oralmente y en la pizarra).

Al final, se escriben los contenidos en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

“Amor por la comida hispana en EE.UU.” – Cuestionario.
Debate Gastronómico.
Práctica de Ejercicios de audición y escritos del manual.

OBSERVACIONES

Cambio del plan de clase siempre que sea necesario.

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, Luísa & Delfina Sá,(2013). *EnDirecto.com..* Porto, Areal Editores, S.A.

WEBGRAFIA:

www.youtube.com/watch?v=15UEJjCu_fQ

http://marcoele.com/descargas/12/garcia_saez-ninos-envuelto.pdf

8.6. Anexo VI

FICHA DE TRABAJO			
Nombre/ Apellido _____	N.º _____	Curso _____	Clase _____
Fecha _____	Evaluación _____	Profesora _____	



Amor por la comida hispana en EE.UU.

1. El mercado de puestos de comida de Red Hook en Nueva York se ha convertido para muchos la imagen de la culinaria de latino américa en los EE.UU.

Verdadero ___ Falso ___

2. Desde hace 20 años un parque de Brooklyn se transforma en un enorme restaurante de hispanos en el fin de semana.

Verdadero ___ Falso ___

3. La creciente importancia de la gastronomía hispana en los EE.UU impidió la expulsión de vendedores ambulantes.

Verdadero ___ Falso ___

4. Los hispanos no se sienten orgullosos de representar los países donde vienen.

Verdadero ___ Falso ___

5. Del mismo modo que las pizzas de Italia neoyorquina se degustan por todo el país las mesitas de comida latina ahora van sobre ruedas.

Verdadero ___ Falso ___

6. Siempre hubo muchos vendedores de comida ambulante.

Verdadero ___ Falso ___

7. No se está poniendo de moda la comida latina.

Verdadero ___ Falso ___

8. El emigrante latino siempre quiere ser empleado, nunca quiere tener su propio negocio.

Verdadero ___ Falso ___

9. En un país de emigrantes como los EE.UU. no existe una fusión gastronómica y cultural.

Verdadero ___ Falso ___

10. Un día será evidente que la hamburguesa, la pizza, el taco y la popusa se sirvan en la misma mesa.

Verdadero ___ Falso ___



Vídeo: Amor por la comida hispana en EE.UU.
https://www.youtube.com/watch?v=15UEJjCu_fQ

8.7. Anexo VII

Debate gastronómico

¿Comida española, francesa, o italiana? Vamos a dividir la clase en tres grupos. Cada uno de los grupos va argumentar a favor de la gastronomía francesa, la gastronomía española o la gastronomía italiana. Aquí tenéis algunos argumentos que os pueden ayudar para expresar vuestras ideas:

GASTRONOMÍA FRANCESA

La cocina francesa forma parte del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad (Unesco 16/11/2010).

- Referente de la gastronomía mundial.
- Grandes “chefs” de reputación nacional e internacional; Taillevent, La Varenne, Carême, Escoffier, Ducasse y Bocuse.
- Se caracteriza por su variedad y diversidad regional.
- Productos: foie gras, queso, baguettes, vino y champán.

GASTRONOMÍA ESPAÑOLA

- Cocina creativa, diversa e innovadora.
- Escuelas gastronómicas de gran importancia: Arzak y Ferran Adrià.
- La gastronomía española está basada en la gastronomía mediterránea (también declarada Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO 16/11/2010).
- Ferran Adrià ha sido considerado el mejor cocinero del mundo durante muchos años.
- Productos: jamón, aceite de oliva, frutas y verduras.

GASTRONOMÍA ITALIANA

- Cocina de carácter tradicional.
- Platos famosos: la pizza, la pasta y el risotto.
- Cocina apreciada y reconocida en todo el mundo. - Cocina variada y sabrosa.
- Gastronomía mediterránea.
- Productos: pasta, trufa blanca y vinagres balsámicos.

Exponed vuestras ideas utilizando las expresiones que se recogen a continuación.

(YO) CREO QUE... PIENSO QUE... PARA MÍ...	SÍ, ESTOY DE ACUERDO NO ESTOY DE ACUERDO (NO), NO ES VERDAD SÍ, ES VERDAD ESTOY SEGURO + DE QUE SÉ QUE... DEPENDE ¿NO?
---	--

8.8. Anexo VIII

Critérios de correção e classificação – Ficha de Gramática

ITENS N.º	DESCRITORES	COTAÇÃO PONTUAÇÃO
1.1		2,5
	Verbo: Tempo e modo indicado - PROPOSERAM	2,5
1.2		2,5
	Verbo: Tempo e modo indicado – TINHAM HAVIDO	2,5
1.3		2,5
	Verbo: Tempo e modo indicado - FIZERMOS	2,5
1.4		2,5
	Verbo: Tempo e modo indicado – TIVESSEM QUERIDO	2,5
2		10
	Aspetos de conteúdo	9
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	0,5
Cenário de resposta		
Função sintática da oração: COMPLEMENTO DIRETO		
3		20
	Aspetos de conteúdo	19,5
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	0,5
Cenário de resposta		
Transformação do Discurso Direto para Discurso Indireto: A Maria Perguntou ao João se ele já tinha ido ver o filme ao cinema.		
O João respondeu que não e questionou Maria relativamente ao género do filme.		
A Maria respondeu que era de ficção científica e que falava sobre a matéria que eles estavam a dar em Físico-Química.		
Então o João respondeu que não podia perder o filme porque devia ser fantástico.		
4.1		5
	Responde que a função sintática do elemento sublinhado é o C (Predicado)	5
4.2		5
	Responde que a função sintática do elemento sublinhado é o C (Complemento Indireto)	5

5.1		2,5
	Responde que a afirmação é FALSA	2,5
5.2		2,5
	Responde que a afirmação é VERDADEIRA	2,5
5.3		2,5
	Responde que a afirmação é VERDADEIRA	2,5
5.4		2,5
	Responde que a afirmação é FALSA	2,5
6 a)		3,33
	Assinala com X	3,33
6 b)		3,33
	Assinala com X	3,33
6 c)		3,34
	Não Assinalar	3,34
7 a)		2,5
	Responde que a frase se encontra na VOZ PASSIVA	2,5
7 b)		2,5
	Responde que a frase se encontra na VOZ ATIVA	2,5
7 c)		2,5
	Responde que a frase se encontra na VOZ PASSIVA	2,5
7 d)		2,5
	Responde que a frase se encontra na VOZ ATIVA	2,5
8 a)		3,33
	1Oração: O meu primo <u>foi</u> a um programa de televisão. – Oração Subordinante	3,33
8 b)		3,33
	1Oração: Se chegares a tempo – Oração subordinada adverbial condicional 2Oração: consegues o que queres – Oração Subordinante	3,33

		3,34
8 c)	1Oração: No domingo passado <u>tive</u> um furo num pneu. – Oração Subordinante	3,34
		1,42
9 a)	Utilização dos tempos simples: ESTUDEMOS	1,42
		1,42
9 b)	Utilização dos tempos simples: ACONTEÇAM	1,42
		1,42
9 c)	Utilização dos tempos simples: TIVESSEM	1,42
		1,42
9 d)	Utilização dos tempos simples: FALAR	1,42
		1,48
9 e)	Utilização dos tempos simples: VERIFICA-SE	1,48
		1,42
9 f)	Verbo: Tempo e modo indicado - COMPROMETEM	1,42
		1,42
9 g)	Verbo: Tempo e modo indicado – PRECISAM	1,42

						5															6		2	2	2	2	8	2	2	11		
12	João Valadares	0	0	2.5	0	10	18	0	5	0	0	2.5	2.5	3.3 3	3.3 3	3.3 4	0	0	2.5	2.5			1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 8	1.4 2	1.4 2	65. 5		
13	Leandro Borrego	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.5	2.5	0	0	0	0	2.5	2.5	0			1.4 2	0	1.4 2	1.4 2	1.4 8	1.4 0	1.4 2	17. 16		
14	Leonor Serra	2.4	0	2.5	0	10	18	0	5	0	0	2.5	0	0	3.3 3	3.3 4	2.5	2.5	0	0	0	1.6 6	0	1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 2	0	0	1.4 2	60. 83	
15	Luana Marono	0	0	2.5	0	0	19. 8	5	0	0	0	2.5	2.5	3.3 3	0	3.3 4	2.5	2.5	2.5	2.5	0	3.3 3	0	1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 2	0	1.4 2	1.4 2	60. 79	
16	Margarida	0	0	0	0	10	13	0	5	0	0	2.5	2.5	3.3 3	0	3.3 4	2.5	2.5	2.5	2.5	0	1.6 6	0	0	1.4 2	1.4 2	1.4 2	0	1.4 2	0	57. 01	
17	Maria Charrua	0	0	2.5	0	10	19. 5	0	0	2.5	2.5	2.5	0	3.3 3	0	3.3 4	0	0	0	0	0	1.6 6	0	1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 8	1.4 2	1.4 2	57. 83	
18	Maria Garcia	0	0	2.5	0	0	20	0	5	0	0	2.5	2.5	3.3 3	0	3.3 4	0	0	2.5	2.5	0	0	0	1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 2	1.4 8	1.4 2	1.4 2	54. 17	
19	Paulo Geraldo	0	0	2.5	0	10	17. 5	0	5	0	0	2.5	0	3.3 3	3.3 3	3.3 4	2.5	2.5	2.5	2.5	0	0	0	1.4 2	1.4 2	0	1.4 2	1.4 8	1.4 2	1.4 2	66. 08	
20	Tiago Ramalho	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	

8.10. Anexo X

Dominios (Indicadores de Aprendizaje)		Comprensión oral		Comprensión y producción escritas		Vocabulario				Funcionamiento de la lengua						Producción escrita	N.º de preguntas	
		Elige la opción correcta	Elige la opción correcta	Busca las afirmaciones	Completa las frases de forma correcta	Escribe de forma correcta	Escribe de forma correcta	Observa y anota de forma correcta	Observa y escribe de forma correcta	Escribe de forma correcta	Transforma de forma correcta	Transforma de forma correcta	Transforma de forma correcta	Completa las frases de forma correcta	Completa las frases de forma correcta	Completa las frases de forma correcta		Redacta un texto a partir del tema propuesto
Temático	En el instituto	6x1p	4x1p	3x1p	7x1p													4
Vocabula	Materiales escolares y asignaturas Hora Rutinas diarias					7x1p	6x0,5p	10x0,5p	5x1p									4
Funcionamiento de	Singular y Plural									6x0,5p	8x0,5p							7
	Femenino y Masculino											10x0,5p	10x0,5p					
	Presente de Indicativo													8x0,5p				
	Artículos determinados e indeterminados														12x0,5p	6x0,5p		
Producción	Temática																	5p
	Plan de contenido																	5p
	Construcción de frases																	10p

Corrección de lenguaje																	10p	
Valoración	6p	4p	3p	7p	7p	3p	5p	5p	3p	4p	5p	5p	4p	6p	3p	30p	16	
	10p		10p		20p				30p							30p	100	

A professora estagiária: Maria João Madeira

8.11. Anexo XI



Nombre: _____ Apellido _____ Número: _____ Curso: _____ Clase: _____ Fecha: _____, _____ de _____ de _____ Firma de la profesora: _____ Firma del E.E: _____ Observaciones: _____	Evaluación _____ _____
--	--------------------------------------

I- COMPRENSIÓN ORAL

1. Tres estudiantes hablan del instituto. ¿Quién lo dice? **Marca** con una cruz.

	Rocío	Juan	Carlos
a. ¿Quién habla de una asignatura que le gusta?			
b. ¿Quién habla de una asignatura que no le gusta?			
c. ¿Quién habla de un profesor que le gusta?			
d. ¿A quién le gusta el instituto?			
e. ¿Quién quiere ser profesor?			
f. ¿Quién falta mucho a clase?			

2. **Escucha** a José y a Ana y **completa** la tabla.

	¿Qué asignatura prefiere?	¿Por qué?
 José		
 Ana		

II- COMPRENSIÓN ESCRITA

Lee el siguiente texto.

¡Dime en qué pupitre estás en el colegio y te diré cómo eres!

Cada uno elige su pupitre según su carácter: ¡desde el alumno más estudioso hasta el que quiere conversar con sus amigos cuando no le ve el profesor!

Sin embargo, no siempre la posición más “astuta” lo es en realidad.

El primer pupitre: en el primer pupitre normalmente está el compañero de clase más aplicado. ¡Pero cuando los profesores explican, intentan acercarse más a las últimas filas para seguir a los demás con mayor atención!

El pupitre de en medio: es perfecto para quien quiere estar atento y con los amigos a la vez.

El pupitre lateral: ¡para quien le encanta alternar la compañía de los amigos con momentos de tranquilidad para dedicarse a lo que le apasiona!

El último pupitre: ¡es el lugar que más ambicionan los más perezosos! Pero CUIDADO: ¡está prohibido distraerse! ¡Y si creéis que os tapan vuestros compañeros, en realidad, los profesores os tienen bajo control!

Vocabulario:

Pupitre – mesa/ lugar

Sin embargo – no entanto

Acercarse – aproximar-se

1. Lee de nuevo el texto y busca afirmaciones que confirmen las siguientes frases.

a. Los alumnos se sientan en un lugar u otro según su forma de ser.

b. En primera fila normalmente se sienta el alumno más trabajador.

c. A los que menos les gusta trabajar les gusta sentarse al final de la clase.

2. Completa las frases según la información del texto.

a. El primer pupitre es para el alumno más _____ y el último para el más _____.

b. El profesor, cuando habla, va hacia las mesas del fondo para _____.

- c. El mejor de la clase se sienta en _____.
- d. Si un alumno es aplicado, pero le gusta estar con los compañeros, se sienta en _____.
- e. Algunos alumnos se sientan en el pupitre lateral porque _____.
- f. El último pupitre es donde se sientan los _____.
- g. Si os sentáis en el último pupitre, debéis saber que el profesor _____.

III- VOCABULARIO

1. **Escribe** el nombre de siete objetos de la imagen.



2. ¿De qué asignaturas se habla? **Escribe** el nombre de cada una.

- a. En esta clase delineamos imágenes con un lápiz, por ejemplo. _____.
- b. En esta clase estudiamos la energía, la velocidad y otras cosas. _____.
- c. En esta clase hacemos flexiones, jugamos al balonmano, etc. _____.
- d. En esta clase aprendemos los ríos, las montañas. _____.
- e. En esta clase saludamos diciendo "hello". _____.
- f. En esta clase estudiamos los números. _____.

3. ¿Qué hora es? **Observa y anota.**



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

4. Observa las imágenes y escribe las actividades que los chicos y las chicas hacen cada día.





IV- FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA

1. Escribe en singular.

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| a. unas cualidades _____ | d. unos jóvenes _____ |
| b. unos ingleses _____ | e. unas avestruces _____ |
| c. unos animales _____ | f. unos exámenes _____ |

2. Transforma en plural.

- | | |
|--------------------|----------------------|
| a) El joven _____ | e) El autobús _____ |
| b) La nariz _____ | f) El chico _____ |
| c) La actriz _____ | g) La cantante _____ |
| d) El jardín _____ | h) El cuaderno _____ |

3. Transforma en femenino.

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a) delgado _____ | f) visitante _____ |
| b) polaco _____ | g) gracioso _____ |
| c) charlatán _____ | h) español _____ |
| d) optimista _____ | i) dormilón _____ |
| e) brasileño _____ | j) soñador _____ |

4. Transforma en masculino.

- | | |
|---------------------|-------------------|
| f) estudiante _____ | f) francesa _____ |
| g) portuguesa _____ | g) actriz _____ |
| h) querida _____ | h) chica _____ |
| i) cantante _____ | i) guapa _____ |
| j) hija _____ | j) inglesa _____ |

5. Completa en presente de indicativo.

- a) Dime, ¿a qué hora _____ (cerrar) las tiendas?
- b) Pedro _____ (preferir) Madrid.
- c) Pedro y Diana, ¿_____ (entender) a vuestro profesor?
- d) Vosotros _____ (poder) salir.
- e) Pablo _____ (dormir) poco.
- f) Yo no _____ (volver) a pedirte nada.
- g) Tú _____ (soñar) mucho.
- h) A veces _____ (yo, decir) muchas tonterías

6. Completa con los artículos determinados e indeterminados (el, la, los, las, un, una, unos, unas)

En _____ colegio de Juan, hay _____ gimnasio, _____ sala de informática y _____ biblioteca. _____ alumnos pueden consultar todos _____ libros y ver todas _____ películas que hay allí. En _____ salas, hay _____ ordenador y _____ pizarra. _____ ordenador es para _____ profesores.

7. Completa con el artículo determinado o indeterminado, según convenga.

- a) El libro está en mi cartera pero no sé donde están ___ gafas.
- b) En la habitación hay ___ hombre y ___ mujer.
- c) Cerca de mi casa hay ___ mercado.
- d) ___ pizarra está en ___ pared.
- e) ___ campos de fútbol están al final del parque.
- f) Allí está ___ tienda de fotografía.

V- EXPRESIÓN ESCRITA

Escoge uno de los siguientes temas y desarrolla un pequeño texto, con un mínimo de 6 líneas.

A-

- Di qué objetos traes en tu mochila;
- Cuáles son las asignaturas que más te gustan y por qué.

B-

- Describe, tus rutinas diarias sin olvidarte de utilizar la hora.



Las professoras
Felicidade Catronga e Maria João Madeira

8.12. Anexo XII

Dominios (Indicadores de Aprendizaje)		Comprensión oral		Comprensión y producción escritas		Vocabulario			Funcionamiento de la lengua				Producción escrita	N.º de preguntas	
		Escucha y contesta verdadero o falso	Escucha y completa	Busca afirmaciones	Elige la opción correcta teniendo en cuenta el texto	Identifica y tacha lo que no pertenece	Completa y escribe su significado	Lee, expresa y justifica	Elige y escribe las opciones	Completa de forma correcta	Completa de forma correcta	Escribe y expresa valores	Clasifica de forma correcta		Redacta un texto a partir del tema propuesto
Temáticos	Sabores Hispánicos	12x1p	10x1p	5x3p	4x4p										4
Vocabulario	Alimentos Expresiones Coloquiales Acuerdo y Desacuerdo Diálogo					4x3p	10x2p	5x3p	10x1p						4
Funcionamiento	Artículos									5x2p	5x2p				4
	Perífrasis Verbales											4x5p	8x1p		
Producción escrita	Temática													8p	1
	Plan de contenido													8p	
	Construcción de frases													13p	
	Corrección de lenguaje													13p	
Valoración		12p	10p	15p	16p	12p	20p	15p	10p	10p	10p	20p	8p	42p	13
		22p		31p		57p			48p				42p	200	

8.13. Anexo XIII

Nombre: _____ Apellido _____	Evaluación _____ _____
Número: _____ Curso: _____ Clase: _____	
Fecha: _____, _____ de _____ de _____	
Firma de la profesora: _____	
Firma del E.E: _____	
Observaciones: _____	

I-Comprensión Oral

1. **Escucha y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).**

- a. Oreja de mar está muy bien de precio. _____
- b. En Japón se considera que la oreja de mar tiene poderes afrodisiacos. _____
- c. Este animal marino está al borde de extinción en todo el mundo. _____
- d. En Europa este marisco forma parte de los platos más lujosos. _____
- e. En China, este marisco se consume desde hace veintitrés años. _____
- f. En China, este marisco ha sido siempre muy barato. _____
- g. Su nombre adviene de su semejanza a la oreja humana. _____
- h. La concha de la oreja de mar es lisa, oscura y verdosa. _____
- i. La oreja de mar tiene otros nombres que advienen de sus colores. _____
- j. El sabor de su carne se parece a la de la vieira. _____
- k. Los expertos consideran que la mejor oreja de mar es la que se encuentra en las costas europeas. _____
- l. A pesar de la demanda no hay aún producción de orejas de mar. _____

2. **Escucha de nuevo y completa las siguientes frases.**

- a. Y ahora parece que los _____ empezamos a apreciar las orejas de mar que siempre han vivido plácidamente entre las _____ de las _____ inglesas y francesas.
- b. A pesar del _____ astronómico de las orejas de mar, la demanda _____ aunque las _____ sean cada vez más difíciles de _____.
- c. Incluso España donde el _____ de este molusco no está aún muy _____, pero sí, sí que se vislumbran _____ de negocio.

II-Comprensión Escrita

1. Lee el siguiente texto.

Los Hábitos Alimentarios Españoles y Su Cocina

La mayoría de los bares son también restaurantes, y viceversa. Se usan como puntos de encuentro, establecimientos sociales, lugares de juegos, para ver partidos de fútbol, para charlar, tomar café, beber, comer, salir de fiesta, cualquier otra excusa es buena, lo que explica por qué hay tantos. Un bar típico tendrá muchos tipos de 'pinchos' o 'tapas' que varían de una región a otra y a menudo van incluidos en el precio de la bebida. Igual que los restaurantes, muchos de los bares también ofrecen menús diarios (3 platos a un precio fijo), platos combinados y raciones, que se suelen compartir en grupo para comer o cenar. Por supuesto que otra opción muy frecuente es la de ir de pinchos, que consiste en ir de un bar a otro disfrutando de diferentes tapas en cada uno.

Los españoles están orgullosos de su dieta mediterránea, la más saludable del mundo, que se caracteriza por tener abundancia de ingredientes en sus platos, basados en frutas, verduras y legumbres, así como pan, pasta, arroz, frutos secos (nueces, pipas de girasol,...), aceite de oliva extra virgen, ajo, pescado, marisco, aves de corral, carnes, queso y yogurt, y por supuesto vino. Dependiendo de la región, los platos típicos españoles pueden variar. El pescado es una parte indispensable de la dieta mediterránea, especialmente en las regiones costeras. El cordero es muy popular en el norte del país. España es famosa por productos del cerdo como el jamón serrano y el chorizo. El marisco es abundante en muchas regiones y en platos como la famosa paella. Los españoles usan la mayoría de las partes de los animales para comer y las asaduras (callos o estómago, riñones, lengua, crestas de gallo, morcilla de sangre,...) son platos típicos para los más valientes.

En España hay un horario de comidas diferente al de la mayoría de los países. El desayuno típico son los churros fritos con azúcar y suele tener lugar por la mañana antes de las 10. Pero en la cultura española no le restan mucha importancia y la mayoría se salta el desayuno, o si desayuna será algo ligero. La comida o almuerzo es la más importante del día, generalmente consiste en varios platos. Se comienza con un primer plato ligero, como sopa o ensalada, un segundo plato más pesado con carne o pescado, fruta o bollería como postre, seguido de café y algún chupito de un licor tradicional. Se suele acompañar con pan y también vino y agua. La comida y la famosa siesta suelen ser entre las 2 y las 4 de la tarde y la mayoría de tiendas cierran durante este tiempo para permitir que sus trabajadores vayan a sus casas a comer. Muchos no salen de su trabajo hasta alrededor de las 20. Por eso, la cena se hace muy tarde en España, entre las 21 y las 22:30.

http://www.donquijote.org/culture/spain/customs/eating-customs_es.asp (adaptado)

1.1 Busca en el texto la siguiente información sobre los hábitos alimentarios españoles y su cocina. Escribe la información correspondiente.

- a. Las opciones de comidas en restaurantes y muchos de los bares

- b. La comida menos importante para los españoles

- c. Los platos que forman parte de la comida tradicional

- d. La hora más usual para cenar en España

- e. Un plato típico español a base de carne

1.2 Elige las opciones que, de acuerdo con el texto, permiten obtener afirmaciones correctas.

1.2.1 En un bar típico español se suele...

- a. _____ beber y jugar a las damas.
b. _____ ver partidos de fútbol y hablar.
c. _____ cantar y bailar tango.
d. _____ estudiar y meditar.

1.2.2 En una comida, el plato principal es...

- a. _____ el primer plato.
b. _____ el segundo plato.
c. _____ el postre.
d. _____ el importe.

1.2.3 Las asaduras son...

- a. _____ acompañamientos de platos principales.
b. _____ platos a base de carne de animales salvajes.
c. _____ carnes asadas al asador.
d. _____ entrañas de animales.

1.2.4 En el litoral de España, los platos típicos suelen ser a base de...

- a. _____ pasta.
- b. _____ pescado.
- c. _____ patatas.
- d. _____ pollo.

III- Vocabulario

1. **Identifica y tacha el término que no pertenece al grupo temático de cada columna de acuerdo con el tema de la gastronomía.**

Carnicería	Ultramarinos	Frutería	Pescadería
a. Atún	a. Arroz	a. Plátano	a. Sardina
b. Ternera	b. Harina	b. Ciruela	b. Merluza
c. Pollo	c. Azúcar	c. Melocotón	c. Bonito
d. Cerdo	d. Chorizo	d. Galleta	d. conejo

2. **Completa con la expresión coloquial adecuada y escribe su significado**

2.1 Pilar se pone como un _____ siempre que alguien le dice un piropo y también cuando tiene que hablar en público.

2.2 Ganar este partido es _____, nuestros contrincantes son malísimos.

2.3 Abuela, ¿dónde vas con ese abrigo?, es del año de la _____.

2.4 A Cristina le queda toda la ropa grande. -Claro, ¡es que está como un _____!

2.5 Me importa un _____ si vienes o no.

3. Lee las siguientes opiniones y expresa tu opinión utilizando las expresiones de acuerdo y desacuerdo. Justificala:

3.1 Pienso que es muy importante beber mucha agua al día.

3.2 En mi opinión, los dulces y los salados nada interfieren en nuestra salud.

3.3 Yo creo que la comida rápida sustituye y tiene los mismos nutrientes que la comida sana.

3.4 Para mí comer comida mexicana y comer comida de España va a dar lo mismo.

3.5 A mí me parece que no existe riesgo para nuestra salud, no comer pescado, verduras y frutas.

4. Elige 10 opciones para formar un diálogo coherente y escribe las letras de las opciones elegidas en el orden adecuado.

- a. Sí, ¿qué tienen?
- b. Por ahora nada, gracias...
- c. ¿Y algo de comer? Aquí tienen la carta.
- d. Muy bien. ¿Y de postre?
- e. La camisa te queda muy bien.
- f. A ver... Puede ser una ensalada de primer plato y bacalao de segundo.
- g. ¿De qué talla?
- h. Pues de tapas tenemos pisto, tortilla de patatas, queso, jamón ibérico y calamares.
- i. Yo quiero un refresco y una gaseosa para mi mujer, por favor.
- j. Muy bien. ¿Quieren alguna tapa para picar antes de comer?
- k. Buenas tardes. ¿Qué van a tomar?
- l. ¿Me los puedo probar?

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

m. Pónganos una tapa de tortilla, por favor.

IV- Funcionamiento de la Lengua

1. Completa el texto con los artículos adecuados del recuadro.

Se conoce como dieta mediterránea al modo de alimentarse basado en _____ patrón dietético de _____ países mediterráneos, especialmente: España, sur de Francia, sur de Italia, Grecia y Malta. En 2010 fue declarada Patrimonio Inmaterial de _____ Humanidad. Algunas de _____ características principales de esta alimentación son: utilizar aceite de oliva como grasa principal y consumir vino en cantidades moderadas regularmente. Pero _____ más importante es consumir muchos productos vegetales (frutas, verduras, legumbres, frutos secos), pan y otros cereales (siendo el trigo el alimento base).

UNA EL LOS LO UN UNA LA LAS UNOS

2. Completa con el artículo adecuado.

- a) ¿Has visto _____ rápido que come Emilio?
- b) _____ viaje ha sido muy bonito, pero muy cansado.
- c) _____ mejor que tiene este restaurante es su servicio.
- d) _____ malo de algunos gazpachos es _____ exceso de ajo.
- e) Tiene _____ mejor mesa de todo _____ comedor.

3. Escribe frases expresando los siguientes valores.

- a. Este fin de semana / dedicarlo a ordenar papeles. (futuro inmediato)

- b. Estamos en febrero y ya / hacer calor. (Inicio de una acción)

- c. Hace tres meses que / fumar. (fin de una acción)

- d. Si está callado es porque / tramar algo. (acción en su desarrollo)

4. **Clasifica** las perífrasis que se utilizan en estas frases.

a) ¡Qué bien! Hoy vamos a cenar en casa de mis tíos.

b) Los alimentos tienen que llevar escrita la fecha de caducidad.

c) Mi padre está comprando la cena para esta noche.

d) ¡Qué maleducado! Se ha puesto a comer sin esperar a nadie.

e) Lleva buscando la receta de la paella desde que llegó a casa.

f) Hay que tener cuidado con la conservación de los alimentos.

g) Antonio se sentó en la mesa hace más de dos horas y sigue comiendo.

h) Mamá, ¿debo pasar la aspiradora mañana?

V- Expresión Escrita

1. **Escribe** un correo electrónico (120-150 palabras) a Nuria, una chica peruana que viene a Portugal, ayudándola a comprender algunas diferencias entre la gastronomía y los hábitos alimentarios de los portugueses y de los países hispanos.

Debes incluir en el texto los siguientes elementos:

- número de comidas diarias;
- platos típicos;
- diferentes tipos de restaurantes.

Puedes añadir otros elementos que consideres pertinentes.



¡Qué te vaya bien!
Maria João Madeira

8.14. Anexo XIV

Diapositivo 1

GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA


Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

grupo de espanhol

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA

Diapositivo 2

I-Comprensión Oral



Escucha y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a. Oreja de mar está muy bien de precio. F
- b. En Japón se considera que la oreja de mar tiene poderes afrodisiacos. V
- c. Este animal marino está al borde de extinción en todo el mundo. F
- d. En Europa este marisco forma parte de los platos más lujosos. V
- e. En China, este marisco se consume desde hace veintitrés años. F
- f. En China, este marisco ha sido siempre muy barato. F
- g. Su nombre adviene de su semejanza a la oreja humana. V
- h. La concha de la oreja de mar es lisa, oscura y verdosa. F
- i. La oreja de mar tiene otros nombres que advienen de sus colores. F
- j. El sabor de su carne se parece a la de la vieira. V
- k. Los expertos consideran que la mejor oreja de mar es la que se encuentra en las costas europeas. V
- l. A pesar de la demanda no hay aún producción de orejas de mar. F

Diapositivo 3

I-Comprensión Oral

Escucha de nuevo y completa las siguientes frases.

a. Y ahora parece que los **EUROPEUS** empezamos a apreciar las orejas de mar que siempre han vivido plácidamente entre las **ALGAS** de las **COSTAS** inglesas y francesas.

b. A pesar del **PRECIO** astronómico de las orejas de mar, la demanda **CRECE** aunque las **SALVAJES** sean cada vez más difíciles de **ENCONTRAR**.

c. Incluso España donde el **CONSUMO** de este molusco no está aún muy **EXTENDIDO** pero sí, sí que se vislumbran **POSIBILIDADES** de negocio.

Diapositivo 4

II-Comprensión Escrita

Busca en el texto la siguiente información sobre los hábitos alimentarios españoles y su cocina. Escribe la información correspondiente.

a. Las opciones de comidas en restaurantes y muchos de los bares son los 'pinchos' o 'tapas' que varían de una región a otra y a menudo van incluidos en el precio de la bebida y menús diarios (3 platos a un precio fijo), platos combinados y raciones, que se suelen compartir en grupo para comer o cenar.

b. La comida menos importante para los españoles es el desayuno, y si desayuna será algo ligero.

c. Los platos que forman parte de la comida tradicional son, el pescado que es una parte indispensable de la dieta mediterránea, el cordero que es muy popular en el norte del país, el cerdo, el jamón serrano, el chorizo y el marisco que es abundante en muchas regiones y en platos como la famosa paella. También las asaduras (callos o estómago, riñones, lengua, crestas de gallo, morcilla de sangre,...) son platos típicos.

d. La hora más usual para cenar en España es entre las 21 y las 22:30.

e. Un plato típico español a base de carne es la asadura.

Diapositivo 5

II-Comprensión Escrita

1.2.

1.2.1 **b.** ver partidos de fútbol y hablar.

1.2.2 **b.** el segundo plato.

1.2.3 **d.** entrañas de animales.

1.2.4 **a.** pescado.

Diapositivo 6

III- Vocabulario

1. Identifica y tacha el término que no pertenece al grupo temático de cada columna de acuerdo con el tema de la gastronomía.

Carnicería	Ultramarinos	Frutería	Pescadería
a. Atún	a. Arroz	a. Plátano	a. Sardina
b. Ternera	b. Harina	b. Ciruela	b. Merluza
c. Pollo	c. Azúcar	c. Melocotón	c. Bonito
d. Cerdo	d. Chorizo	d. Galleta	d. Conejo

Diapositivo 7

III- Vocabulario

Completa con la expresión coloquial adecuada y escribe su significado

Pilar se pone como un **tomate** siempre que alguien le dice un piropro y también cuando tiene que hablar en público.

Se utiliza cuando una persona siente vergüenza y sus mejillas se ponen rojas.

Ganar este partido es pan comido, nuestros contrincantes son malísimos.

Significa que es muy fácil.

Abuela, ¿dónde vas con ese abrigo?, es del año de la pera.

Significa que es muy antiguo.

A Cristina le queda toda la ropa grande. -Claro, ¡es que está como un fideo!

Significa que la persona es muy delgada.

Me importa un pimiento si vienes o no.

Significa que algo no te importa nada.

Diapositivo 8

III- Vocabulario

Lee las siguientes opiniones y expresa tu opinión utilizando las expresiones de acuerdo y desacuerdo. Justificala:

3.1 Sí, eso es verdad. Porque sin agua, nuestro cuerpo dejaría de funcionar correctamente.

3.2No, qué va. Los dulces y los salados se encuentran relacionados con la mala alimentación y provocando enfermedades.

3.3 ¡Ni pensarlo! Hacerla parte del menú diario puede conllevar deficiencias nutritivas.

3.4 Creo que no. A pesar de todavía nunca haber probado las dos comidas.

3.5No, en absoluto. Porque una alimentación saludable es aquella que aporta todos los nutrientes esenciales.

Diapositivo 9

III- Vocabulario

Elige 10 opciones para formar un diálogo coherente y escribe las letras de las opciones elegidas en el orden adecuado.

1	k
2	i
3	c
4	f
5	j
6	a
7	h
8	m
9	d
10	b

Diapositivo 10

IV- Funcionamiento de la Lengua

Completa el texto con los artículos adecuados del recuadro.


1. un
2. los
3. la
4. las
5. lo

Diapositivo 11

IV- Funcionamiento de la Lengua

2. Completa con el artículo adecuado.

- a) lo
- b) El
- c) Lo
- d) Lo , lo
- e) la, el



Diapositivo 12

IV- Funcionamiento de la Lengua


3. Escribe frases expresando los siguientes valores.

a) Este fin de semana / dedicarlo a ordenar papeles. (futuro inmediato)
Este fin de semana voy a dedicarlo a ordenar papeles.

b) Estamos en febrero y ya / hacer calor. (Inicio de una acción)
Estamos en febrero y ya ha empezado a hacer calor.

c) Hace tres meses que / fumar. (fin de una acción)
Hace tres meses que dejó de fumar.

d) Si está callado es porque / tramar algo. (acción en su desarrollo)
Si está callado es porque está tramando algo.



Diapositivo 13

IV- Funcionamiento de la Lengua

4. Clasifica las perífrasis que se utilizan en estas frases.

- a) ¡Qué bien! Hoy vamos a cenar en casa de mis tíos. Futuro inmediato.
- b) Los alimentos tienen que llevar escrita la fecha de caducidad. Obligación.
- c) Mi padre está comprando la cena para esta noche. Acción en su desarrollo.
- d) ¡Qué maleducado! Se ha puesto a comer sin esperar a nadie. Inicio de una acción.
- e) Lleva buscando la receta de la paella desde que llegó a casa. Acción en su desarrollo.
- f) Hay que tener cuidado con la conservación de los alimentos. Obligación.
- g) Antonio se sentó en la mesa hace más de dos horas y sigue comiendo. Repetición del proceso.
- h) Mamá, ¿debo pasar la aspiradora mañana? Obligación.



Exposição: Sophia de Mello Breyner Andresen

09/02/2015 a 13/02/2015

Biblioteca Escolar

Programa

12/02/2015

Biblioteca Escolar

- A prova é tua, conheces os autores portugueses?

Sala de apoio à Biblioteca

- Declamação de poemas pelos alunos e encarregados de educação
- Concurso: “Quem quer ser literário?”
- Lanche literário

DESTINADO AOS ALUNOS DE 9.ºD E AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

8.17. Anexo XVII

Participa já!

Responde ao questionário e habilita-te a ganhar um prémio.

A prova é tua, conheces os autores portugueses?

Sophia de Mello Breyner Andresen

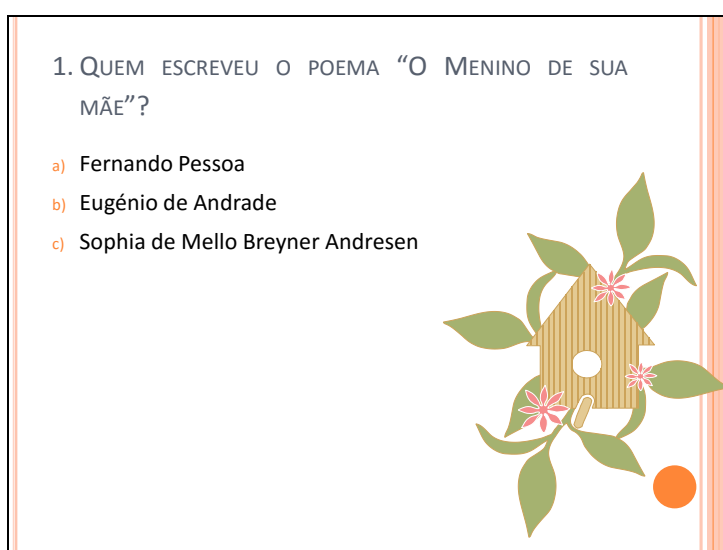
1. Qual a origem da sua família paterna?
a) Holandesa b) Norueguesa c) Dinamarquesa
2. Onde nasceu?
a) Porto b) Lisboa c) Coimbra
3. Qual destas obras não pertence à escritora?
a) A Fada Oriana b) Equador c) A Menina do Mar
4. Em que ano recebeu o Prémio Camões?
a) 1999 b) 2000 c) 1989
5. Em que ano faleceu?
a) 2000 b) 2002 c) 2004

8.18. Anexo XVIII

Diapositivo 1



Diapositivo 2



Diapositivo 3

1. EM QUE TEMPO VERBAL SE ENCONTRA A FORMA
“CAÍSTE”?

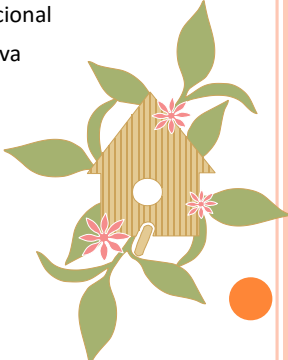
- a) Presente
- b) Pretérito Imperfeito
- c) Pretérito Perfeito



Diapositivo 4

1. NO VERSO “SE ESTOU SÓ”, A PALAVRA “SE” É


- a) Uma conjunção coordenativa explicativa
- b) Uma conjunção subordinada condicional
- c) Uma locução coordenativa copulativa



Diapositivo 5

1. EM QUE ANO NASCEU SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN?


- a) 1919
- b) 1920
- c) 1921



Diapositivo 6

1. NA PRIMEIRA ESTROFE DO POEMA “AS PESSOAS SENSÍVEIS”, O SUJEITO POÉTICO CRITICA


- a) As pessoas miseráveis
- b) As pessoas arrogantes
- c) As pessoas sensíveis



Diapositivo 7

1. QUEM ESCREVEU O POEMA “QUASI”?


- Fernando Pessoa
- Mário de Sá Carneiro
- Jorge de Sena



Diapositivo 8


1. UMA RIMA EMPARELHADA OCORRE?

- Duas em duas (AABB)
- Forma alternada (ABAB)
- Forma opostas (ABBA)



1. "CARTA A MEUS FILHOS SOBRE OS FUZILAMENTOS DE ..." (JORGE DE SENA)


- Bonaparte
- Picasso
- Goya



Diapositivo 10

1. QUE ELEMENTO NÃO INTEGRA NA CONSTRUÇÃO DE UMA REPORTAGEM?

- Fundamentação
- Lead
- Corpo



Diapositivo 11

○ QUE É A ANTONÍMIA ?

- Relação de equivalência semântica entre palavras ou expressões que podem ser usadas no mesmo contexto
- Refere-se a um todo de que os merónimos são as partes
- Relação de oposição semântica entre duas palavras ou expressões



8.19. Anexo XIX

FICHA DE TRABALHO

14/05/2015

Nome: _____

Regras de Ortografia

A utilização correta da grafia é utilizada pela ortografia.

Grafia de vogais e ditongos

- Escrevem-se com **e**, antes da sílaba tónica, os nomes e adjetivos relacionados com nomes terminados em **-eio** e **-eia**:
areal (*areia*)
*cande**e**iro* (*candeia*)
- Escrevem-se com **e**, antes de vogal ou ditongo da sílaba tónica, os derivados de palavras que terminam em **e** acentuado:
*guine**e**nse* (de *Guiné*)
- Escrevem-se com **i**, antes de sílaba tónica, os adjetivos e nomes derivados com os sufixos **-iano**, **-iense**:
*camon**i**ano*
- Escrevem-se com a terminação **-ear** os verbos que se relacionam com nomes terminados em **-eio**, **-eia**:
*rece**ear*** (*receio*)
*ce**ar*** (*ceia*)
- Escrevem-se com a terminação **-iar** os verbos que se relacionam com nomes que apresentam as terminações átonas **-ia** ou **-io**:
*ans**iar*** (*ânsia*)
*od**iar*** (*ódio*)
- Utiliza-se o ditongo **ui** na 2.^a e 3.^a pessoas do singular do presente do indicativo e na 2.^a do singular do imperativo dos verbos em **-uir**:
*retrib**uis***, *constit**ui***
- Indica-se a nasalização das vogais e ditongos:
 - por **m**, antes de **p** ou **b**, e no fim da palavra:
*im**m**portante*, *tom**m**bo*, *tem*
 - por **til**, nas terminações tónicas ou átonas: **-ão(s)**, **-ã(s)**, **-ãe(s)**, **-õe(s)**:
*m**ã**o(s)*, *irm**ã**(s)*, *m**ã**e(s)*, *p**õ**e(s)*;
 - por **n**, nos outros casos.

Grafia de algumas consoantes

➤ **Duplicação de consoantes** – Só se duplicam o **r** e o **s**:

- entre vogais:

ferro, massa

- em palavras formadas por prefixação, em que o primeiro elemento termina em vogal:

ressoar, pressentir

Nota: Nas palavras *comumente* e *connosco*, por exemplo, o primeiro **m** ou **n** representa uma ressonância nasal e o segundo é que tem o valor de consoante. Nestes casos não há, portanto, duplicação das consoantes **m** ou **n**.

➤ **A letra h usa-se:**

- no início da palavra, quando a etimologia o exige:

hora, haver

- no início ou no final de algumas interjeições:

hum!, oh!, eh!

- nas palavras formadas por prefixação, se a forma de base, começada por **h**, estiver ligada ao prefixo por hífen:

anti-higiénico, super-homem

Nota: Suprime-se o **h** quando a palavra começada por esta letra não está separada do prefixo por hífen:

desumano, desonra, reaver.

➤ **O n no final de palavra** – Só se escreve quando se pronuncia:

glúten, gérmen

➤ **O x = [ʃ]** – O seu emprego depende muito da etimologia, pelo que deves consultar o dicionário, em casos de dúvida. Pode fixar-se, no entanto, que o **x** se usa, quase sempre:

- depois de um ditongo:

caixeiro, rouxinol

- depois de **en** (não prefixo):

enxada, enxoval

Exceção: *encher*

- depois da sílaba **me**:

mexer, mexilhão

Exceção: *mecha*

➤ **O s = [s] em posição medial** – Além da duplicação do **s** intervocálico, o som [s] pode ser representado na escrita por:

- **s** (só depois de consoante):

cansar, ânsia

- **c** (antes de **e** ou **i**):

alicerce, acima

- **ç** (antes de **a, o** ou **u**):

peça, açor, açude

- **x**

aproximar

➤ **O z medial** – Este som pode ser representado por **z, s** ou **x**, como já vimos no quadro das consoantes:

autorização, Viseu, exhibir.

- Não confundir o sufixo **-izar** com a terminação **-isar**, formada com o sufixo **-ar**:

utilizar (útil + izar) / *analisar* (de análise).

- Não confundir a terminação **-esa** e o sufixo **-eza**, que têm origem em etimologias diferentes:

defesa / *beleza* (belo + eza)

- Com o **Novo Acordo Ortográfico** suprimiram-se as consoantes não articuladas **c** e **p** (antes de **c, ç** e **t**):

– **cc > c**

confeccionar > confecionar

leccionar > lecionar

seleccionar > selecionar

– **cç > ç**

acção > ação

protecção > proteção

selecção > seleção

– **ct > t**

acta > ata

actual > atual

adjectivo > adjetivo

directo > direto

objectivo > objetivo

projecto > projeto

- **pc > c**

decepcionar > dece**c**ionar
 excepcional > exce**c**ional
 recepcionista > rece**c**ionista

- **pç > ç**

acepção > ace**ç**ão
 adopção > ado**ç**ão
 intercepção > interce**ç**ão

- **pt > t**

baptizar > batizar
 Egípto > Egito
 óptimo > ótimo

Nota: Quando antes do **p** que cai havia um **m** este passa a **n**:
 peremptório > perentório

- Quando as consoantes em causa são pronunciadas, a sua ortografia mantém-se:

fac**c**ioso
 convic**ç**ão
 bactéria
 pacto
 egí**p**cio
 nú**p**cias
 corrup**ç**ão
 op**ç**ão
 ap**t**o
 eucali**p**to

Emprego das letras maiúsculas

Escrevem-se com **letra maiúscula**, entre outros casos:

- a primeira palavra da frase e, muitas vezes, do verso;
- os nomes próprios:
 - os nomes de Deus e de outras entidades sagradas:
Nossa Senhora, Santo António
 - bem como os pronomes pessoais referidos a Deus e a Nossa Senhora:
A Deus, amemo-Lo
 - os nomes de astros e divindades pagãs:
Sol, Marte

- os nomes e alcunhas de pessoas;
- os nomes de rios, montanhas, regiões, cidades, países, continentes:
Sado, Serra da Estrela, Beira Alta, Porto, França, Ásia
- os nomes de povos e grupos regionais:
Portugueses, Alentejanos
- os nomes de eras históricas, festas públicas e tradicionais:
Renascimento, Carnaval, Natal
- as siglas e acrónimos:
PSP, ONU, NATO

Com o **Novo Acordo Ortográfico** passam a escrever-se com minúscula:

- os nomes dos meses do ano: *janeiro, março...*
- as estações do ano: *primavera, verão, outono, inverno*
- os pontos cardeais e colaterais: *norte, sul, este, oeste, noroeste, sudeste...*

Nota: Escrevem-se com maiúscula se forem empregues como abreviaturas ou de modo absoluto: *No Norte chove muito.*
O avião rumou a N.

- podem escrever-se com maiúscula ou minúscula:
 - nomes de vias ou lugares públicos:
Rua das Flores ou rua das Flores
Igreja da Lapa ou igreja da Lapa
 - o nome de disciplinas escolares ou domínios do saber:
Matemática ou matemática
 - títulos de livros (o primeiro elemento deve ter sempre maiúscula assim como os nomes próprios):
«A Casa Grande de Romarigães» ou *«A casa grande de Romarigães»*
 - formas de tratamento:
Exmo. Sr. ou exmo. sr.

Emprego de abreviaturas

O uso de abreviaturas obedece a uma convenção segundo a qual uma palavra é representada apenas por algumas das suas letras seguidas de um ponto:

Sr. (Senhor)

V. Exa. (Vossa Excelência)

Exercício

1. Preenche os espaços em branco com uma das palavras sugeridas.
 - 1.1 Todos de delíam com as sardinhas que eu _____ no dia de S. João. (aço/asso)
 - 1.2 O _____ Executivo da minha escola aconselha os alunos a participar em todas as atividades culturais. (concelho/conselho)
 - 1.3 _____ muito tempo que não ia ouvir um concerto de música clássica na Sé. (há/à)
 - 1.4 Vais _____ frente ou atrás? (há/à)
 - 1.5 O Diogo _____ sempre o livro de Português para a aula. (trás/traz)
 - 1.6 A minha mãe vai _____ bacalhau para o jantar. (coser/cozer)
 - 1.7 A _____ foi longa e maçadora. (viagem/viajem)
 - 1.8 Podes explicar-me a _____ dessa fábula. (moral/mural)
 - 1.9 A _____ dos Descobrimentos foi muito gloriosa para o povo português. (hera/era)
 - 1.10 _____ muitos problemas na escola causados pela falta de civismo de alguns alunos (ouve/houve)



Professora Estagiária
Maria João Madeira

Cenário de Resposta

- | | | |
|---------------|-------------|-------------|
| 1. | 1.4. à | 1.8. moral |
| 1.1. asso | 1.5. traz | 1.9. era |
| 1.2. conselho | 1.6. cozer | 1.10. houve |
| 1.3. há | 1.7. viagem | |

FICHA DE TRABALHO

14/05/2015

Nome: _____

8.20. Anexo XX**Atos de Fala – Atos Ilocutórios**

O ato ilocutório é aquele em que um ato discursivo não só produz um enunciado, mas realiza também uma ação.

Os atos ilocutórios podem ser agrupados em categorias ou tipos, consoante a força ilocutória que apresentam. Teremos, assim, atos ilocutórios:

- **Diretivos:** quando o locutor pretende levar o interlocutor a realizar uma ação. Pode traduzir-se em sugestões, perguntas, ordens, avisos, pedidos, etc.

São diretivos os seguintes atos: perguntar, ordenar, pedir, implorar, convidar, permitir, aconselhar, avisar, atrever-se a, desafiar...

Exemplo:

1. Seria melhor fazeres o exame.
2. Despacha-te!
3. O que achaste do encontro?

- **Assertivos:** expressam a relação entre o locutor e a verdade do enunciado, por outras palavras, no ato assertivo, o locutor acredita que aquilo que diz é verdade.

São assertivos os seguintes atos: afirmar, negar, informar, descrever, concordar, discordar, responder...

Exemplo:

1. A Maria fez o almoço.
2. O dia amanheceu cinzento.

- **Expressivos:** quando o locutor expressa as suas atitudes ou o seu estado psicológico.

São atos expressivos: agradecer, congratular, pedir desculpa, dar boas-vindas, apresentar condolências, felicitar, saudar...

Exemplo:

1. A reunião correu bem!
2. Bom dia!

- **Compromissivos:** quando o locutor se compromete com o desenrolar futuro de uma ação expressa no enunciado.

São compromissivos os seguintes atos: prometer, comprometer-se, garantir, assegurar, afiançar, jurar, apostar...

Exemplo:

1. Vou realizar uma grande viagem!
2. Lá estarei à hora combinada.

- **Declarativos:** quando, aquilo que se diz cria, por si só, uma nova realidade. Para que tal aconteça é necessário que o locutor ocupe determinada posição social e esta seja reconhecida pelo ouvinte/destinatário.

Exemplo:

1. Declaro-vos marido e mulher.
2. É fundamental que deixe de fumar.



Professora Estagiária
Maria João Madeira

FICHA DE TRABALHO

14/05/2015

Nome: _____

Atos de Fala – Atos Ilocutórios

Exercícios

1. Identifique o ato ilocutório configurado em cada uma das frases seguintes:

- 1.1 Prometo que te virei visitar sempre! _____
- 1.2 Lamento que ainda não tenhas percebido que não tens condições para continuar neste emprego. _____
- 1.3 Vamos começar a aula. _____
- 1.4 Camões escreveu a epopeia Os Lusíadas. _____
- 1.5 Que coisas são essas que tens para me dizer? _____

2. Completa os espaços com as designações atribuídas aos atos ilocutórios descritos.

- 2.1. Um ato ilocutório _____ é aquele que ocorre quando o locutor pretende levar o seu interlocutor a agir.
- 2.2. Quando o enunciado produzido se relaciona com a verdade ou falsidade do que é afirmado, apresenta-se um ato de fala _____.
- 2.3. Se o locutor se compromete a realizar algo, o enunciado proferido configura um ato ilocutório _____.
- 2.4. Ao exprimir emoções, sentimentos ou reações subjetivas face a determinada situação, produz-se um ato de fala _____.
- 2.5. A _____ ocorre em situações formais e/ou institucionais, nas quais o locutor está revestido de autoridade.



Professora Estagiária
Maria João Madeira

Cenários de Resposta

1.

1.1. ato compromissivo

1.2. ato expressivo

1.3. ato declarativo

1.4. ato assertivo

1.5 ato diretivo

2.

2.1. diretivo

2.2. assertivo

2.3. compromissivo

2.4. expressivo

2.5. declarativo

