



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

**Luís Manuel Gonçalves Cansado**

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

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

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

Évora, 2015



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

**Luís Manuel Gonçalves Cansado**

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

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

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

Évora, 2015

“Um verdadeiro professor, seja qual for o grau de ensino que leciona, é um modelador de espíritos, um operário do diálogo, um descobridor, um guia, um amante da vida.”

*Maximiano Gonçalves*

## Agradecimentos

---

No decurso deste trabalho foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram, incentivaram e orientaram a fim de cumprir os meus objetivos e terminar mais uma etapa da minha formação académica.

Gostaria, assim, de manifestar algumas palavras de apreço e agradecimento ao Professor Doutor António Ricardo Mira pelas suas sábias palavras, amizade, confiança e disponibilidade como orientador deste trabalho académico. Quero ainda salientar os seus preciosos conhecimentos científicos que sempre me procurou transmitir ao longo da minha formação académica.

Quero agradecer a todos os colegas e amigos, que me acompanharam ao longo desta jornada, pelo carinho, amizade, apoio, incentivo e partilha de conhecimentos.

Agradeço ainda a todos os alunos que foram a parte fundamental deste trabalho e sem os quais não teria sido possível a sua execução.

Por fim, um agradecimento especial a todos os meus familiares, particularmente os meus pais, pelo apoio, compreensão e incentivo.

A todos um especial agradecimento por terem feito parte desta etapa fundamental da minha vida profissional e realização pessoal.

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

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que integra o Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira.

Trata-se de um trabalho simultaneamente descritivo e reflexivo sobre a nossa prática letiva levada a cabo no ano letivo de 2012-2013, na lecionação da disciplina de Espanhol – Língua Estrangeira II, no Agrupamento de Escolas de Colos.

A reflexão, que permite melhorar e progredir a nossa prática letiva, incide sobre os vários documentos, normativos e de referência, que regem e apoiam a atividade docente em Portugal. Aborda de forma reflexiva a nossa atividade docente que passa pela planificação, condução de aulas, avaliação de aprendizagens, elaboração e consecução de atividades extraletivas no seio da comunidade escolar e, finalmente, pelo nosso desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** professor; aluno; prática letiva; reflexão; avaliação; competência comunicativa.

### **Report within the scope of Supervised Teaching Practice curricular unit**

This report was elaborated within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, included in the Master's Degree in Portuguese Language Teaching for the 3rd stage of Basic Education and Secondary Education and Spanish Language Teaching for Basic and Secondary Education, under the supervision of PhD Professor António Ricardo Mira.

This is a simultaneously descriptive and reflective work on our practice of teaching Spanish as a Foreign Language II, during the 2012-2013 school year, in Colos group of schools.

This reflection, which contributes to the improvement and development of our teaching practice, is focused on several legal and guiding documents that regulate and support the teaching activity in Portugal. It is also a reflexive approach to our teaching activity, which concerns planning, developing classroom activities, assessing learning, planning and implementation of extra-curricular activities in the school community and, finally, our professional development.

**Key words:** professor; student; teaching practice; reflection; evaluation; communicative competences

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

---

**AFA** – Avaliação Formativa Alternativa

**AGV** – Agrupamento Vertical de Colos

**CEE** – Comunidade Económica Europeia

**CNEB** – Currículo Nacional do Ensino Básico

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**EFA** – Educação e Formação de Adultos

**ESDIME** – Agência para o Desenvolvimento do Alentejo Sudoeste

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

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

**LE II** – Língua Estrangeira II

**MEC** – Ministério da Educação e Ciência

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PAA** – Plano Anual de Atividades

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

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

**TAIPA** – Organização Cooperativa para o Desenvolvimento Integrado do Concelho de Odemira

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Índice

---

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	V
Abstract.....	VI
Lista de Abreviaturas e Siglas .....	VII
Índice .....	VIII
Índice de Apêndices.....	IX
Índice de Anexos .....	X
Introdução.....	11
Capítulo I: Preparação científica, pedagógica e didática.....	13
Capítulo II: Planificação, condução de aulas, avaliação de aprendizagens e análise da prática de ensino .....	43
Capítulo III: Participação na escola.....	75
Capítulo IV: Desenvolvimento profissional .....	79
Conclusão .....	82
Bibliografia.....	83
Apêndices .....	88
Anexos.....	151



## Índice de Apêndices

---

<b>Apêndice I</b> – Planificação Anual de Espanhol (7.º ano).....	89
<b>Apêndice II</b> – Critérios de Avaliação da Disciplina de Espanhol (3.º ciclo do ensino básico).....	100
<b>Apêndice III</b> – Teste de Diagnóstico (7.º ano) .....	102
<b>Apêndice IV</b> – Exemplo de um Plano de Aula (7.º ano) .....	104
<b>Apêndice V</b> – Teste Sumativo (7.º ano).....	106
<b>Apêndice VI</b> – Teste Sumativo adaptado para alunos com NEE (7.º ano).....	110
<b>Apêndice VII</b> – Matriz do Teste Sumativo (7.º ano).....	114
<b>Apêndice VIII</b> – Grelha de Avaliação da Expressão/Interação Oral .....	116
<b>Apêndice IX</b> – Ficha de Trabalho (8.º ano) .....	117
<b>Apêndice X</b> – <i>Acertijos Matemáticos</i> (adivinhas) .....	119
<b>Apêndice XI</b> – Grelha de Avaliação Sumativa Interna .....	121
<b>Apêndice XII</b> – Ficha de Autoavaliação .....	122
<b>Apêndice XIII</b> – Teste de Cultura Espanhola para as atividades das “Olimpíadas das Letras” (nível A1).....	123
<b>Apêndice XIV</b> – Teste de Cultura Espanhola para as atividades das “Olimpíadas das Letras” (nível A2/B1).....	125
<b>Apêndice XV</b> – Informação-Prova de Equivalência à Frequência de Espanhol .....	127
<b>Apêndice XVI</b> – Prova Escrita de Equivalência à Frequência de Espanhol.....	132
<b>Apêndice XVII</b> – Critérios de Classificação da Prova Escrita de Equivalência à Frequência de Espanhol.....	138
<b>Apêndice XVIII</b> – Prova Oral de Equivalência à Frequência de Espanhol .....	144
<b>Apêndice XIX</b> – Critérios de Classificação da Prova Oral de Equivalência à Frequência de Espanhol .....	146

## Índice de Anexos

---

<b>Anexo I</b> – Plano Curricular (7.º ano) .....	152
<b>Anexo II</b> – Adequações no Processo de Avaliação (alunos com NEE).....	155
<b>Anexo III</b> – Adequações Curriculares Individuais (alunos com NEE).....	156
<b>Anexo IV</b> – Apoio Pedagógico Personalizado (alunos com NEE).....	162
<b>Anexo V</b> – Registo de Ocorrência.....	164
<b>Anexo VI</b> – Quadro Comparativo dos Diversos Tipos de Item .....	165
<b>Anexo VII</b> – Exemplo de uma Atividade de Interação Oral (7.º ano) .....	166

## Introdução<sup>1</sup>

---

Ao longo das últimas décadas, o ensino em Portugal sofreu grandes alterações em consequência das naturais transformações ocorridas na sociedade. Consequentemente, o professor, tradicionalmente associado às funções de transmissor de saberes e de valores, viu-se obrigado a adquirir um conjunto de novas competências para fazer face aos novos desafios de uma sociedade moderna e em constante evolução. Desta forma, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, aprovou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, no qual se definem quatro dimensões: I) Dimensão profissional, social e ética; II) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Ministério da Educação, 2001). Assim, o professor do século XXI deverá adquirir, na sua formação inicial, uma série de competências e conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que passam, por exemplo, pelo ensino de conteúdos, pelo desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, pela promoção da qualidade do ensino, pelo respeito das diferenças culturais e pessoais dos alunos e dos demais membros da comunidade escolar, pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, pelo respeito das regras de convivência democrática, pela avaliação, pela participação na consecução do projeto educativo da escola, pela reflexão sobre as suas práticas, pelo trabalho em equipa e pela auto e heteroavaliação.

O professor confrontar-se-á com uma comunidade escolar que é hoje uma comunidade que apresenta características muito díspares, nomeadamente no que concerne ao nível económico e social dos diferentes alunos que a retratam, mas também pelas capacidades mentais, motivações e interesses divergentes que os estudantes apresentam. Desta forma, e por tudo aquilo que acima ficou exposto, concordamos com García García (2010) quando afirma que:

La profesión de profesor exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias; que ha de aprender en instituciones superiores de formación universitaria; que requiere continua formación y actualización de conocimientos y técnicas; que ha de poner en

---

<sup>1</sup> O presente relatório foi redigido ao abrigo do novo Acordo Ortográfico (1990), salvo as citações diretas e as referências a legislação que datam do período pré-acordo.

práctica según principios éticos; para responder a una necesidad personal y social de primer orden, como es la educación (p. 30).

Seguindo esta linha de pensamento, propomo-nos percorrer uma estrutura de relatório que nos leve a descrever e refletir sobre diversos aspetos que guiam a profissão docente. Assim, o presente relatório, que se enquadra no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado pela Universidade de Évora, apresenta uma estrutura dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo – Preparação científica, pedagógica e didática – reflete a nossa preparação científica, o conhecimento adquirido através da formação inicial em termos de metodologias usadas e o conhecimento que temos dos vários documentos normativos e não normativos que regem toda a atividade docente. O segundo capítulo – Planificação e condução de aulas, avaliação de aprendizagens e análise da prática de ensino – reflete, de uma forma crítica, momentos da nossa prática letiva, nomeadamente os que se referem à planificação, condução de aulas e avaliação das aprendizagens dos nossos alunos. O terceiro capítulo – Participação na escola – enquadra a nossa participação no seio da comunidade educativa através de atividades letivas e não letivas, levadas a cabo por nós ou pelos demais professores do agrupamento de escolas, tendo sempre em linha de conta a consecução do Projeto Educativo. E, por fim, o quarto capítulo – Desenvolvimento profissional – traça, muito sumariamente, o nosso percurso profissional através das várias experiências que permitiram o enriquecimento da nossa personalidade e da nossa carreira profissional, tendo sempre como pano de fundo uma preocupação virada para a constante reflexão sobre a nossa prática letiva a fim de encontrar respostas às nossas questões/dúvidas. Para além disso, este capítulo demonstra ainda a nossa preocupação em procurar constantemente uma atualização dos nossos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos.

Tendo por base a divisão suprarreferida, o presente relatório reflete sobre a nossa prática letiva ocorrida no ano letivo de 2012/2013, no Agrupamento de Escolas de Colos, onde levámos a cabo a lecionação da disciplina de Espanhol – Língua Estrangeira II [LE II] – a turmas do 3.º ciclo do ensino básico.

## Capítulo I: Preparação científica, pedagógica e didática

---

Tal como se referiu no capítulo introdutório, o professor deve dominar uma série de conhecimentos científicos respeitantes à(s) sua(s) área(s) de especialização e conjugá-los com um conjunto de conhecimentos e competências pedagógico-didáticos que se adquirem em instituições de ensino superior durante a formação inicial e, também, ao longo da vida profissional através da formação contínua a fim de acompanhar as constantes mudanças no campo da educação. Para além do domínio científico e pedagógico-didático, o professor tem à sua disposição um conjunto de documentos (uns normativos e outros de referência) que visam sustentar a sua prática letiva. Desta forma, estes documentos, na sua grande maioria emanados do governo, fornecem conceitos, conteúdos e dão indicações claras sobre o processo de ensino-aprendizagem para que os professores possam ter uma base comum de trabalho e, assim, se possa sustentar a unificação dos conteúdos nas escolas portuguesas. Por conseguinte, ao longo do presente capítulo, serão apresentados alguns documentos que, na nossa ótica, acreditamos serem significativos para o professor e a sua prática letiva.

Contudo, antes de iniciarmos uma revisão da literatura, entendemos ser relevante referenciar, embora de forma muito sucinta, a nossa formação inicial entendida aqui como preparação científica e também pedagógico-didática. Deste modo, entendemos que a nossa formação de base – Licenciatura em Ensino de Português e Francês<sup>2</sup> – contribuiu para a nossa preparação científica, pedagógica e didática na qual os conteúdos e conhecimentos adquiridos foram assimilados e postos em prática durante mais de uma década. No entanto, nos últimos anos, assistimos à diminuição da importância da língua francesa na nossa sociedade e ao acentuado declínio da sua escolha, por parte dos alunos, como segunda língua estrangeira. Segundo Mira (2012), as causas da diminuição de alunos aprendentes da língua francesa prendem-se, por um lado, com o grau de dificuldade da língua e, por outro lado, com o crescente aparecimento da língua espanhola como opção no currículo do ensino básico. Ainda segundo o mesmo autor, este progressivo interesse pela língua espanhola deve-se ao facto de ser umas das línguas mais faladas no mundo e assim permitir intercâmbios económicos com Espanha e os restantes países hispanofalantes, por haver empresas

---

<sup>2</sup> A Licenciatura em Ensino de Português e Francês (pré-Bolonha) foi criada na Universidade de Évora pelo Decreto n.º 87/80, de 20 de Setembro, com a duração de cinco anos (estágio pedagógico incluído) e alvo de reestruturações em anos subsequentes.

espanholas no nosso território e portuguesas no território espanhol, por permitir o acesso ao ensino superior em Portugal e em Espanha e, finalmente, pela proximidade geográfica entre os dois países. Assim, face à gradual oferta do ensino do Espanhol nas escolas portuguesas, optámos por especializarmo-nos nessa área através da frequência da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas perfil Estudos Portugueses e Espanhóis<sup>3</sup>, entre 2011 e 2014, na Universidade de Évora. Esta última licenciatura permitiu-nos adquirir os conhecimentos científicos essenciais para o ensino da língua espanhola. Posteriormente, tal como definido no Decreto-Lei n.º 43/2007<sup>4</sup>, de 22 de Fevereiro, ingressámos no Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário<sup>5</sup>, ministrado pela mesma universidade, a fim de obter a profissionalização na área curricular do Espanhol. “É através desta formação que os professores de Português e de Espanhol adquirem habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público quer no ensino particular e cooperativo” (Costa & Balça, 2012, p. 52).

De facto, a profissão docente é regulamentada por um conjunto de diplomas que devem ser do conhecimento de qualquer profissional que abrace esta profissão. De entre a legislação que norteia e caracteriza a profissão docente destacamos, em primeiro lugar, a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] como sendo o diploma base de quase toda a legislação educativa produzida até aos dias de hoje.

Após a publicação da nova Constituição da República Portuguesa, datada de 2 de abril de 1976, e da entrada, em 1986, de Portugal na Comunidade Económica Europeia [CEE], surge a primeira grande reforma educativa pós-revolução de Abril. A Lei n.º 46/86, de 14 de Agosto, veio estabelecer o quadro geral do sistema educativo português. Contudo, já no período do Estado Novo, o presidente do Conselho de Ministros, Marcelo Caetano, tinha convidado Veiga Simão para integrar a pasta da Educação. Nessa altura, já o ensino apresentava sinais de decadência devido aos baixos índices de frequência escolar, ao elevado analfabetismo e ao fraco aproveitamento e

---

<sup>3</sup> O Despacho n.º 2332/2008, de 24 de janeiro, conjuntamente com a Retificação n.º 453/2008, de 4 de março, procedem à adequação do 1.º Ciclo (Bolonha) do curso de Línguas, Literaturas e Culturas na Universidade de Évora.

<sup>4</sup> O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

<sup>5</sup> O Despacho n.º 6327/2010, de 9 de abril, retificado pela Declaração de Retificação n.º 940/2010, de 11 de maio, aprova a criação do curso de 2.º Ciclo (Bolonha) em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário pela Universidade de Évora, conducente ao grau de mestre.

número diminuto de professores e instalações. A partir de 1970, Veiga Simão é encarregado de modernizar o sistema educativo português. Para tal, chega a apresentar uma proposta de lei (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho) que visa estabelecer um novo quadro geral do sistema educativo. No entanto, a proposta nunca chegou a ser promulgada devido à Revolução dos Cravos.

A LBSE estabelece o atual quadro geral do sistema educativo português que garante, por exemplo, o direito à educação e à cultura a todos os portugueses em todo o território português e insular, mas também em países nos quais estejam presentes comunidades portuguesas e/ou nos quais exista a vontade de aprender a língua e cultura portuguesa. Apela-se à promoção da democratização do ensino e ao “respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (Assembleia da República, 1986, p. 3068), no qual o “Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Assembleia da República, 1986, p. 3068). De facto, o Estado deveria ser imparcial no que respeita à liberdade de aprender. Contudo, acreditamos que nos últimos anos não o tem sido relativamente à liberdade de escolha facultada aos alunos que iniciam uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo do ensino básico. A fim de as escolas prepararem atempadamente o início de um novo ano letivo, o Ministério da Educação e Ciência [MEC] publica, anualmente, um despacho normativo que define a organização do mesmo tendo em conta os princípios de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No último despacho normativo, recentemente publicado, no capítulo II – Recursos humanos docentes -, Artigo 4.º, observamos o seguinte:

2. Os critérios subjacentes à distribuição do serviço docente devem ter em conta a gestão eficiente e eficaz dos recursos disponíveis, tanto na adaptação aos fins educativos a que se destinam como na otimização do potencial de formação de cada um dos docentes.

(...)

12. Na definição das disciplinas de Oferta de Escola ou de Oferta Complementar é prioritária e determinante uma gestão racional e eficiente dos recursos docentes existentes na escola, designadamente dos professores de carreira afetos a disciplinas ou grupos de recrutamento com ausência ou reduzido número de horas de componente letiva (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 13450).

Percebemos, claramente, que a liberdade de escolha dos alunos é fantasiosa e que as escolas, com o intuito de acatarem o instituído no despacho normativo, oferecem,

na maioria das vezes, apenas as disciplinas para as quais já possuem recursos humanos. Concordamos com o facto de que deve haver uma melhor gestão dos recursos docentes nas escolas, mas não se pode negligenciar a liberdade de escolha dos alunos. Estes têm o direito de eleger e de construir o seu próprio percurso académico, tal como estipulado na LBSE. Para além disso, este diploma refere ainda que a coordenação política do sistema educativo é da responsabilidade do MEC<sup>6</sup> e no que concerne ao seu financiamento pode ler-se, no Artigo 42.º, que a educação é considerada prioridade nacional no momento da elaboração do Plano e do Orçamento do Estado. Ora, sabemos que esta diretiva não tem sido respeitada nos últimos anos devido à crise económica que assolou e continua a devastar o nosso país. Assim, desde o ano de 2011 que o setor da educação tem visto o seu orçamento reduzir-se drasticamente ano após ano. O memorando de entendimento com a troika impunha ao estado português uma maior racionalização da rede educativa e dos recursos humanos, que passava pela criação de mega-agrupamentos e conseqüente encerramento de escolas do 1.º ciclo, para além de uma franca diminuição da contratação de recursos humanos. Desta forma, de 2011 a 2014, a educação recebeu menos 1200 milhões de euros em financiamento. Trata-se de uma redução bem superior à imposta pela troika. Simões (2014) refere que Ana Benavente, antiga secretária de Estado da Educação, afirma que “a política de austeridade tem-se sentido mais na educação do que nas outras áreas sociais e de forma mais consentida” (Simões, 2014). Desta forma, enquanto cidadãos, não podemos consentir que uma sociedade que se quer cada vez mais moderna deixe de financiar prioritariamente os seus dois principais pilares - a educação e a saúde - sob pena de ver o seu futuro hipotecado. As conseqüências destes últimos anos de austeridade já são visíveis e têm afastado das escolas milhares de profissionais do ensino, têm reduzido grande parte dos funcionários considerados indispensáveis, têm restringido a oferta educativa nas escolas, têm eliminado disciplinas do currículo, têm aumentado o número de alunos por turma, tem dado uma fraca resposta aos alunos com necessidades educativas especiais [NEE] e reduzido o número de horas de apoio individualizado. Em suma, consideramos que a qualidade do ensino está em risco devido às escolhas políticas que, em prol de uma política economicista, encaminham para o abismo a escola pública e, sobretudo, a educação de milhares de jovens portugueses.

---

<sup>6</sup> A designação do ministério responsável pela coordenação política do sistema educativo tem sofrido algumas alterações ao longo dos últimos anos. A título de exemplo, entre 1985 e 1987, tratava-se do Ministério da Educação e Cultura; entre 1987 e 2011, designava-se Ministério da Educação e de 2011 até à atualidade designa-se Ministério da Educação e Ciência.



Importa ainda destacar que a LBSE estabelece um conjunto de princípios gerais dos quais alguns já foram alvo de relevo nas linhas anteriores. Contudo, achamos importante realçar os pontos 4 e 5, do Artigo 2.º, da referida lei:

4 — O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 — A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Assembleia da República, 1986, p. 3068).

Portanto, o professor, para além de transmitir conhecimentos e ser um guia no percurso autónomo do ensino-aprendizagem do aluno, deve promover a formação cívica de cada indivíduo, tornando-o um cidadão responsável e respeitador, capaz de se envolver e criticar o meio envolvente.

Desde a sua publicação, em 1986, que a LBSE sofreu algumas, mas poucas alterações. Contam-se três alterações ao diploma inicial. Uma primeira alteração, com a publicação da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, na qual se estabeleceu um novo regime de acesso ao ensino superior, se implementou um sistema de graus e se procedeu a algumas alterações no sistema de formação de professores. Numa segunda alteração, com a publicação da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, adotou-se o sistema europeu de créditos no ensino superior, alteraram-se as condições de acesso e adotaram-se os três ciclos de estudos previstos no Processo de Bolonha para esse mesmo ciclo de estudos. Por fim, a última alteração até à data, surgiu com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que alargou o período da escolaridade obrigatória para os 18 anos ou até à conclusão do ensino secundário e procedeu à universalidade do ensino obrigatório.

A LBSE apresenta uma estrutura com nove capítulos que, por sua vez, se dividem em secções e subsecções. Destacamos o capítulo II – Organização do sistema educativo – no qual se estabelecem os objetivos e organização da educação pré-escolar e escolar e, também, as modalidades da educação extraescolar. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior. O ensino básico organiza-se em três ciclos e a articulação entre ambos obedece a uma sequencialidade progressiva. A aprendizagem das línguas estrangeiras iniciam-se igualmente neste ciclo de estudos com a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira no 2.º ciclo do ensino básico e a

iniciação de uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo. Quanto ao ensino secundário, este compreende três anos de estudos em que os alunos podem optar por cursos orientados para a vida ativa e cursos diretamente relacionados com o prosseguimento de estudos. Por fim, salienta-se o facto do ensino básico e secundário ser universal, obrigatório e gratuito por abranger a escolaridade obrigatória, como já fora anteriormente afirmado. Na educação escolar existem diferentes modalidades de educação, como por exemplo a educação especial, a formação profissional, o ensino do português no estrangeiro e o ensino recorrente de adultos. Para além do capítulo supramencionado, interessa-nos o capítulo IV – Recursos Humanos – no qual se definem os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores (formação inicial e contínua). A última alteração efetuada neste capítulo refere que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino” (Assembleia da República, 2005, p. 5133), cabendo ao governo definir, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação dos educadores e professores. Para além disso, este quarto capítulo enumera oito princípios gerais da formação dos educadores e professores que passam por uma formação inicial de nível superior que proporcione o conhecimento científico, pedagógico e didático adequado às funções a desempenhar e por uma formação contínua, flexível e integrada, que estimule a inovação e conduza a uma prática reflexiva.

Outro documento normativo importante para o professor e que surge como legislação complementar (vd. alínea c), do Artigo 62.º, do Capítulo IX, da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) ao desenvolvimento da LBSE é o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário<sup>7</sup>. Este documento, doravante designado por Estatuto da Carreira Docente [ECD], é um documento que qualquer professor deve conhecer pois nele se estabelecem os direitos e os deveres dos educadores e professores; nele é definida a formação inicial, especializada e contínua; define-se o recrutamento e seleção de docentes através de

---

<sup>7</sup> O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto – Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, e 75/2010, de 23 de Junho.

concurso; os quadros de pessoal docente; a vinculação; as condições de progressão e acesso à carreira; as remunerações e outras prestações pecuniárias; a mobilidade; as condições de trabalho; o regime disciplinar e o limite de idade e aposentação. Consideramos importante o conhecimento deste documento na medida em que regulamenta toda a profissão docente e estabelece ligações com outros documentos normativos, nomeadamente a LBSE. Por outro lado, também permite conhecer em pormenor os direitos e deveres do professor de entre os quais destacamos os seguintes pela sua relevância e pertinência:

c) O direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 834).

d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 835).

Assim, cada professor assume-se como ser autónomo na realização da sua profissão, tendo em conta os documentos normativos que regulam a sua atividade profissional e, claro, é responsável pelas escolhas que faz no que concerne às metodologias e técnicas de ensino adotadas. Desta forma, acreditamos que não existem professores iguais, pois cada um terá formas diferentes de ensinar e de se relacionar com os alunos e restante comunidade escolar.

A atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, capacidades e competências é um dever de cada professor, pois, como já aqui ficou registado, a sociedade está em constante mutação e requer, por parte do professor, uma reiterada atualização ao longo da sua vida profissional.

Antes de abordarmos o próximo documento que influenciou o ensino em Portugal durante mais de uma década, convém determo-nos um pouco sobre o conceito de currículo. Assim, na sua aceção etimológica, o vocábulo currículo deriva do latim *curriculum* e pode adquirir vários significados consoante o contexto em que é aplicado. O dicionário *online* Priberam da Língua Portuguesa (Priberam Informática, S. A. , 2008-2013) refere-se a ele como a “descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”. É a partir desta simples definição de currículo que apresentamos, através de alguns autores, outras conceções mais elaboradas e mais

específicas de currículo. Através delas apercebemo-nos que a grande maioria destes autores são unânimes quanto à diversidade do conceito, mas também se aproximam muito quando se referem ao currículo escolar. Por exemplo, Ribeiro & Ribeiro (1989) afirmam que:

o currículo escolar identifica-se, assim, com o conjunto de aprendizagens e experiências formativas delineadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo se insere; ele é o meio de transmissão da cultura e experiência humana – acumuladas ao longo das gerações – ao mesmo tempo que é o mecanismo de indução de crianças e jovens na cultura do grupo social a que pertencem (p. 44).

Assim, segundo estes autores, o currículo é desenhado para uma determinada sociedade, com determinadas aprendizagens, experiências, objetivos e respetivos resultados que proporcionam a transmissão da cultura e experiência humana. Partilhando do mesmo ponto de vista está Roldão (1999) que considera o currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Por outro lado, Zabalza (1992) considera que:

o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano (p. 12).

Este autor, em consonância com os anteriores, acrescenta ainda que o currículo deve estabelecer um ponto de partida, descrevendo todos os passos necessários para se atingir com sucesso o ponto de chegada. Por outro lado, há autores que afirmam que existem diferentes perspetivas de abordagem do currículo escolar. É o caso de Pardal (1993) que faz uma abordagem sociológica do currículo na qual menciona que este não contempla apenas os planos de estudos, as estratégias de aprendizagem e a avaliação, mas define o currículo escolar como “uma construção sócio-pedagógica elaborada por uma estrutura política, assente num conjunto de valores” (p. 14) e que “comporta também, tudo aquilo que, estando no sistema, não é explicitamente ensinado por ele através de qualquer disciplina ou através de um qualquer professor em especial” (p. 14). Ora, entendemos, com base nas várias aceções apresentadas, que o currículo é fruto de políticas educativas e, na hora da sua elaboração, tem em conta a sociedade em que se insere. Este é composto por todas as aprendizagens, experiências formativas e avaliação

que são devidamente descritas e que a escola deve garantir e organizar a fim de conduzir com sucesso o percurso formativo dos alunos. Por fim, partilhamos uma última conceção de currículo, que nos é facultada pelo *Diccionario de términos clave de ELE*, do Centro Virtual Cervantes, que merece destaque pela sua explicitação bastante completa e elucidativa do termo relativamente ao ensino das línguas estrangeiras:

El término *currículo* designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje. (Instituto Cervantes, 1997-2014).

Na legislação em vigor, nomeadamente no decreto-lei que refere os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, encontramos algumas referências àquilo que o MEC entende por currículo, ou seja, um “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3477). E ainda que “o currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3477) e que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, [...] adaptados às características das turmas, [...] a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3477). De certa forma, a definição usada pelo governo vai ao encontro das conceções anteriormente enunciadas. São usadas, na definição, as mesmas palavras-chave, ou seja, conteúdos, objetivos, avaliação e planos de estudo.

Através de uma perspetiva genérica, fizemos aqui referência àquilo que se entende por currículo no geral. Mas Ribeiro & Ribeiro (1989) vão mais longe e mencionam ainda três tipos de currículo: o formal, o informal e o oculto. O primeiro designa todos os conteúdos, objetivos e atividades de um determinado ciclo de estudos e que deve ser de implementação obrigatória por parte dos professores. O segundo refere-se a tudo o que não está definido no anterior, ou seja, a toda a atividade que faz parte da

vida escolar, como por exemplo as atividades culturais, desportivas, recreativas, cívicas, entre outras. O terceiro é entendido como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que não são explicitamente considerados nos planos de estudos e programas, mas que acabam por ser ensinados através das relações sociais estabelecidas dentro da comunidade escolar.

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais [CNEB], em consonância com os programas oficiais das várias disciplinas que compõem o currículo, foi durante mais de uma década o documento normativo que norteou toda a atividade letiva em Portugal. Promulgado através da Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, este documento instituía para o ensino básico um conjunto de competências consideradas essenciais, ou seja, saberes fundamentais a serem adquiridos pelos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Assim, este documento caracterizava-se por definir todo o:

processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (Ministério da Educação, 2001, pp. 258-259).

O documento apresentava um conjunto de competências essenciais que incluía as competências gerais e transversais de todas as áreas disciplinares e disciplinas que eram desenvolvidas pelos alunos ao longo de todo o ensino básico e um conjunto de competências específicas pertencentes a cada área disciplinar ou disciplina. No sentido de auxiliar os professores, o CNEB propunha instruções de como estes deviam proporcionar aos alunos determinadas experiências a fim de adquirirem as competências essenciais ao longo desse ciclo de estudos. Assim, para cada competência geral apresentavam-se um conjunto de modos de operacionalização transversais e de operacionalização específica. Esta última verificava-se em cada área disciplinar ou disciplina de cada ciclo de estudos, na qual se mencionavam os vários tipos de experiências a proporcionar aos alunos.

O CNEB introduziu, pela primeira vez no ensino em Portugal, o conceito de competência e fez com que todo o ensino-aprendizagem girasse em torno desse conceito e da sua aplicação. Contudo, o documento refere que é um conceito ambíguo, pois assume diferentes significados e pode ser usado em distintos contextos. Mas no contexto em que é usado, assume-se como “uma noção ampla de competência, que

integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em *acção* ou em *uso*” (Ministério da Educação, 2001, p. 9). Por outro lado, a ideia que nos é dada a conhecer através de um artigo de Pérez Gómez (2007), no qual refere o conceito de competência dado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], em 2002, num projeto intitulado *Definição e Seleção de Competências* (DeSeCo), parece-nos mais completo e elucidativo:

[competencia es] la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p. 10).

Desta forma, os alunos, confrontados com determinadas situações em determinados contextos, têm a capacidade de ativarem recursos que lhes permitem, de forma autónoma, solucionar problemas do dia a dia. Também Perrenoud (2000) define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” ([http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)). Portanto, apercebemo-nos que este conceito é o oposto do “conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovidos de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

São dez as competências gerais e transversais apresentadas no CNEB e que o aluno devia ser capaz de alcançar e demonstrar no final do ensino básico. De entre essas dez, destacamos duas:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.

Não menosprezando as restantes oito competências gerais, considerámos estas duas porque a primeira é a que mais se aproxima do conceito geral de competência e a segunda por se aproximar do conceito de competência comunicativa, que será alvo de análise mais adiante. Todas as competências gerais devem ser trabalhadas transversalmente por todas as áreas disciplinares e disciplinas do currículo através das

operacionalizações e ações a desenvolver por cada professor que o documento em análise clarifica.

Posteriormente, apresentam-se as competências específicas. Estas encontram-se, no documento, associadas a cada área disciplinar ou disciplina. Uma vez que o presente relatório reflete a prática letiva na LE II (Espanhol), importa-nos refletir e enunciar os pressupostos que nortearam o ensino das línguas estrangeiras durante o período de vigência do CNEB. Considera-se, logo no início do documento em análise, que este servirá de elemento de mediação entre os programas e a planificação das atividades letivas. Assim, as competências específicas das línguas estrangeiras foram constituídas com base em dois pressupostos: o alargamento da escolaridade obrigatória e consequente homogeneidade de alunos presentes nas escolas e, também, pelo crescente aumento da mobilidade de pessoas no espaço comunitário. Desta forma, a aprendizagem das línguas estrangeiras concretiza-se através de uma competência plurilingue e pluricultural, tal como preconizada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação [QECRL]. Note-se que a integração da aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino básico obedecia a três parâmetros: 1) o uso e aprendizagem das línguas, 2) os perfis de saída, desempenhos esperados e processos de aprendizagem, 3) percursos de aprendizagem. Estes procuravam que os alunos se tornassem competentes em línguas através do saber-fazer, saber-ser, saber-estar e saber-viver, criando modelos integradores das aprendizagens essenciais a fim de adquirirem uma competência de comunicação. Esta competência de comunicação em línguas estrangeiras far-se-ia com recurso à analogia e ao contraste com a língua materna e até com a primeira língua estrangeira.

Assim, para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o CNEB apresenta um quadro com as competências específicas. Estas dividem-se, no que às competências de comunicação diz respeito, em compreender (ouvir/ler; ler), interagir (ouvir/falar, ler/escrever) produzir (falar/produzir, escrever/produzir) e, finalmente, o saber aprender. Identificam-se, ao longo do documento e para cada parâmetro supramencionado, os desempenhos esperados no final do 2.º e 3.º ciclos, os processos de aprendizagem ao longo da educação básica e os perfis de saída.

Finalmente, e ainda em relação ao CNEB, este considera que a planificação das sequências de ensino-aprendizagem deve obedecer a uma seleção criteriosa por parte dos professores no que concerne aos objetivos, conteúdos e orientações metodológicas existentes nos programas, para além de se equacionar o contexto de cada turma. Assim,



este documento permite auxiliar os professores nessa tarefa fornecendo um quadro de referências no qual se pode verificar aquilo que se espera do aluno no final do ensino básico como falante de línguas estrangeiras.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória até o final do ensino secundário ou até que o aluno perfaça os dezoito anos, o Ministério da Educação encomendou, em 2009, um projeto de Metas de Aprendizagem que se inseria na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional. Estas Metas de Aprendizagem pretendiam identificar as “competências e desempenhos específicos dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e nos domínios transversais, preconizados nos documentos curriculares de referência” (Afonso, et al., 2010, p. 2). É ainda referido, no mesmo documento, que estas Metas de Aprendizagem pretendiam a coerência, clarificação e operacionalidade dos programas, mas que não constituiriam um documento normativo, apenas um apoio à gestão do currículo para os professores. Estas promoviam ainda um ensino de qualidade para atingir melhores resultados escolares que, tal como as atuais Metas Curriculares, organizavam-se em resultados esperados no final de cada ciclo e no desenvolvimento e progressão desses resultados ao longo de cada ano de escolaridade.

As Metas de Aprendizagem foram disponibilizadas, em outubro de 2010, na página eletrónica da outrora Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, atual Direção-Geral da Educação, para conhecimento dos pais, das escolas e dos professores. O projeto inicial previa o seu desenvolvimento faseado até 2013, mas as alterações políticas ocorridas em junho de 2011 levaram ao seu fim abrupto.

É com a publicação do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, que o CNEB deixa de ser o documento orientador do ensino básico. O referido despacho menciona que as causas da sua revogação estão diretamente ligadas às orientações pedagógicas extremas e ao experimentalismo pedagógico que preconizava. De entre as razões mais concretas, destacamos o facto de se considerar o conceito de competência, até então orientador de todo o ensino, como algo que menospreza o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos. Menciona-se ainda o facto de se desprezar a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização e de se substituírem objetivos claros por objetivos vagos e difíceis de se aferir. Todas as razões que levaram à revogação deste documento

podem, em nosso entender, ter algum fundo científico. Contudo, sabemos que todo este processo deve-se, essencialmente, à mudança de governo e é fruto de políticas educativas diferentes.

Com a revogação do CNEB, o despacho determina que “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina” (Ministério da Educação e Ciência, 2011, p. 50080). No entanto, não deixa de ser curiosa a ambiguidade criada pelo Ministério ao revogar um documento que serviu de base para a construção das Metas de Aprendizagem e permitir que as mesmas continuem a ser referência no desenvolvimento do ensino em Portugal. Por outro lado, a consulta das Metas de Aprendizagem na página eletrónica onde oficialmente foram divulgadas tornou-se impossível, pois as mesmas foram totalmente apagadas. Foram estas as razões que nos levaram a não considerar, na planificação da nossa prática letiva, as Metas de Aprendizagem e, também, pelo facto de nunca se terem constituído como documento normativo. Assim, apenas nos cingimos, nas nossas planificações e avaliações, aos documentos efetivamente em vigor e normativos do desenvolvimento do ensino no nosso país. Contudo, compete-nos ressaltar que as Metas de Aprendizagem das línguas estrangeiras, embora tenham como base o CNEB, foram essencialmente construídas através das escalas e dos descritores presentes no QECRL o que, por um lado, acentua ainda mais este carácter ambíguo uma vez que este último é considerado um documento de referência no ensino das línguas estrangeiras por toda a Europa.

Por fim, o mesmo despacho informa que os serviços competentes tratarão de desenvolver “documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares” (Ministério da Educação e Ciência, 2011, p. 50080). De facto, foi isso que aconteceu após a revogação do CNEB e com a publicação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, o qual estabeleceu que, doravante, o ensino dever-se-ia orientar pelas Metas Curriculares. O mesmo despacho refere ainda a necessidade de reformulação das Metas de Aprendizagem, iniciadas em 2010, porque “mostraram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 13952), nomeadamente “ao se confundirem metas de aprendizagem concretas com objetivos vagos e muito gerais, metas curriculares com métodos de ensino e metas cognitivas com atitudes” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 13952). As Metas Curriculares surgiram da necessidade de explicar e especificar “os conhecimentos que

os alunos devem alcançar” (Direção-Geral da Educação, 2014) e as “capacidades que devem desenvolver em cada disciplina” (Direção-Geral da Educação, 2014), para além de revestirem uma necessidade “sentida pelos países que procuram uma aproximação de políticas educativas, com particular destaque para as de avaliação dos sistemas de ensino, através de programas como o PISA<sup>8</sup>, o TIMSS<sup>9</sup>, e o PIRLS<sup>10</sup>” (Direção-Geral da Educação, 2014). Deste modo, as metas organizam e facilitam o ensino de forma a conceder a todos os alunos o que é essencial aprender, sustentando o princípio da igualdade de oportunidades. Assim, estabelece-se uma visão objetiva daquilo que se pretende alcançar e permite aos professores concentrarem-se naquilo que é realmente essencial.

O Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, homologa as Metas Curriculares de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica do ensino básico, tornando-as orientações recomendadas no ano letivo de 2012-2013 e definitivas nos anos letivos posteriores. A fim de se cumprir escrupulosamente a implementação faseada das Metas Curriculares, estabeleceu-se um calendário para a sua entrada em vigor e obrigatoriedade nos ensinos básico e secundário. Essa fase de implementação teve início no ano letivo de 2013-2014 e prevê-se que termine no ano letivo de 2017-2018 (vd. Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, Anexo I). Ao analisarmos o documento atrás mencionado e outros sobre o assunto, deparámo-nos com a total ausência de previsão de elaboração e implementação de Metas Curriculares para as disciplinas que compõem a oferta formativa na área da LE II (Francês, Espanhol e Alemão), tanto para o ensino básico como para o ensino secundário. Terá sido este esquecimento intencional? A tutela considerará estas línguas estrangeiras matéria de pouca importância para as ter relegado ao esquecimento? Desconhecemos a(s) razão(ões) de toda esta omissão, mas consideramos que urge fazer-se uma revisão dos atuais programas destas disciplinas e que deles surjam orientações claras e exequíveis em consonância com as resoluções do QECRL e do Conselho da Europa. Entretanto, as Metas Curriculares são, atualmente, a par dos programas, um documento normativo de referência para o ensino e para a avaliação interna e externa.

---

<sup>8</sup> *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

<sup>9</sup> *Trends in International Math and Science Study* (Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências).

<sup>10</sup> *Progress in International Reading Literacy Study* (Progressos no Estudo Internacional de Leitura e Literacia).

Da autoria do Conselho da Europa e fruto de dez anos de trabalho e de pesquisa científica, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação, publicado em 2001, é hoje um documento de referência para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras com uma abordagem orientada para a ação, articulada por descritores e escalas que explicam as competências dos aprendentes segundo seis níveis de proficiência contextualizados e na defesa de um plurilinguismo. Assim, este documento propõe descrever “exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Atingindo este objetivo, poder-se-á melhorar substancialmente a comunicação entre os cidadãos europeus e potenciar uma maior mobilidade dentro do espaço europeu. Outro objetivo do QECRL é fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001, p. 19) a fim de proporcionar uma aprendizagem comum a todos e de se poder, em qualquer Estado-Membro, fazer a justa avaliação das competências adquiridas pelos aprendentes numa determinada língua através da aplicação dos vários descritores e escalas, posicionando os alunos num dos seis níveis de proficiência.

Sendo este um documento meramente descritivo sem pretensões prescritivas, pretende-se que seja alvo de leitura e reflexão por parte dos aprendentes e dos profissionais do ensino das línguas estrangeiras, levando-os a refletir sobre a forma de comunicar, o caminho que se percorre até se conseguir comunicar numa língua estrangeira e ainda o como melhorar essa tarefa ao longo da aprendizagem. Em suma, este documento não dá respostas nem pretende prescrever metodologias de ensino, apenas permite, neste caso ao professor, uma reflexão sobre as suas possíveis aplicações e adaptações consoante os contextos de aprendizagem.

Destaca-se neste documento o conceito de plurilinguismo que se distingue de multilinguismo. O primeiro faz referência ao domínio de diferentes línguas e também à relação entre a língua e a cultura. O QECRL refere-se a ele como uma “competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 23) e que permitem ao indivíduo estabelecer um certo grau de comunicação sem a presença de um mediador. Quanto ao segundo, este diz respeito à oferta de diferentes línguas estrangeiras e ao processo de motivação dos alunos para a

aprendizagem dessas diferentes línguas estrangeiras, referindo-se também à capacidade que um indivíduo tem de usar distintas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa determinada área geográfica. Daí que o plurilinguismo, tal como refere o próprio documento, se distancie de multilinguismo em que o próprio indivíduo plurilingue, segundo Llorián (2007),

construye su propio repertorio lingüístico a partir de la contribución de sus experiencias de contacto con varias lenguas y culturas. [...] Completa su conocimiento lingüístico y capacidad de uso continuamente [...] No se preocupa de alcanzar grados de perfeccionamiento en todos los idiomas y en todas sus manifestaciones [...] (p. 46).

Deste modo, assiste-se a uma mudança relativamente à finalidade da aprendizagem das línguas. Já não se trata de atingir a perfeição em mais do que uma língua, mas sim desenvolver “um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001, p. 24).

O QECRL preconiza uma abordagem orientada para a ação, pelo que a aprendizagem das línguas estrangeiras é tida como uma preparação para a utilização ativa da língua com um fim comunicativo. Assim, tal como refere Mira & Mira (2002), “A competência comunicativa define-se, fundamentalmente, de uma forma funcional. Trata-se de aprender a desempenhar tarefas que envolvem comportamentos linguísticos como: saber falar ao telefone, saber agradecer, saber recusar, saber pedir, saber mostrar agrado, saber mostrar desagrado, etc.” (p. 55). O aprendente, para conseguir realizar estas tarefas na língua estrangeira, deverá mobilizar um conjunto de competências e recursos entre os quais se encontra a capacidade de comunicação verbal e não-verbal. Deste modo, o QECRL dá grande importância ao conceito de tarefa e é através das diferentes tarefas que o aprendente alcançará a sua competência comunicativa. Assim, o aprendente de uma língua estrangeira, para poder comunicar de forma adequada e enfrentar determinadas tarefas ou situações comunicativas, deve ter presente um determinado número de competências adquiridas ao longo da sua vida. Neste sentido, no QECRL são propostas um conjunto de quatro competências gerais necessárias para que o aprendente possa comunicar eficazmente, a saber: o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser* e *saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*). Contudo, o aprendente, para poder comunicar eficaz e adequadamente numa determinada língua, vai necessitar da competência comunicativa que está, obviamente, incluída nas

competências gerais do indivíduo. Esta deve respeitar um determinado conjunto de regras que inclui a gramática relacionada com o contexto sociolinguístico, histórico e cultural dessa língua. Portanto, a competência comunicativa engloba as competências linguísticas tais como a competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica; inclui ainda a competência sociolinguística que determina convenções sociais tais como as regras de boa educação, expressões de sabedoria popular, os dialetos e os sotaques; por fim, inclui também as competências pragmáticas que dizem respeito à forma como se elabora o discurso, a sua função e conceção. A competência comunicativa é ativada quando o aprendente desempenha diversas atividades linguísticas de receção, produção, interação ou de mediação. Estas atividades linguísticas podem realizar-se oralmente ou por escrito, mas também simultaneamente. Por fim, são atividades que se inscrevem em vários domínios do quotidiano, tais como o domínio público, privado, educativo e profissional. Em suma, o aprendente necessita de toda uma experiência adquirida anteriormente e a vários níveis para poder fazer uso correto e eficaz da língua. Desta forma, adapta-se à situação sociolinguística, utiliza a sua competência pragmática para a estrutura geral da sua intervenção e as suas competências linguísticas para a codificação e/ou descodificação do discurso.

Uma das grandes novidades que este documento trouxe foi a apresentação de níveis comuns de referência que pretendem criar um sistema único de avaliação de conhecimentos das línguas em toda a Europa. Assim, propõe-se um sistema que adota uma classificação a partir de uma divisão inicial em três níveis: (A) o utilizador Elementar, (B) o utilizador Independente e (C) o utilizador Proficiente. A partir desta divisão geral há uma subdivisão em seis níveis de proficiência, a saber: A1 – Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria. Esta divisão traz uma descrição global com sentido orientativo que será extremamente útil a utilizadores que não são especialistas em ensino das línguas estrangeiras, incluindo os próprios aprendentes que poderão ter uma ideia geral daquilo que se aprende ou que já se tenha adquirido em cada um dos níveis. Por exemplo, imaginemos que uma empresa pretenda recrutar telefonistas com conhecimentos numa determinada língua estrangeira. Neste caso, com a ajuda das escalas dos níveis comuns de referência, bastará ao empregador verificar no currículo de cada candidato o nível de proficiência que este detém, não de uma forma geral, mas sim em cada uma das competências (expressão escrita, expressão oral, compreensão escrita, compreensão oral).

Por fim, gostaríamos ainda de salientar o capítulo do QECRL que trata da avaliação. Este enumera os vários tipos de avaliação e as respectivas finalidades, cabendo ao professor optar pela tipologia mais adequada em termos de validade, fiabilidade e exequibilidade a fim de avaliar o nível de proficiência dos seus alunos. Salientamos, de entre as várias tipologias de avaliação apresentadas pelo documento, aquelas que estão consagradas na legislação e nas escolas no que à avaliação dos alunos diz respeito, a saber: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Para além disso, destaca-se a avaliação direta, indireta, contínua, auto e heteroavaliação que também são frequentes nas escolas portuguesas. O professor poderá utilizar as escalas e descritores existentes no documento para elaborar os instrumentos de avaliação de determinada tarefa ou conteúdo a avaliar.

O QECRL faz ainda uma reflexão sobre temas da didática das línguas, como por exemplo o tratamento do erro, o papel dos textos e a avaliação. Contudo, não oferece respostas, mas mostra as diferentes atitudes que um professor poderá ter, por exemplo, face aos erros dados pelos alunos. Neste caso, o professor poderá reagir considerando o erro um fracasso da aprendizagem ou uma ineficácia do ensino ou ainda um produto transitório do desenvolvimento da interlíngua do aprendente. Segundo a constatação efetuada pelo professor, este tomará as medidas adequadas, como por exemplo: a correção imediata do erro, a correção e análise do porquê desse erro e, finalmente, a ausência de correção, mantendo uma excessiva tolerância ao erro. Posteriormente, o professor poderá fazer uso dos erros cometidos pelos alunos para planificar o ensino-aprendizagem, para elaborar material didático ou para avaliar. Em nosso entendimento, o erro é uma fase necessária e importante na aprendizagem. Tal como refere Mira & Mira (2002) acerca da inevitabilidade do erro, este é “considerado um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente” (p. 16). E tal como acima se referiu, cabe ao professor fazer a análise adequada do erro a fim de perceber em que estado se encontra a aprendizagem e o que falta fazer para suprir essa insuficiência. Mira & Mira (2002) entende que não devemos censurar o erro, mas aproveitá-lo e partilhá-lo com os alunos a fim de os levar a refletir e encontrar respostas que viabilizam a sua correção. Não nos podemos esquecer que o ensino das línguas estrangeiras deve potenciar a competência comunicativa e a autonomia do aluno.

Muitos dos documentos apresentados neste capítulo seguem, de uma forma ou de outra, pressupostos do QECRL. É o caso do CNEB que, na altura da sua vigência,

veio alterar o paradigma de ensino por objetivos colocando-o por competências, desenvolvendo a ideia de competência plurilingue e pluricultural; o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo dá maior expressão, por exemplo, ao paradigma comunicativo, embora o documento seja bem anterior ao QECRL; os programas de Espanhol do ensino secundário, concebidos no mesmo ano do QECRL, também seguem uma abordagem pela competência comunicativa para além de um conjunto de estratégias, atividades e atitudes que seguem predominantemente o modelo do QECRL; e todos os programas de Espanhol abordam a questão do erro, considerando-o como um fenómeno natural da aprendizagem. As Metas de Aprendizagem para as línguas estrangeiras, construídas predominantemente através desse documento, foram, talvez, o maior exemplo de um documento que se aproximou dos objetivos propostos pelo Conselho da Europa. Por isso, não nos podemos esquecer que o QECRL continua a ser um documento de referência para o ensino das línguas estrangeiras e um meio de aproximação com os outros países europeus e as suas culturas.

É chegado o momento de abordarmos um dos documentos que o professor deve imperativamente conhecer para poder programar as suas atividades letivas a curto, médio e longo prazo. Trata-se do programa ou dos programas relativos às diferentes áreas curriculares que compõem o currículo.

Antes de mais, importa-nos esclarecer o que se entende por programa, para que serve e a quem serve. Assim, segundo o mencionado na página eletrónica da Direção-Geral da Educação, “os programas constituem-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver” (<http://www.dgidc.min-edu.pt>). Em Portugal e noutros países europeus, os programas caracterizam-se pelo seu carácter prescritivo e normativo. Segundo Zabalza (1992), “o Programa traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo” (p. 13). Assim, é desejável que essas experiências de aprendizagem sejam comuns e transmitidas a todas as crianças de uma determinada sociedade.

Os programas possuem determinadas características formais e funções. Em relação às características formais, abordá-las-emos em concreto no Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo que foi aquele que serviu de base à nossa prática



letiva. De entre as funções referidas por Zabalza (1992), destacamos a função de controlo que permite ao professor verificar se os objetivos foram minimamente atingidos e a função de contrato porque o programa define o que é oficialmente obrigatório lecionar. Os programas não são um documento único e exclusivo do conhecimento dos professores e das escolas. Estes também devem ser do conhecimento dos pais e/ou encarregados de educação e, por isso, têm uma função informativa e facilitadora da colaboração entre eles e a escola/professor. Desta forma, durante a nossa prática letiva, elaborámos uma planificação anual para cada uma das turmas e níveis que nos foram atribuídos, assim como foi preenchido, com base nessa planificação, um documento distribuído pela própria escola, intitulado de “Plano Curricular” (cf. Anexo I), no qual, de forma muito sintética, colocámos os conteúdos (lexicais e gramaticais) e o número previsto de aulas por cada período a fim de os pais e/ou encarregados de educação tomarem conhecimento. Para além disso, todas as planificações foram disponibilizadas, por nós, aos pais e/ou encarregados de educação e alunos na plataforma *Moodle*. Assim, tanto pais como encarregados de educação e alunos tiveram acesso ao programa, ou melhor, à planificação anual da disciplina de Espanhol para as várias turmas e níveis. Com base no anteriormente afirmado, Zabalza (1992) refere ainda que o programa deve ser do conhecimento dos alunos, mas apesar desta importância “os alunos não sabem quais são as aprendizagens que se pretende desenvolver ao longo do seu trajeto escolar, nem a razão pela qual existem determinadas áreas em vez de outras” (p. 15) porque raramente ou quase nunca tomam conhecimento do programa e isso faz com que fiquem alienados do compromisso que lhes é exigido.

Por fim, e em jeito de conclusão sobre o que é o programa, para que serve e a quem se serve, concordamos com Zabalza (1992) quando refere que os programas são necessários porque estabelecem mínimos comuns a todo o país e permitem uma garantia de igualdade de oportunidades a todos os estudantes no acesso ao direito à educação e ao estudo.

Atualmente, no ensino em Portugal, estão em vigor vários programas para a disciplina de Espanhol como língua estrangeira. Não é de todo o propósito deste trabalho fazer uma análise exaustiva de cada um deles, mas não podíamos deixar de fazer uma pequena referência. Assim, e por ordem cronológica de homologação, existem atualmente os seguintes programas para o ensino básico e secundário:

- **Junho de 1991:** Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo (iniciação);

- **Julho de 2001:** Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10.º ano (Formação específica: cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas);
- **Janeiro de 2002:** Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 11.º ano (Formação Geral: cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos; Formação Específica: cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas);
- **Março de 2002:** Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 10.º ano (Formação Geral: cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos; Formação Específica: cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas);
- **Dezembro de 2002:** Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 11.º ano (Formação Específica: cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas);
- **Fevereiro de 2004:** Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 12.º ano (Formação Específica: cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas);
- **Agosto de 2006:** Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 12.º ano (Formação Específica: cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas);
- **Agosto de 2006:** Programa da Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Espanhol (Cursos Profissionais de Nível Secundário);
- **Outubro de 2006:** Programa das Componentes de Formação Sociocultural e Científica da disciplina de Espanhol (Cursos de Educação e Formação);
- **Agosto de 2009:** Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

Os programas de Espanhol para o 2.º ciclo do ensino básico não constam na lista supramencionada porque, atualmente, já não existe oferta de Espanhol para esse ciclo de estudos. O Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3477) veio determinar, no ponto 2, do art.º 9.º, que a aprendizagem da língua inglesa tornar-se-ia obrigatória no 2.º ciclo e prolongar-se-ia no 3.º ciclo do ensino básico. Assim, os programas respeitantes a outras

línguas estrangeiras tornaram-se obsoletos neste ciclo de estudos. A política de generalização do ensino do inglês está ainda a decorrer, visto que se encontra em preparação um novo decreto-lei que irá incluir a obrigatoriedade da aprendizagem desta língua desde o 1.º ciclo do ensino básico.

Centrando-nos agora no programa que orientou toda a nossa prática letiva, ou seja, o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo, doravante designado por Programa de Espanhol, este foi homologado em 1991, mas a sua publicação data de 1997 (segundo informação disponibilizada na página eletrónica da Direção-Geral da Educação). Este programa apresenta-se estruturado em sete pontos principais que englobam a introdução, as finalidades, os objetivos gerais, os conteúdos (estes complementam-se por dois anexos), as orientações metodológicas, a avaliação e a bibliografia.

Através da introdução percebemos que este documento foi elaborado com base na LBSE e na legislação referente aos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, mantendo como linhas orientadoras o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores. Desta forma, o Programa de Espanhol propõe desenvolver práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas que recomendam a valorização dos processos, a contemplação da negociação de processos e produtos, a condução à construção de aprendizagens significativas (conhecimento científico, atitudes, valores e competências), atribuindo um papel central à avaliação formativa.

O programa considera a língua um instrumento privilegiado de comunicação, pois aquele que aprende uma língua não só adquire todo um sistema de signos como também compreende os significados culturais desses signos, permitindo a comunicação por excelência. Assim, o estudante de um idioma tem “diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p. 5). O estudante tem ainda a possibilidade de compreender melhor a sua língua materna através da análise contrastiva e, para além disso, o contacto com uma língua estrangeira permite conhecer e respeitar outras formas de pensar e agir.

O Programa de Espanhol opta pelo paradigma comunicativo, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, levando-o a conhecer a língua (o seu sistema) e a saber usá-la. Esta perspetiva desenvolveu-se durante as últimas décadas do século XX e enquadra-se com as linhas orientadoras do QECRL. Através deste

programa pretende-se que o aluno saiba comunicar e utilizar a língua estrangeira para diversos fins comunicativos. É através da prática, com recurso a diferentes estratégias, que o aluno atingirá os seus objetivos e os objetivos do programa. Assim, estamos claramente perante uma pedagogia por objetivos que estabelece um ponto de partida e outro de chegada e só interessa saber a que distância se está do ponto de chegada e não o processo que o levou até esse ponto. Esta contrasta claramente com a pedagogia por competências implementada pelo CNEB durante mais de uma década e que agora, fruto das atuais políticas educativas, foi considerada obsoleta e não adequada ao ensino no nosso país.

Ainda na introdução do programa somos advertidos para o facto de que este “não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a aprender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica” (Ministério da Educação, 1997, p. 6).

As seis grandes finalidades apresentadas no programa baseiam-se fundamentalmente nos pressupostos veiculados pela LBSE, centrando-se em aspetos fundamentalmente ligados à aprendizagem das línguas estrangeiras e à formação cívica do aluno.

Até ao final do 3.º ciclo o aluno, aprendente da língua espanhola, deverá atingir sete objetivos gerais que passam pela comunicação adequada em língua estrangeira, a valorização e conhecimento linguístico e cultural da mesma e, também, pelo desenvolvimento cívico e pessoal.

Os conteúdos foram estabelecidos atendendo o carácter de ciclo, neste caso o 3.º ciclo do ensino básico, e a promoção do desenvolvimento integral do aluno. Assim, os conteúdos estão organizados em conceitos, procedimentos e atitudes. Os conteúdos relativos aos procedimentos e às atitudes foram definidos numa lógica de ciclo, ao passo que os conteúdos gramaticais e nociofuncionais foram estabelecidos para cada um dos anos que compõem o 3.º ciclo. Convém esclarecer que o termo conteúdos nociofuncionais que aparece no Programa de Espanhol está intimamente ligado ao método comunicativo preconizado pelo mesmo programa. Trata-se, como já se referiu anteriormente, de uma abordagem desenvolvida durante as últimas décadas do século XX (embora o seu aparecimento date dos anos 60) e que trouxe alterações ao nível da conceção e formulação do conceito de língua que passou a ser vista como um veículo de comunicação de significados e de interação social. Para além disso, esta perspetiva

comunicativa deu origem a uma nova forma de entender a gramática, passando esta a ser entendida como um conjunto de noções e funções comunicativas que se concretizam através da sua utilização em situações concretas de interação linguística. Assim, no Programa de Espanhol, faz-se uma diferença entre os conteúdos gramaticais e os nociofuncionais que não são mais do que os atos de fala. O método comunicativo preconizado pelo atual programa, para além de trazer novidades no que toca a conceitos na área da linguística, também trouxe uma metodologia inovadora no ensino das línguas, nomeadamente no uso constante da língua com fins essencialmente comunicativos, no desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno, na importância do contexto sociocultural no estudo da língua, entre outros aspetos não menos importantes. Ainda sobre o ponto referente aos conteúdos, o programa refere que a progressão da aprendizagem processa-se de forma global e não linear, pelo que qualquer conceito gramatical ou nociofuncional estudado no sétimo ano deve ser retomado e ampliado nos anos subsequentes. Também se consideram importantes para o desenvolvimento integral do aluno as capacidades, atitudes e valores. Por fim, foram estabelecidos para cada um dos seguintes domínios: compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais, os conteúdos organizados em conceitos, procedimentos e atitudes que se encontram esquematizados em grelhas e que permitem uma consulta mais prática e eficiente. Este ponto do programa contém ainda dois anexos que se referem aos atos de fala e aos conteúdos gramaticais. Estes estão devidamente discriminados através de uma grelha que determina claramente os conteúdos a abordar em cada um dos anos que compõem o 3.º ciclo do ensino básico. Nestas grelhas está claramente explícito o processo global da progressão da aprendizagem, ou seja, grande parte dos conteúdos estudados no sétimo ano são posteriormente retomados nos anos seguintes de forma a reforçá-los ou ampliá-los. Outros, porém, só são iniciados no oitavo ou mesmo no nono ano por necessitarem, por parte do aluno, de algum grau de maturidade na língua.

O ponto alusivo às orientações metodológicas permite ao professor, como utilizador do programa, orientar a organização dos conteúdos e a planificação da sua prática letiva, para além de perceber qual o seu papel e o papel que é dado ao aluno. Estas propostas baseiam-se nas finalidades e objetivos programados para o ensino-aprendizagem da língua espanhola e seguem as linhas orientadoras de “Un Nivel Umbral” e dos “Enfoques Comunicativos”. Refere que o nível padrão não é necessariamente o mesmo para todos os alunos e cabe ao professor adaptar as

metodologias adequadas aos diferentes alunos, centrando-as neles tal como é referido no QECRL. Assim, propõe-se a organização dos conteúdos em seis domínios diferentes que se interrelacionam, cabendo ao professor decidir como os pôr em prática criando necessariamente situações comunicativas que permitam o aluno desenvolver a sua competência comunicativa. Para além disso, propõe-se um processo de negociação que permite adequar a programação inicial ao público-alvo em função das suas necessidades, dos seus interesses e capacidades. Este processo de negociação pode ocorrer em diversos momentos: é necessária uma negociação inicial; períodos de reflexão crítica ao longo do ano que permitem efetuar eventuais reformulações e, por fim, a negociação propriamente dita através do estabelecimento de bases comuns e tomadas de decisão. Tal como o QECRL preconiza, este programa propõe como situações de comunicação oral e escrita a criação de situações autênticas, tais como intercâmbios, cartas, visitas de estudo, atividades de simulação em sala de aula a fim de levar o aluno a comunicar em língua estrangeira e aproximar-se o mais possível de um contexto real de comunicação. Refere, ainda, que não se pode dedicar a aula a tratar aspetos descritivos sobre a língua ou em atividades pseudo-comunicativas.

O programa sugere alguns tipos de texto a utilizar na aprendizagem de uma língua estrangeira consoante as finalidades que se pretendem atingir. Assim, sugere textos sobre assuntos que já são do conhecimento dos alunos para que estes possam entendê-los com mais facilidade a partir da sua experiência de leitura em língua materna. Por outro lado, em situações de escrita, é necessário começar por uma análise das necessidades do aluno, ou seja, em contexto escolar e profissional o aluno tem diferentes necessidades de escrita que passam pela elaboração de listagens, tomada de notas, elaboração de cartas, de currículos, de resumos, entre outras tipologias textuais.

O documento refere ainda o papel do professor como sendo o indivíduo que cria condições adequadas que propiciem a aprendizagem. Por outro lado, é dada autonomia ao aluno facultando-lhe estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem para que este possa ultrapassar autonomamente os mais variados problemas. O professor é também livre de utilizar a metodologia de trabalho que melhor se adequa ao contexto e ao seu público-alvo. Contudo, o programa propõe três métodos de trabalho: o trabalho por tarefas (semelhante à metodologia defendida pelo QECRL); o trabalho de projeto (mais demorado no tempo) e a simulação global.

O penúltimo ponto deste Programa de Espanhol aborda a questão da avaliação, baseando-se, mais uma vez, na LBSE como documento orientador do modelo de

avaliação a adotar para o ensino básico e, também, no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, referindo no Artigo 10.º, desse mesmo decreto-lei, os pressupostos da avaliação, ou seja, “O regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” (Ministério da Educação, 1989, p. 3640) e ainda que “o regime de avaliação dos alunos é organizado de forma a garantir o controlo da qualidade do ensino” (Ministério da Educação, 1989, p. 3640). No entanto, a legislação atrás referida encontra-se revogada e foi atualizada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece uma revisão da estrutura curricular, implementado novas matrizes curriculares para os ensinos básico e secundário. Neste mesmo documento, no capítulo referente à avaliação, podemos encontrar o seguinte conceito: “A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3481) e ainda que “a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3481) e que “a avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3481). Podemos salientar que na lei atualmente em vigor, a avaliação serve essencialmente para regular, orientar e certificar conhecimentos para além de verificar o grau de cumprimento das metas curriculares. Em relação ao legislado anteriormente e em comparação com a atual legislação, conclui-se que continua a haver uma preocupação em garantir o controlo da qualidade do ensino. No entanto, parece que a importância dada ao aluno no decreto-lei anterior ficou esquecida no atual, ou seja, a promoção do sucesso educativo de todos os alunos através do respeito pelos diferentes ritmos de desenvolvimento e progressão não são mencionados no presente decreto-lei. No entanto, é necessário conhecer o diploma específico que regulamenta a avaliação dos alunos para podermos verificar que estas premissas não foram totalmente esquecidas. Assim, no despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, verificamos que estão regulamentadas “as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras

que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada [...] defina no âmbito da sua autonomia” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 23830). Desta forma, conclui-se que a ideia veiculada no Programa de Espanhol relativamente à avaliação prevalece na atual legislação tendo em conta que predomina o respeito pela individualidade do aluno, pela heterogeneidade sociocultural presente nos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, pelo carácter não discriminatório, ou seja, inclusivo da escola e a sua vertente de orientação ao longo do processo avaliativo de cada aluno.

O programa estabelece como objeto da avaliação os objetivos gerais presentes no plano curricular, sendo que estes devem ser do conhecimento do aluno para além dos respetivos critérios de avaliação. Fará parte integrante da avaliação, para além do domínio do conhecimento científico, os domínios das atitudes, valores e capacidades. Assim, este programa propõe avaliar:

as competências básicas de comunicação que englobam a compreensão de textos orais e escritos (...), a expressão oral e escrita (...), bem como a adequação que o aluno faz de aprendizagem da língua às suas experiências e necessidades, a utilização de estratégias que lhe permitam suprir as deficiências dos seus conhecimentos, o progresso na construção da sua identidade pessoal e social” (Ministério da Educação, 1997, p. 33).

Ainda no domínio da avaliação, o programa propõe alguns meios e instrumentos que permitem a realização da mesma quotidianamente através da observação direta, focando diversos aspetos como o interesse, o empenho, a autonomia, o espírito de iniciativa, a capacidade crítica, a cooperação, a participação, entre outros. Para além da observação direta, também é necessário avaliar todas as atividades que implicam aprendizagem, nomeadamente os trabalhos de pares ou individuais, os debates, as entrevistas, os intercâmbios culturais, entre outros. Por fim, é-nos também fornecida uma lista de instrumentos de avaliação para os vários domínios (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita).

Relativamente a esta matéria da avaliação e na linha de análise deste documento orientador é preciso esclarecer o que se entende por avaliação formativa, uma vez que o Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do ensino básico lhe atribui um papel central. Segundo Fernandes (2006), os docentes tendem a usar o termo avaliação formativa sem realmente conhecerem o que se pretende com esse tipo de avaliação, mas também sem entenderem que existem duas ou mais formas de avaliação formativa. Normalmente, os docentes tendem em aplicar uma avaliação formativa de inspiração behaviorista, ou seja, a avaliação formativa mais comum, aquela que surgiu nos anos 60 e 70 do século



passado. Assim, Fernandes (2006) define a avaliação formativa, denominada de primeiro tipo de avaliação formativa, como “restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem” (pp. 22-23). Por outro lado, define também outro tipo de avaliação formativa, o segundo tipo, menos conhecido e menos praticado pelos docentes porque se trata de uma avaliação mais complexa, sofisticada e rica. “Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação das aprendizagens” (p. 23). Sendo assim, quando os docentes falam em avaliação formativa deverão especificar qual das duas pretendem pôr em prática com os seus alunos. É certo que o primeiro tipo de avaliação formativa é o mais utilizado nas escolas portuguesas ou por desconhecimento de outro tipo por parte da classe docente ou por o segundo tipo atrás referido ser demasiado complexo. É certo que o primeiro tipo, o mais usado, é bastante restrito e pontual, quase limitado à verificação da consecução de objetivos comportamentais e pouco ou nada ajuda o aluno a entender e corrigir as suas falhas. No entanto, a avaliação formativa de segundo tipo é a que permite orientar as aprendizagens a fim de melhorá-las. É a que mais se integra no ensino e na aprendizagem, a mais contextualizada e em que os alunos têm um papel preponderante. É esta avaliação que melhor serve os alunos e que os docentes deveriam adotar. Para não haver confusão entre os termos, Fernandes (2006) propõe que a este último tipo de avaliação formativa se chame de Avaliação Formativa Alternativa [AFA]. No entanto, o docente, ao utilizar este tipo de avaliação deverá ter uma ideia clara dos pressupostos que esta implica. Para isso, deve conhecer as duas tradições teóricas da AFA: uma francófona, em que os alunos são os agentes da sua própria aprendizagem e através da autoavaliação identificam as suas próprias falhas, reduzindo-se, assim, o papel do professor neste processo; e uma outra, anglo-saxónica, em que a avaliação formativa relaciona-se com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos. Neste caso, o papel do professor passa a ser preponderante porque é ele que guia os alunos neste processo. Por fim, a AFA permite ao professor conhecer os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos seus alunos. Para além disso, oferece informações claras acerca do que é necessário fazer e seguir para melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos. Partindo destes pressupostos, pretende-se que o professor aplique uma avaliação formativa correta e da qual conhece o conceito, para além de ser justa para com os alunos. Para terminar esta

questão sobre a avaliação formativa, passo a citar Fernandes (2006) que refere que “a avaliação formativa (...) é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social” (p. 43).

O sétimo e último ponto do Programa de Espanhol é constituído por uma vasta lista bibliográfica, dividida em várias categorias e subcategorias (didática, gramáticas e exercícios gramaticais, estudos e ensaios gramaticais, didática específica, cultura), que pretende auxiliar o professor na sua prática letiva, nomeadamente na consulta e preparação de materiais didáticos, na aquisição e implementação de diferentes métodos pedagógicos ou até reforçar os seus conhecimentos científicos.

De uma forma geral, e apesar da sua longevidade, consideramos que o Programa de Espanhol mantém uma certa coerência interna, possibilitando ao seu usuário uma consulta rápida das suas finalidades, objetivos gerais e conteúdos através de itens sintéticos e grelhas elaboradas para o efeito. No entanto, o professor que pretenda articular/interrelacionar, tal como o próprio documento aconselha, os conteúdos e os respetivos domínios terá a sua tarefa dificultada. Ao contrário do que é costume encontrar-se noutros programas de língua estrangeira, este não dispõe de uma grelha na qual se possa observar os conteúdos interrelacionados com os respetivos domínios, ou seja, uma grelha que proponha o desenvolvimento do programa por cada ano de escolaridade, facilitando assim a tarefa do professor na altura da elaboração da planificação a longo prazo no início de cada ano letivo.

## **Capítulo II: Planificação, condução de aulas, avaliação de aprendizagens e análise da prática de ensino**

---

No presente capítulo propomo-nos descrever e refletir sobre a nossa prática letiva, desenvolvida no ano letivo de 2012/2013, no Agrupamento de Escolas de Colos, em turmas do 3.º ciclo do ensino básico, na disciplina de LE II – Espanhol.

Antes do início do ano letivo, ou seja, das aulas propriamente ditas, o professor toma conhecimento do seu horário e, por consequência, das turmas e níveis que deverá lecionar. A partir desse momento, o docente pode começar a elaborar a planificação a longo prazo das aulas da(s) disciplina(s) que vai lecionar, consoante os documentos normativos que regulam o ensino-aprendizagem em Portugal, nomeadamente o programa da(s) disciplina(s) em causa. Por outro lado, o professor, no momento da elaboração da sua planificação, deve também ter em conta o manual adotado, pois este será o principal auxiliar de trabalho dentro e fora da sala de aula. Deve ainda planificar as suas atividades letivas consoante as informações contidas nos documentos que orientam a escola, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, e ainda consoante documentos de referência, nomeadamente o QECRL.

O trabalho do professor, no início do ano letivo, não se resume apenas à elaboração de planificações, mas passa também pela elaboração, em conjunto com os demais pares que lecionam a(s) mesma(s) disciplina(s) (se for caso disso) dos critérios de avaliação. Tanto as planificações como os critérios de avaliação são aprovados em reunião de departamento e, posteriormente, em reunião de conselho pedagógico.

As primeiras reuniões de conselho de turma ocorrem ainda no período não letivo. Estas são essenciais para que os docentes conheçam os seus futuros alunos, pois em cada uma delas é feita uma caracterização da turma que nos permite identificar as potencialidades e dificuldades de cada aluno. É também nestas reuniões que nos são dados a conhecer, por parte do(a) professor(a) de Educação Especial, os alunos que estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, ou seja, os alunos com NEE. Estes podem ou não frequentar determinadas disciplinas do currículo, dependendo da problemática diagnosticada. Estes alunos usufruem de medidas educativas tais como adequações no processo de ensino e de aprendizagem que consistem em apoio pedagógico personalizado, em adequações curriculares individuais, em adequações no processo de matrícula, em adequações no processo de avaliação, num currículo específico individual e/ou em tecnologias de apoio.

Para além de todo o trabalho que os professores têm como certo no início de cada ano letivo, acresce-se ainda o facto de estes se encontrarem, provavelmente, numa escola nova e terem de conhecer e de se apropriarem de todo o meio envolvente antes do início efetivo das atividades letivas.

Isto seria um início de ano letivo normal, diríamos que banal para a maioria dos professores. Contudo, o nosso ano letivo não começou no primeiro dia de setembro, mas sim no dia 16 de novembro de 2012, já o primeiro período estava quase a terminar. Todo o processo atrás referido, que normalmente decorre durante os primeiros quinze dias antes do início das atividades letivas, teve de ser feito num curto espaço de tempo e já com as atividades letivas a decorrerem. A adaptação a uma nova escola, novo ambiente, nova disciplina a lecionar pela primeira vez foi para nós um desafio que hoje consideramos como superado.

No dia de apresentação no Agrupamento de Escolas de Colos, foi-nos entregue o nosso horário no qual pudemos constatar as turmas e os níveis que iríamos lecionar. Assim, tínhamos a cargo duas turmas de 7.º ano (nível de iniciação – A1), duas turmas de 8.º ano (nível elementar - A2) e duas turmas de 9.º ano (nível intermédio A2/B1). Para além disso, no horário, estavam reservados três blocos de quarenta e cinco minutos da componente não letiva para a sala de estudo de Espanhol. Esta serviu como apoio ao estudo para os alunos propostos e também para aqueles que, esporadicamente, a utilizaram para expor as suas dúvidas. Para além das funções supramencionadas, também nos foi atribuída a função de secretário do diretor de turma do 8.º B.

Este primeiro contacto com a escola serviu, para além de todos os procedimentos burocráticos, para conhecer o espaço, os professores, nomeadamente a coordenadora do departamento de Línguas e Ciências Sociais, e algum pessoal não docente. Neste primeiro contacto, preocupámo-nos em recolher alguma informação necessária para dar início ao nosso trabalho. Referimo-nos a documentos tais como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os manuais adotados e a listagem dos alunos de cada turma. Tentámos ainda conhecer as nossas turmas através do contacto informal com os respetivos diretores de turma que nos enviaram alguma informação por correio eletrónico.

Demos início à primeira tarefa: a planificação a longo prazo para todas as turmas e níveis que iríamos lecionar. Tendo em conta que o CNEB fora revogado durante o ano letivo anterior à nossa prática letiva (2011/2012), e tendo em conta que optámos por não fazer uso das Metas de Aprendizagem, uma vez que se tratava de um documento não

normativo e em nosso entendimento obsoleto, pois tinha sido criado segundo as bases do CNEB, optamos por realizar as nossas planificações tendo como base os objetivos curriculares e os conteúdos programáticos inseridos no Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo em consonância com o QECRL. Deste modo elaboramos as nossas planificações que nos permitiram ter uma perspectiva abrangente do processo ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano letivo. Cabe salientar que, devido ao atraso na colocação de professor, tivemos que ajustar os conteúdos/unidades temáticas à calendarização disponível, ou seja, às quatro semanas que restavam para terminar o primeiro período e aos restantes dois períodos letivos. Sendo assim, a planificação anual que apresentamos como exemplo (cf. Apêndice I), surge ajustada à calendarização disponível no momento da nossa colocação e estrutura-se em seis colunas: a primeira coluna diz respeito aos objetivos gerais da disciplina elencados no Programa; a segunda, que se subdivide em duas (unidades temáticas e conteúdos gramaticais), refere os conteúdos linguísticos; a terceira concerne às atividades e estratégias a implementar; a quarta faz referência aos recursos; a quinta diz respeito à avaliação; e, por último, a sexta coluna alude à calendarização, ou seja, às aulas previstas. Na elaboração das nossas planificações tivemos em conta, como já havíamos anteriormente aludido, o programa oficial da disciplina, o manual adotado, o QECRL, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da escola. Tal como consta no primeiro capítulo deste relatório, fizemos uma análise do Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo, tendo em consideração se existiam conteúdos não lecionados no ano letivo anterior (isto para as turmas de continuação), e consultámos o manual adotado a fim de organizar os conteúdos em unidades temáticas. Posteriormente, identificámos os objetivos gerais que os alunos deveriam atingir no final do ano letivo, as estratégias a implementar, os processos de avaliação a ter em conta ao longo do ano e, por fim, a calendarização dos conteúdos ao longo de cada período de acordo com o tempo disponível para esse efeito. Para este último ponto, tivemos em linha de conta o Despacho n.º 8771-A/2012, de 2 de julho, no qual se encontrava publicado o calendário escolar para o ano letivo 2012-2013 e ainda os feriados nacionais e o feriado municipal a fim de se obter uma previsão do número de aulas para cada período.

Entendemos, tal como já foi referido no capítulo anterior, que a planificação é um instrumento essencial para o trabalho do professor, mas também para o aluno porque este percebe o que se está a fazer e o que se pretende fazer e ainda tem consciência do seu próprio progresso. A planificação também é importante para os

encarregados de educação/pais porque estes tomam conhecimento do que os seus educandos aprendem, porque aprendem e para quê. Tal como refere Arends (1995), “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (p. 44) e, para além de funcionar como um guia do trabalho do professor, pode ter ainda consequências positivas, tal como menciona Arends (1995), como por exemplo “a redução dos problemas disciplinares e das interrupções que podem ocorrer numa sala de aula” (p. 47), e consequências negativas, como por exemplo “limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos” (p. 67). Contudo, consideramos que a planificação não é um documento finito, pois pode, ao longo do ano, sofrer alterações a fim de se adaptarem estratégias, atividades, recursos e de se reverem conteúdos não adquiridos em consonância com a tipologia de turmas com as quais trabalhamos.

Tal como referimos no primeiro capítulo, a par da planificação anual elaborada para cada turma/nível, foi elaborado um documento intitulado de “Plano Curricular” que serviu para conhecimento dos encarregados de educação/pais. Para além disso, a pedido da coordenadora do departamento de Línguas e Ciências Sociais, e seguindo o estabelecido no art.º 4.º, do Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, definiram-se os critérios gerais de avaliação para a disciplina de Espanhol (cf. Apêndice II). Estes foram elaborados com base num documento pré-existente na escola aliados à nossa experiência enquanto docentes de uma língua estrangeira. O documento foi aprovado em reunião de departamento e de conselho pedagógico, sendo posteriormente divulgado aos diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de LE II.

Antes mesmo de se iniciarem as atividades letivas, foi necessário, a pedido da coordenadora de departamento, proceder-se a uma diagnose das turmas. Desta forma, elaborámos um teste diagnóstico tendo em conta os conteúdos lecionados no ano anterior. Fizemo-lo para todas as turmas mesmo as de iniciação. Cabe salientar que não concordamos com o facto de se pedir uma diagnose a turmas que iniciam uma segunda língua estrangeira, pelo simples facto de estas não possuírem, nem necessitarem de possuir, conhecimentos numa língua que só agora vão iniciar a aprendizagem. É de facto ilógico a aplicação de um teste diagnóstico nestes casos. Contudo, seguimos as orientações que nos foram transmitidas e optámos por aplicar um teste diagnóstico às turmas de iniciação que testasse essencialmente os conhecimentos culturais e gerais

sobre Espanha e os espanhóis (cf. Apêndice III) que os alunos tivessem adquirido através da televisão, da rádio, da Internet, de outras disciplinas, entre outros meios.

Relativamente aos testes de diagnóstico aplicados no início das atividades letivas, cabe referir que são importantes para o professor, pois trata-se de mais uma fonte de informação sobre o estado das aprendizagens dos alunos. Contudo, e tendo em conta o que pudemos observar nos últimos anos, a recolha de informação que podemos subtrair dessas diagnoses pode não refletir a realidade. Os alunos sabem, à partida, que irão realizar testes de diagnóstico à maioria senão a todas as disciplinas. Alguns, com medo de um mau resultado, podem preparar-se para a realização do teste. Outros, como sabem que a classificação obtida não conta para a avaliação na disciplina, não realizam a totalidade do teste ou realizam-no com pouca apetência e atenção. Desta forma, consideramos que, mais importante do que realizar uma diagnose no início das atividades letivas de cada ano, é realizarmos uma diagnose ao longo das primeiras semanas de aulas através da revisão e aplicação de alguns conteúdos (lexicais e gramaticais), mas também através da verificação do nível de competência linguística adquirido pelos alunos. Assim, de uma forma informal, o professor poderá tomar notas das dificuldades dos seus alunos sem que para isso tenha que realizar um momento formal de avaliação/verificação de competências, como é o caso do teste de diagnóstico que se tornou, na maioria das escolas, uma tradição. Além disso, a diagnose pode ser utilizada em qualquer momento ao longo do ano e não confinar-se apenas a um momento específico. Por exemplo, ao iniciarmos uma nova unidade temática, podemos fazer uma diagnose de conteúdos que já foram lecionados e que serão necessários para esta nova temática. Desta forma, o professor averigua se esses conteúdos foram efetivamente adquiridos e, caso não o tenham sido por todos os alunos, revê-os e consolida-os.

Para além da planificação anual, da elaboração dos critérios de avaliação e da preparação dos testes de diagnóstico, tivemos também de preencher alguns documentos relativamente aos alunos com NEE. Ao todo foram quatro alunos (dois do 7.º ano e dois do 9.º ano) abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e para os quais foi necessário determinar algumas adequações, nomeadamente no processo de avaliação ou em termos de apoio pedagógico personalizado, entre outras já anteriormente referidas. Por razões de confidencialidade, apenas apresentamos os documentos em anexo sem os dados pessoais do aluno (cf. Anexos II, III e IV).

A primeira aula aconteceu no dia 21 de novembro de 2012, às 8:30, com a turma B, do 7.º ano. Tratou-se de uma aula de noventa minutos previamente preparada, como todas as aulas o foram até ao final do ano letivo (cf. Apêndice IV). Considerámos importante a planificação e preparação minuciosa desta primeira aula por se tratar do primeiro contacto com os nossos alunos. Assim, no dia anterior, delineámos, numa folha de rascunho, uma espécie de roteiro no qual estavam previstos todos os assuntos a tratar no decurso desse primeiro contacto com os alunos. Deles faziam parte, para além das habituais apresentações, a apresentação dos conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo, a exploração do manual adotado e do caderno de atividades, a apresentação dos critérios de avaliação, a marcação dos vários momentos de avaliação sumativa, a estrutura dos testes sumativos, as regras de funcionamento da sala de aula, a elaboração de uma planta da sala de aula e a realização do teste de diagnóstico. O plano de aula, por se tratar de um instrumento que planeia a curto prazo o desenrolar da atividade letiva, torna-se importante para o docente, pois permite uma grande reflexão sobre as atividades e os meios mais eficazes para tornar o ensino o mais eficiente possível. Desta forma, tentámos elaborar e seguir um plano de aula tripartido no qual podemos observar uma introdução (por exemplo, um diálogo com os alunos a fim de os motivar para a aula), um desenvolvimento (tema da aula propriamente dito) e uma conclusão (por exemplo, através do registo do sumário, os alunos realizam uma síntese dos conteúdos apreendidos e/ou esclarecem dúvidas).

Em nosso entendimento, consideramos importante que na primeira aula toda a informação transmitida aos alunos deverá ser a mais concisa e clara possível. Como é novidade para os alunos a chegada de um novo professor, estes estarão particularmente atentos a tudo o que o professor disser. Desta forma, torna-se, desde logo, importante estabelecer uma empatia com os alunos e, ao mesmo tempo, criar regras de funcionamento da sala de aula. Tal como refere Cosme & Trindade (2002), uma das estratégias utilizadas pelos professores nos primeiros contactos com os seus alunos consiste na chamada estratégia de assertividade que “é uma estratégia através da qual se explicitam as regras, justificam os procedimentos, se define o espaço de autonomia dos alunos e se é exigente no cumprimento do que foi estabelecido. Defende-se uma relação negociada com regras e limites” (p. 11). Foi, de facto, o que tentámos fazer nesta primeira aula na qual se estabeleceram, conjuntamente com os alunos, algumas regras essenciais ao bom funcionamento das atividades letivas. Contudo, sabemos que os alunos estão constantemente a observar-nos e a testar-nos para verem os nossos limites



e perceberem até onde podem ir com determinado professor. Tal como refere Lopes (citado por Cosme e Trindade, 2002, p.10), existem pelo menos três fases de contactos entre alunos e professores: uma fase inicial em que os alunos observam o professor (postura, tom de voz, discurso, exigências, reações) a fim de o colocarem numa determinada categoria; uma segunda fase que consiste em testar o professor, nomeadamente no que concerne à sua autoridade; uma terceira e última fase que dá pelo nome de estabilização das representações e consiste na confirmação, ou não, das impressões e expectativas iniciais dos alunos face ao professor e que vão influenciar o comportamento destes. Muito provavelmente passámos por estas fases de observação por parte dos nossos alunos e fomos, de certa forma, catalogados. Tanto é que alguns alunos, de uma forma ou de outra, tentaram quebrar algumas regras inicialmente estabelecidas. Nestes casos optámos por agir imediatamente consoante o Regulamento Interno da escola e de acordo com o estabelecido na altura da fixação das regras da sala de aula. No entanto, existiram algumas situações em que não atuámos de imediato e que, posteriormente, se agravaram. A fim de retratar com exatidão uma destas situações, recordamos uma aula com a turma B, do 9.º ano, que ocorria às sextas-feiras à tarde (por sinal a última aula antes do fim de semana). Nessa aula, e já em aulas anteriores, nos tínhamos apercebido de um grupo de quatro alunos que estavam constantemente distraídos e não estavam a realizar, ou pelo menos a acompanhar, as tarefas e as indicações do professor. Nesse momento, achámos que deveríamos pôr termo às atitudes destes alunos e fizemo-lo mesmo faltando pouco tempo para terminar a aula (cf. Anexo V). Os alunos em questão ficaram surpreendidos com reação do professor, pois esperavam que este não os repreendesse e não os castigasse dessa forma. O certo é que os alunos erraram, mas nós, enquanto professor, também errámos porque não agimos de imediato quando se verificaram pela primeira vez estas atitudes. Por isso, defendemos que qualquer perturbação, mesmo que a consideremos sem importância, deve ser tida em conta. Alguns alunos procuram constantemente formas de quebrar as regras pré-estabelecidas e se nós não agirmos em conformidade e de imediato, estamos também a quebrar as regras que com eles estabelecemos inicialmente.

Retomando a descrição da primeira aula, um dos assuntos tratados e diretamente relacionado com as regras da sala de aula e a disciplina foi a elaboração de uma planta da sala de aula. Consideramos importante que os alunos mantenham o mesmo lugar ao longo do ano, pois facilita ao professor a memorização dos nomes e lugares dos alunos e também é uma boa estratégia para criar um bom ambiente de trabalho na sala de aula.

No entanto, apercebemo-nos que ao elaborarmos uma planta da sala de aula no primeiro contacto com os alunos, sem os conhecermos, não teria as consequências desejadas. Por isso, nas semanas seguintes, tivemos de ajustar a nossa planta ao conhecimento que entretanto íamos adquirindo dos nossos alunos. Como é normal, nem sempre se consegue gerir eficazmente todas as atitudes e os comportamentos dos nossos alunos, sobretudo quando temos a cargo um número significativo de turmas. Mas, ao longo do ano letivo, foi possível criar um agradável ambiente de trabalho que se pautou pelo respeito comum, cordialidade e cumprimento das regras pré-estabelecidas pela maioria dos alunos.

Ainda nesta primeira aula, cabe destacar a apresentação que fizemos do manual adotado e respetivos materiais auxiliares. Consideramos importante existir um momento em que, com os alunos, exploramos os materiais didáticos adotados pela escola. Muitas vezes os alunos não têm a curiosidade de o explorar e desconhecem as possibilidades que esta ferramenta pode oferecer. Por exemplo, muitos alunos desconhecem que grande parte dos manuais têm um glossário ou mesmo um apêndice gramatical que lhes pode ser de grande utilidade quando estão a trabalhar autonomamente.

Mas afinal o que se entende por manual escolar? Segundo a legislação em vigor, entende-se por:

manual escolar o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como de atividades didáticas e de avaliação de aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (Assembleia da República, 2006, p. 6213).

Assim, segundo o conceito atrás referido entende-se que o manual escolar é um recurso didático-pedagógico de apoio ao aluno no qual estão todos os conteúdos nucleares em vigor no programa da disciplina em questão, consoante o ciclo e ano de escolaridade. Para além de ser um auxiliar de apoio e trabalho para o aluno também é uma ferramenta de trabalho para o professor. No entanto, o manual escolar não deve ser o único instrumento de trabalho exclusivo do professor e do aluno. O professor poderá fornecer outros instrumentos de trabalho tão valiosos e pertinentes como o próprio manual. Poderá ainda, se assim o entender e com aprovação do órgão de gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, não adotar manual e proceder à criação

do seu próprio manual, elaborando os recursos didáticos mais adequados ao seu público-alvo. Por fim, e como já atrás se aflorou, o papel do manual passa por desenvolver as competências do aluno para além de transmitir conhecimentos científicos e, também, pretende ser um auxiliar à atividade docente, tanto em contexto de sala de aula como no contexto privado em termos de atualização e/ou renovação da(s) prática(s) pedagógica(s) e na consecução e preparação de aulas.

Segundo Gérard e Roegiers (1998), o manual escolar possui sete funções essenciais:

- 1) a função de transmissão de conhecimentos;
- 2) a função de desenvolvimento de capacidades e competências;
- 3) a função de consolidação das aquisições e aprendizagens;
- 4) a função de avaliação das aquisições;
- 5) a função de ajuda na integração das aquisições;
- 6) a função de educação social e cultural;
- 7) a função de referência (p. 87).

Cada uma destas funções varia consoante o utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado.

Podemos concluir que, atualmente, um manual escolar certificado pelo MEC possui o estatuto de veiculador de um determinado currículo; é também responsável pelo cumprimento de um programa; é um utensílio pedagógico-didático difusor de determinados métodos; é um precursor de determinadas ideologias e valores, influenciando a formação dos seus leitores, para além de refletir uma determinada visão social do mundo.

Neste relatório, optámos por fazer uma breve análise do manual escolar adotado no Agrupamento de Escolas de Colos, para o 7.º ano de escolaridade. Trata-se do manual *Club Prisma.pt* que corresponde ao nível de iniciação A1, segundo os níveis comuns de referência do QECRL. Trata-se de um manual proveniente da editora espanhola *Edinumen* que conta já com uma larga experiência na publicação de manuais de Espanhol Língua Estrangeira. A editora em questão tem editado manuais de espanhol para estrangeiros para todo o mundo, adaptando o manual *Prisma* para públicos específicos em determinados países. Foi o que aconteceu, recentemente, com o manual objeto de análise, pois a editora apostou na criação de um manual específico para o público português, especialmente para os estudantes do ensino básico. Assim, através da equipa *Club Prisma.pt* surge, em 2012, a adaptação deste manual para o público português. Tal como consta na introdução do próprio manual, o *Club Prisma.pt* é:

um método de espanhol para jovens, estruturado em vários níveis segundo as diretrizes do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QEER) (2001) do *Plan Curricular del Instituto Cervantes – Niveles de Referencia para el español* (2006), tendo em conta também os dois elementos prescritivos/normativos elaborados em Portugal: o que abrange todo o sistema de ensino básico em Portugal – o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (aprovado em 2001) – aquele que afeta o ensino específico do espanhol – o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo* (1997) -; além dos dois textos orientadores para o ensino das línguas estrangeiras – o QEER, de carácter geral para o ensino das línguas estrangeiras, particularmente no espaço da União Europeia- e as Metas de Aprendizagem (Bueso, et al., 2012, p. 3).

O bloco pedagógico do aluno é constituído pelo manual, um CD áudio, o portefólio de Espanhol (segundo o QEERL), o livro de exercícios e o livro de leitura com um CD áudio. Para o professor, para além de todos os materiais do bloco pedagógico do aluno, acresce-se o guia do professor que contém comentários, explicações, sugestões, propostas alternativas e as soluções das atividades do manual e do livro de exercícios para além de outros recursos didáticos, um CD interativo, uma *pen drive* que permite o acesso *online* à Eleteca e ainda alguns cartazes com vocabulário específico de determinadas unidades didáticas.

Desde um ponto de vista mais funcional e tomando como auxílio de análise o registo de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares criado pela Direção-Geral da Educação, consideramos que o manual em apreço se situa num nível bastante bom em termos de organização e método. Apenas revela ser suficiente, em nossa opinião, no que concerne à motivação para o conhecimento. No que diz respeito à informação e comunicação, este manual respeita o programa e as orientações da tutela. Assim, veicula o conhecimento correto e relevante; apresenta uma boa apresentação gráfica, contendo as ilustrações corretas e necessárias aos conteúdos e às atividades propostas. Por fim, em termos de características materiais, o manual apresenta uma robustez suficiente para resistir à normal utilização durante o ano letivo; o formato, dimensões e peso são bastante corretos para a faixa etária dos seus usuários. O manual está maioritariamente construído de forma a permitir a sua reutilização (desde que essa seja a vontade do aluno e do professor), embora alguns exercícios tenham que ser efetuados no próprio manual (por exemplo, exercícios com mapas, percursos, entre outros). Na generalidade, trata-se de um manual que cumpre todos os objetivos para os quais se propõe, nomeadamente no que concerne à metodologia preconizada pelo QEERL, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa. Ao longo do manual, encontramos uma tipologia diferenciada de exercícios que abarca todos os domínios (compreensão oral e

escrita, expressão oral e escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais). Todas as unidades foram pensadas para desenvolver a interação e a competência comunicativa através de atividades de pares e de grupo. No final de cada unidade, o aluno poderá refletir sobre aquilo que aprendeu através de um questionário de autoavaliação.

Na linha do QECRL, este manual propõe que o aluno seja o protagonista da sua aprendizagem. Assim, este último poderá controlar os seus progressos, as suas dificuldades, as suas respostas corretas e os seus erros através do *Portefólio de Espanhol*. Este consta de três partes: o Passaporte de Línguas, a Biografia Linguística e o Dossiê.

Apesar de considerarmos um bom manual escolar, que cumpre com todos os seus objetivos, este apresenta, na nossa opinião, uma falha no que concerne à diversidade de textos que apresenta. Apenas existe, por unidade temática, um texto relativamente extenso que permite exercitar a leitura e a compreensão escrita. Por vezes, em determinadas unidades didáticas, aparecem pequenos textos, mas estes não são suficientes para permitirem um exercício consistente da compreensão escrita e da leitura. Prevaecem, em nossa opinião, muitos exercícios de compreensão oral e expressão oral o que, certamente, se deve ao facto de o manual ter um enfoque muito expressivo no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa, tal como o QECRL recomenda.

Referindo-nos, agora, ao grau de articulação entre o manual e o Programa de Espanhol, consideramos que, apesar de o programa estar desatualizado no que concerne à metodologia por objetivos, o enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa através da recriação, o mais fiel possível, de situações de comunicação reais, a aprendizagem centrada no aluno e o ensino por tarefas são pontos comuns em ambos os documentos. Para além disso, os conteúdos que são desenvolvidos nos vários domínios também permitem uma boa articulação entre o programa e o manual. Desta forma, consideramos que ambos os documentos têm um grau muito razoável de articulação e não colocarão nenhum entrave ao docente e ao aluno que trabalharão com este recurso didático.

No entanto, não podíamos deixar de alertar para o facto de o grau de cumprimento do programa estar em causa nos 8.º e 9.º anos de escolaridade. Este deve-se, como já aqui foi referido, à diminuição da carga horária na LE II e o facto de não ter

havido até à data, por parte da tutela, ajustes no que concerne aos conteúdos para estes níveis de ensino a fim de se tornar mais exequível a consecução do programa em vigor.

A nós parece-nos claro que as sucessivas políticas educativas vivenciadas ao longo destes últimos anos têm contribuído para a consecutiva degradação da escola pública. As últimas alterações efetuadas a nível do currículo, sobretudo no que concerne às transformações efetuadas nas matrizes curriculares do ensino básico, levaram à deterioração da escola pública pelo facto da atual tutela ministerial ter, em nossa opinião, procedido a um ajuste superficial das matrizes curriculares do ensino básico sem antes proceder a um estudo minucioso das consequências de tais drásticas alterações. Assim, o atual governo procedeu à eliminação de unidades curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado) e à redução da carga horária em determinadas áreas curriculares disciplinares, favorecendo outras através de um aumento pouco significativo. Para nós é evidente que o MEC tem-se esquecido, no que concerne à aprendizagem das línguas estrangeiras, das recomendações e diretrizes da União Europeia. Esta última, através da publicação de vários documentos, tem promovido, há várias décadas, a aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras e a diversidade linguística em todos os Estados-Membros. Já o Tratado de Maastricht, em 1992, no seu artigo 282.º, defende veemente a aprendizagem e a divulgação das línguas dos Estados-Membros. Na mesma linha, em 2003, a Comissão das Comunidades Europeias através de uma comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, estabelece um plano de ação para promover a aprendizagem de línguas estrangeiras e a diversidade linguística através de três grandes domínios de intervenção, a saber: a aprendizagem de línguas ao longo da vida, o aperfeiçoamento do ensino das línguas e a criação de um ambiente favorável às línguas. Neste plano de ação, destacaríamos apenas alguns objetivos específicos que a atual tutela, por razões economicistas, se recusa a pôr em prática. Assim, evidenciamos alguns objetivos essenciais que poderiam resolver o atual problema relacionado com o cumprimento dos programas de LE II nos 8.º e 9.º anos, a saber: a aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras desde uma idade precoce (atualmente o inglês é a única língua estrangeira obrigatória no 2.º ciclo do ensino básico e sê-lo-á no 1.º ciclo), a redução do número de alunos por turma e tempo letivo suficiente reservado à aprendizagem de línguas estrangeiras poderiam, certamente, favorecer eficazmente o ensino das mesmas. Para o ensino secundário, propõe-se a continuidade/início da aprendizagem de pelo

menos duas línguas estrangeiras independentemente do curso escolhido pelo aluno. Contudo, estas iniciativas, embora sugeridas a todos os Estados-Membros da União Europeia, não estão nos planos do atual governo português. No entanto, enquanto os nossos governantes teimam em não seguir as diretrizes acima enunciadas e se dedicam à destruição de um dos pilares da nação (a educação), os professores deverão continuar a contornar o problema da extensão dos programas de LE II através de uma planificação minuciosa consoante o público-alvo, fazendo escolhas entre os conteúdos já adquiridos e, por conseguinte, mercedores de uma atenção diminuta, dando assim mais importância aos conteúdos novos e aos ainda não-adquiridos pelos alunos. Para além da programação das atividades letivas, os professores podem ainda diminuir o tempo reservado à avaliação sumativa, reduzindo o tamanho dos testes escritos a fim de serem mais concisos e ocuparem apenas um tempo letivo em vez dos atuais dois tempos letivos para a sua realização.

Sabemos por experiência própria que, muitas vezes, mesmo aplicando as alternativas acima transcritas é-nos difícil cumprir na íntegra um programa demasiado extenso para a carga horária que ocupa. Existem fatores exteriores ao professor que influenciam o seu trabalho e a consecução do programa, nomeadamente a calendarização das aulas (feriados nacionais/municipais) e as atividades extracurriculares de outras disciplinas (visitas de estudo, atividades desportivas, entre outras). No entanto, acreditamos que, num futuro próximo, as políticas educativas sejam mais brandas e justas para com a aprendizagem de línguas estrangeiras. Que Portugal cumpra e faça cumprir as diretrizes da União Europeia nesta matéria, sobretudo numa era em que muitos dos nossos cidadãos precisam de adquirir cada vez mais competências comunicativas em diversas línguas para poderem circular pela Europa à procura de um futuro melhor.

Ainda durante a primeira aula, os alunos tomaram conhecimento da estrutura dos testes de avaliação escrita e oral. A estrutura pela qual optámos e que a seguir discriminamos manteve-se ao longo de todo o ano letivo (cf. Apêndice V). Assim, os testes escritos apresentam uma divisão em quatro partes: I – *Comprensión auditiva*, corresponde à compreensão de pequenos registos orais; II – *Comprensión lectora*, leitura e compreensão de pequenos textos escritos; III – *Competencia gramatical*, aplicação dos conhecimentos sobre a língua; IV – *Expresión escrita*, elaboração de pequenos textos escritos sobre a(s) temática(s) em avaliação.

A avaliação sumativa ocorre, normalmente, no final de uma ou de várias unidades temáticas. Esta avaliação permite-nos fazer um balanço final das aprendizagens adquiridas e não adquiridas pelos alunos, acrescentado a esta análise os dados anteriormente recolhidos através da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa (Ribeiro & Ribeiro, 1989). Além disso, o autor atrás mencionado refere que “os testes somativos incidem sobre um conjunto vasto de objectivos, avaliando aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporcionando, assim, um quadro final de resultados conseguidos” (p. 360). Porém, tratando-se de um número elevado de objectivos tratados ao longo de uma ou de várias unidades em avaliação, o professor deve fazer uma triagem e escolher os mais significativos a fim de elaborar um teste escrito equilibrado em termos de conteúdos a aferir e de tempo de realização. Consideramos, tal como Ribeiro & Ribeiro (1989), que um teste sumativo deve conter um número diversificado de questões sobre os mais diversos conteúdos abordados nas aulas e prestar-se a objetivos diversos. É por essa razão que optámos por aplicar nos nossos testes escritos diferentes exercícios com diferentes tipos de itens. Assim, os alunos podem contar com um elenco de questões de resposta curta, que englobam itens de completação, de verdadeiro-falso, de associação ou de escolha múltipla. Por outro lado, também incluímos nas provas escritas itens de resposta longa, tais como exercícios de resposta livre ou orientada. Como é óbvio, cada item avalia diferentes parâmetros e comporta vantagens e desvantagens para o professor, tal como demonstra Ribeiro & Ribeiro (1989) no quadro em anexo (cf. Anexo VI).

O mesmo autor refere ainda algumas sugestões e regras na elaboração de cada item, sobretudo no que diz respeito à linguagem e à forma utilizadas. Sobre este ponto de vista, Damião (1996) refere que os professores, na hora de elaborarem as provas de avaliação, devem dar “indicações precisas que permitam ao sujeito compreender exactamente o que se pretende dele” através de questões “redigidas de forma clara de maneira que não surjam dúvidas de interpretação”. Para tal devemos “adoptar cuidados especiais em relação ao vocabulário” (nível etário e de escolaridade) e ter cuidado com a “construção frásica que deve ser correcta” (pp. 217-218). Por conseguinte, acreditamos que aplicámos da melhor forma todos os pressupostos supramencionados, tendo especial cuidado na apresentação de aspetos relativos ao conteúdo e à forma. Esta preocupação tornou-me particularmente importante na elaboração das provas específicas para os alunos com necessidades educativas especiais (cf. Apêndice VI). Tal como já ficou registado, alguns alunos beneficiaram de adequações no processo de



avaliação que implicavam a alteração do tipo de provas e a sua duração. Uma vez que não possuímos formação no âmbito da educação especial e necessitávamos de alguns esclarecimentos sobre a maneira como construir itens específicos para alunos com determinadas problemáticas, recorremos à ajuda da professora de Educação Especial e também a alguma literatura sobre esta temática. Deste modo, pudemos elaborar provas que fossem ao encontro da especificidade de cada um destes alunos, salvaguardando a estrutura geral da prova e mantendo, com alguma frequência, os mesmos textos e exercícios. Para nós revelou-se importante a manutenção da estrutura da prova e até dos seus conteúdos relativamente às provas direcionadas aos alunos sem problemáticas específicas de aprendizagem. Reparámos, no decurso da nossa atividade profissional, que os alunos com necessidades educativas especiais, que beneficiavam deste tipo de adequações, se sentiam inferiorizados perante a turma por beneficiarem de testes diferentes, ou seja, de testes completamente diferentes dos demais. De modo a superar este problema, começámos a utilizar os mesmos testes, simplificando, por vezes, os textos e adequando os exercícios às dificuldades destes alunos. Assim, na hora da correção coletiva do teste, os alunos com diversas problemáticas, que outrora se sentiam inferiorizados, puderam acompanhar a correção do teste, participando na sua resolução com os demais membros da turma sem qualquer sentimento de inferioridade.

Cabe ainda referir que a construção de cada prova escrita foi sempre precedida de uma matriz (cf. Apêndice VII). Construída sob a forma de uma grelha, a matriz de cada teste informava os alunos e respetivos encarregados de educação sobre os objetivos gerais de cada uma das quatro partes que constituem a prova escrita; transmitia informações sobre os conteúdos a serem avaliados; apresentava a estrutura da prova e as cotações relativas a cada item; abordava sucintamente os critérios de classificação a ter conta na correção das provas; incluía ainda algumas observações, nomeadamente sobre o material necessário para a realização das provas, o material não permitido, a indicação da realização (ou não) da prova no próprio enunciado e, finalmente, a duração aproximativa da prova. Através da matriz, os alunos tiveram um instrumento valioso para a preparação das provas escritas. Por outro lado, os encarregados de educação tiveram também uma perceção dos conteúdos e da estrutura das provas, podendo, dentro das suas capacidades, auxiliar o estudo dos seus educandos. Acreditamos, assim, poder contribuir para uma melhor aproximação dos encarregados de educação à escola e também contribuir fortemente para o sucesso dos alunos.

Relativamente ao domínio da expressão oral, este é avaliado esporadicamente ao longo das aulas através de uma grelha própria para o efeito (cf. Apêndice VIII). Para a concretização deste domínio, optámos por avaliar um determinado número de alunos da turma, visto que seria impossível a avaliação de todos os alunos durante uma única sessão de trabalho. Esta estratégia surtiu efeito, pois introduzimos, ao longo das aulas, momentos específicos para a realização da expressão oral que nos permitiu avaliar corretamente os alunos visados e também possibilitou uma maior interatividade alunos-professor e alunos-alunos. Desta forma, conseguimos obter uma avaliação concreta dos vários domínios e, pelo facto da metodologia utilizada ter um enfoque essencialmente comunicativo, esta tarefa tornou-se muito acessível e fácil de concretizar.

Após a aplicação e recolha do teste diagnóstico, concentrámo-nos no último momento da aula visto aproximar-se o seu fim. Referimo-nos ao registo do sumário que corresponde a uma breve síntese dos temas ou conteúdos abordados ao longo da aula. A este propósito, Mira & Silva (2007) definem o sumário como “um segmento discursivo em linguagem verbal escrita, que se elabora, em contexto de ensino-aprendizagem, para, após a realização de uma síntese final da aula, se fazer o registo sintético e estruturado daquilo que nela se realizou” (p. 297). De facto, os últimos minutos de cada aula são propícios à recapitulação, por parte dos alunos, dos temas e conteúdos fundamentais apreendidos e assimilados ao longo dos quarenta e cinco ou noventa minutos de aula. Desta forma, entendemos, tal como os autores supramencionados, que o sumário não corresponde a um pró-forma institucionalizado nas escolas, mas adquire diferentes finalidades. Apontamos, de seguida, algumas das finalidades citadas por Mira & Silva (2007), as quais consideramos relevantes para a nossa prática letiva e para o ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Por isso, consideramos, de entre as várias finalidades do sumário, a de sistematizar informação e saberes, a de sequenciar e construir saberes, a de distinguir informação essencial de acessória, a de permitir um estudo orientado, a de ser uma garantia do cumprimento do programa e das planificações, a de desenvolver estratégias de escrita (síntese/resumo), ser um auxiliar da estruturação do pensamento e promover a autonomia dos alunos (pp. 298-299). Sem menosprezar as restantes finalidades do sumário apontadas por Mira & Silva (2007), estamos convictos de que estas sobressaem pelo valor atribuído ao sumário por parte dos professores e alunos.

No início do parágrafo anterior referimos, superficialmente, o facto de o sumário ocorrer no final de cada aula. Assim, concordamos com os autores supramencionados

quando referem que o sumário deve ocorrer no final da aula e exprimir sucintamente o que nela aconteceu. Contudo, pode acontecer que uma aula se prolongue para além da hora estipulada para a realização do sumário, impossibilitando a sua realização e registo. Quando tal acontece, acreditamos ser essencial a sua feitura no início da aula seguinte, pois tal exercício permitirá não só atingir as já conhecidas finalidades do sumário, mas também potenciará a resolução de dúvidas surgidas após uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior. Nestes casos, não consideramos que o valor do sumário seja defraudado. Pelo contrário, acreditamos que mantém as mesmas finalidades e objetivos, embora a situação acima descrita aconteça esporadicamente.

Tendo em conta os documentos normativos e orientadores do ensino em Portugal, seguimos, ao longo das nossas aulas, um paradigma assente no método comunicativo que “privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 5). Com efeito, pretendemos, ao fazer uso deste método, desenvolver a competência comunicativa nos nossos alunos a fim de estes serem capazes de comunicar em língua estrangeira em caso de necessidade. Em suma, “una lengua no se aprende (solamente) por el placer de aprender, sino para que el aprendiente se integre en una comunidad diferente y se convierta, en la medida de lo posible, en un actor social a tiempo completo” (Rosen & Varela, 2009, p. 17).

De entre as várias atividades propostas pelo manual adotado no 7.º ano, nível de iniciação, e outras trazidas por nós, destacamos uma atividade sobre o plano do metro de Madrid através do qual os alunos, dialogando entre si, deviam perguntar o caminho para um determinado ponto (cf. Anexo VII). Trata-se aqui de uma atividade inserida na unidade 4 – “Los medios de transporte” – que pretende colocar o aluno numa situação “real” do quotidiano na qual deverá fazer uso dos seus conhecimentos em língua estrangeira para poder comunicar. Por conseguinte, este enfoque comunicativo permite um ensino centrado na figura do aluno, sobretudo nas suas necessidades comunicativas. O professor deixa de ser o protagonista, permitindo que os alunos tenham maior autonomia e responsabilidade em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem. O professor é apenas um facilitador da aprendizagem pois fornece as ferramentas necessárias à emancipação dos alunos. Por exemplo, no exercício suprarreferido, antes do diálogo entre os alunos, fornecemos as ferramentas necessárias para que esse diálogo

fosse exequível, ou seja, os alunos tomaram conhecimento de alguns advérbios e locuções adverbiais, para além de expressões para perguntar e indicar a direção.

Apesar das nossas aulas se concentrarem num enfoque comunicativo através da realização de pequenas tarefas, também é verdade que não descurámos outras metodologias. Tendo em conta as vantagens e desvantagens dos métodos tradicional, direto, audiovisual e situacional, propusemo-nos fazer uso de um ou de outro método a fim de atingir os nossos objetivos de ensino-aprendizagem. Tal como refere Mira & Mira (2002), “haverá, certamente, em cada método, passos importantes que é preciso recuperar ou adoptar numa didáctica actual das Línguas Estrangeiras” (p. 57). Por esta razão, “(...) não existe nem nunca existirá nenhum método perfeito” (p. 59), mas sim a utilização e aplicação de vários que se adequam ao eficaz ensino de uma determinada língua estrangeira. A escolha de um método eclético dá ao professor maior flexibilidade, estando desta forma em consonância com o estabelecido nos documentos normativos, nomeadamente o consagrado no ECD quanto à sua autonomia na escolha dos métodos de ensino<sup>11</sup>.

Com efeito, ao longo da nossa prática letiva promovemos atividades que permitiram trabalhar as quatro destrezas: ouvir, falar, ler e escrever. Na elaboração de cada planificação a curto prazo, tentámos sempre que possível incluir atividades que promovessem o uso destas quatro destrezas. Por exemplo, atividades que incluam a audição de músicas são sempre muito bem aceites pelos alunos, pois estas permitem cativar e motivar o aluno para a atividade que vai realizar. Por outro lado, as músicas, acompanhadas pela visualização do respetivo videoclipe, são uma excelente ferramenta para trabalhar diversos aspetos da língua como a pronúncia, o vocabulário, a gramática e a cultura. Destacamos o exemplo de uma ficha de trabalho (cf. Apêndice IX) que aplicámos numa turma de 8.º ano e que teve como objetivo principal a revisão de um conteúdo gramatical, nomeadamente o presente do conjuntivo e algumas das suas funções. Através dessa mesma ficha de trabalho, na qual se inclui a audição e a visualização de um videoclipe musical, optámos por trabalhar a canção em três fases. Numa primeira fase, os alunos exploraram o significado do título da música e de algumas partes da letra, fazendo uma associação ao tema gramatical a trabalhar. A segunda fase consistiu no preenchimento dos espaços em branco com a forma correta do

---

<sup>11</sup> Capítulo II, Secção I, Art.º 5.º, ponto 2, alínea c), do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

presente do conjuntivo e posterior audição da música e correção dos exercícios/esclarecimentos de dúvidas. Na terceira e última fase, os alunos voltaram a ouvir a música, mas desta vez acompanhada do videoclipe. Nesta fase, visou-se sobretudo a interpretação da letra da música por parte dos alunos. Já não estamos essencialmente focados no conteúdo gramatical, mas sim na interpretação textual. Deste modo, o professor pode pedir aos alunos que se exprimem acerca da música, pedindo-lhes uma opinião pessoal sobre a mensagem por ela transmitida ou sobre gostos musicais. A fim de explorar os conteúdos culturais, pode ser pedido ao grupo/turma uma pequena pesquisa sobre o cantor, a sua nacionalidade e a tradição musical no seu país. Cantar, conjuntamente com os alunos, a música que acabaram de ouvir e trabalhar pode ser uma das formas de terminar a exploração deste conteúdo. Normalmente, os alunos aceitam o desafio com grande entusiasmo e este exercício que, à primeira vista parece essencialmente lúdico, permite trabalhar a pronúncia.

Quando trabalhamos com material autêntico, como é o caso das músicas, torna-se importante para o professor pensar e planear a forma como deve explorar esse material. Em relação à atividade acima descrita, após a sua execução, foi inevitável refletirmos sobre ela e sobre a forma como foi planeada e executada. Hoje, tê-la-íamos planeado e executado de forma diferente. Verificámos que foi difícil para os alunos recordarem de imediato o presente do conjuntivo. Provavelmente, se tivéssemos o primeiro verso da canção resolvido, tornar-se-ia mais fácil para os alunos recordarem esse tempo e modo verbal.

Perante a sua prática letiva, o professor deve permanecer um eterno insatisfeito, procurando melhorar constantemente a sua atividade, as suas metodologias, os seus instrumentos de trabalho. Não nos identificamos com os que usam constantemente os mesmos materiais sem ter em conta as características de cada turma, as necessidades dos alunos e os seus gostos. Tampouco nos identificamos com os que não procuram adaptar os materiais ao público-alvo, aos que se recusam refletir sobre o sucesso ou insucesso de determinadas atividades levadas a cabo em contexto sala de aula. Para nós, torna-se imprescindível a reflexão a fim de tornarmos melhor a nossa prática letiva, os nossos objetivos enquanto profissionais do ensino.

A utilização de jogos em contexto educativo revelou-se uma estratégia positiva na medida em que despertaram a atenção, promoveram a motivação, a criatividade, a interação oral e a autonomia dos alunos. O QECRL, no capítulo 4, aponta alguns usos

da língua, nomeadamente a sua utilização lúdica e menciona que “o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 88). É dentro desta perspetiva e através do enfoque por tarefas que nos propusemos introduzir na nossa prática letiva o uso da língua como componente lúdica. Tal como qualquer tarefa que seja executada numa determinada aula, esta deve carecer de uma reflexão prévia através da qual surge uma planificação. Entendemos que a utilização do jogo em contexto educativo pode surgir para introduzir um novo tema, no início da aula, ou pode surgir no final como forma de rever conteúdos já lecionados.

Os dois exemplos de jogos que executámos ao longo da nossa prática letiva e que agora nos propomos discutir/analisar, ocorreram essencialmente na parte final das nossas aulas. Não se trata aqui de entender esta opção como uma estratégia de preencher alguns minutos vazios. Pelo contrário, acreditamos que, para além da função lúdica, estas atividades permitiram desenvolver capacidades cognitivas e sociais, nomeadamente a competência comunicativa, tal como refere Baretta (2006):

En la enseñanza de una lengua extranjera los juegos adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas. Esas actividades auxilian en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, porque provocan una necesidad real de comunicación y crean la oportunidad del alumno usar la lengua estudiada (p. 2).

Um dos jogos utilizados ao longo do ano letivo foi o conhecido “juego del ahorcado”. Trata-se de um jogo que não necessita de elaboração de materiais para a sua execução e é perfeitamente adequado a qualquer unidade temática, conteúdo gramatical e nível de ensino. Este jogo permitiu-nos principalmente testar os conhecimentos dos nossos alunos em termos de vocabulário, mas também em termos de conteúdos gramaticais. Outra das finalidades deste jogo consistiu no enriquecimento de vocabulário por parte dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. O fator lúdico permitiu a estes alunos apreenderem e aprenderem as palavras com maior facilidade. Para além disso, os alunos foram os protagonistas do jogo, relegando para segundo plano o professor que apenas vigiava e fazia cumprir algumas regras quando estas não eram totalmente respeitadas.

Outro tipo de jogo por nós utilizado foi o de adivinhas (cf. Apêndice X). Este também foi essencialmente realizado nos últimos momentos das aulas e consistiu em propor uma série de adivinhas (“acertijos”), previamente preparadas, em suporte digital.

Neste caso já não pretendíamos testar os conhecimentos dos alunos em termos lexicais e gramaticais, mas sim a compreensão e interpretação escrita aliada ao raciocínio que esta tipologia de jogos implica. Tal como no jogo anterior, a turma era separada em grupos e cada membro do grupo participava ativamente na atividade, seja na leitura em voz alta da adivinha seja na proposta de resolução da mesma.

Durante as últimas décadas assistimos a um aumento massivo do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação um pouco por todo o mundo. Este aumento deve-se sobretudo à proliferação de equipamentos tecnológicos disponíveis no mercado a preços cada vez mais acessíveis. Em Portugal, o governo decidiu apostar na modernização das escolas, apetrechando-as com os mais modernos equipamentos tecnológicos através do Plano Tecnológico da Educação<sup>12</sup>, iniciado em setembro de 2007. Os principais objetivos deste programa foram aumentar o número de alunos por computador com ligação à Internet (uma média de dois alunos por computador), aumentar a ligação à Internet por banda larga nas escolas do país e aumentar o número de professores com certificação em TIC. Para além destes objetivos prioritários, as escolas sofreram algumas transformações no que concerne às novas tecnologias, nomeadamente na introdução de quadros interativos e videoprojectores na maioria das salas de aula. Estas alterações fizeram com que *modus operandi* dos professores se alterasse, passando a incluir com mais frequência o uso das TIC nas suas aulas desde que possuíssem os devidos conhecimentos. Paralelamente, os alunos passaram a ter um maior acesso às tecnologias, sobretudo à informação digital através da Internet que se tornou de uso frequente nas atividades escolares e extraescolares. Deste modo, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira foram e continuam a ser uma estratégia e uma ferramenta eficaz. Estas tiveram um papel importante ao longo da nossa prática letiva no que concerne à seleção, conceção e consecução de materiais didáticos.

Hoje em dia é impensável a conceção de materiais didáticos sem a preciosa ajuda das novas tecnologias. O computador com acesso à Internet, a impressora, o *scanner*, o videoprojector, os CD áudio, os CD-ROM, as *pens*, o quadro interativo, entre outros, fazem parte do quotidiano dos professores e alunos. A conceção de materiais didáticos passa por diversas ferramentas até chegar às mãos dos nossos alunos. Por

---

<sup>12</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro de 2007

outro lado, antes mesmo da criação, existe o processo de seleção que, para além da pesquisa bibliográfica, pode passar pelas diversas ferramentas que a Internet nos fornece. Esta ferramenta, de fácil acesso, é sobretudo utilizada por professores e alunos para pesquisa de conteúdos em determinados *websites*. Os alunos são muitas vezes chamados a realizarem determinados trabalhos de pesquisa e, para isso, usam a Internet como meio mais fácil de obter informação em detrimento dos livros que existem na biblioteca escolar. Contudo, sendo a Internet um meio bastante rápido para obter informação é, no entanto, uma ferramenta que requer alguma cautela. Os alunos necessitam, para a exploração de uma ou várias páginas *web*, de alguém que os guie. É por isso que o professor tem aqui um papel importante na medida em que deve monitorizar esta tarefa com o intuito de os alunos não se perderem no meio de tão numerosa informação. São variadíssimas as vantagens da exploração de conteúdos *online*, de entre as quais podemos destacar a enorme variedade de atividades que podem ser realizadas e corrigidas em tempo real, nomeadamente exercícios para as línguas estrangeiras e até para a língua materna. Uma pequena pesquisa, permite-nos encontrar uma grande quantidade de páginas *web* que nos propõem os mais variados exercícios, dependendo da temática ou área a exercitar. Contudo, é necessário ter alguma precaução na hora de procurar estes conteúdos na Internet, pois se esta ferramenta abre portas ao mundo também muitas dessas portas não são fidedignas. Quer isto dizer que para além de todos os riscos que estão associados à navegação *online* (*spam*, vírus, *trojan*, etc.), existem páginas que podem apresentar conteúdos com informação duvidosa ou até mesmo errada. No entanto, com alguma precaução e análise dos conteúdos, encontramos páginas que apresentam uma grande variedade de conteúdos e exercícios para o ensino e aprendizagem da língua espanhola. Destacamos a página *formespa* (<http://formespa.rediris.es/actividades.htm>) que apresenta uma variadíssima gama de conteúdos consoante o nível de proficiência do aluno. Para além disso, trata-se de um espaço aberto a todos os professores de espanhol língua estrangeira que desejam partilhar com a comunidade os materiais que criaram. Neste espaço podemos encontrar atividades que visam trabalhar a compreensão oral e escrita e a gramática. Quando explorado pelos alunos, trata-se de um espaço que os coloca diretamente em contacto com a língua estrangeira em estudo, pois todas as diretrizes estão na língua espanhola. Desta forma, os alunos colocam em prática as competências já adquiridas e praticam outras através das várias atividades propostas.



Os exercícios/atividades realizados *online* podem ser encarados como uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem de um determinado conteúdo ou até de uma determinada disciplina. No entanto, em nosso entendimento, consideramos que deve haver algum cuidado por parte do professor em proporcionar atividades *online*, pois se o nível do aluno não corresponde às atividades propostas, este não se sentirá motivado, mas sim frustrado por não conseguir realizar as atividades. É de facto importante adequar as atividades ao nível de aprendizagem de cada aluno. Nem todos os alunos pertencentes à mesma turma se encontram no mesmo nível de aprendizagem. Neste caso, o professor deve preparar diferentes atividades consoante o nível dos seus alunos a fim de evitar a desmotivação quando, na realidade, se pretende o contrário.

O *Youtube*, que consiste numa ferramenta de carregamento e partilha de vídeos, tornou-se num utensílio bastante útil para as atividades letivas, nomeadamente no que concerne às línguas estrangeiras, pois permite o contacto com documentos autênticos. É possível trabalhar numa aula de língua estrangeira pequenos excertos de filmes, videoclipes de músicas, documentários, entre outros. Os professores podem ainda utilizar esta ferramenta para criarem uma aula a fim de explicarem um determinado conteúdo não só para os seus alunos, mas também para todos os usuários que subscrevam o seu canal. Por outro lado, no âmbito de um projeto escolar, os alunos poderão criar os seus próprios vídeos através da câmara do telemóvel ou outro aparelho portátil e carregá-los para o *Youtube*. Trata-se aqui também de uma ferramenta lúdica, mas ao mesmo tempo pedagógica a partir do momento em que a saibamos usar convenientemente e para fins estritamente pedagógicos e educativos. Contudo, embora o *Youtube* possua um filtro que proíbe determinados conteúdos, nomeadamente de foro sexual, racista e violento, esta ferramenta permite ainda a divulgação de vídeos sem a autorização de terceiros. Recorde-se os vários episódios de violência filmados por alunos no interior do espaço escolar que demonstram que esta ferramenta pode ser também devastadora. Mesmo assim, cabe ao professor informar e orientar os seus alunos no uso desta e de outras tecnologias a fim de se atingirem objetivos estritamente educativos.

Por fim, cabe ainda referir uma das ferramentas que mais usámos ao longo da nossa prática letiva. Trata-se da plataforma *Moodle*: um sistema de gestão de aprendizagem (*Learning Management System*) que permite o chamado *e-learning* através da criação de cursos online, de disciplinas, de grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. O *Moodle* possui uma série de ferramentas e funções e é também um

utensílio de livre acesso, pois não tem quaisquer custos associados. Em contexto educativo esta ferramenta pode ser utilizada em situação de ensino à distância, como complemento às aulas através da publicação de conteúdos de consolidação dos trabalhos realizados nas aulas, como repositório de trabalhos efetuados pelos alunos, como meio de comunicação entre alunos/professores e alunos/alunos, como meio de avaliação, entre outros. No que concerne à nossa experiência enquanto utilizadores da plataforma *Moodle*, entendemos que é uma excelente ferramenta que permite criar um espaço dedicado a uma determinada disciplina, neste caso a de Espanhol, no qual podemos, enquanto professores e administradores desse espaço, colocar diversos conteúdos informativos para os alunos e respetivos encarregados de educação. Daí que utilizámos esta ferramenta para divulgar, junto dos alunos e encarregados de educação, a planificação anual da disciplina, os critérios de avaliação e a calendarização da avaliação efetuada ao longo dos três períodos letivos. Para além disso, aproveitámos esta ferramenta para divulgar, ao longo das aulas e consoante a necessidade dos alunos, materiais como *links* para páginas *web*, exercícios *online*, vídeos, sínteses de determinados conteúdos mais complexos, entre outros. No que concerne aos momentos de avaliação sumativa, a plataforma *Moodle* serviu para divulgar, atempadamente, a matriz do teste, permitindo-lhes assim tomar conhecimento dos conteúdos a estudar e preparar previamente dúvidas que seriam colocadas e respondidas através do fórum ou do *chat* aberto para o efeito. Os trabalhos escritos também eram entregues através desta plataforma, o que possibilitava ao professor o acesso imediato a todos os documentos e evitava uma desnecessária procura e triagem que teria de fazer caso os trabalhos fossem entregues por correio eletrónico. Em suma, são várias as vantagens que encontramos na utilização desta ferramenta apesar de estarmos cientes de que não conhecemos ainda todas as suas potencialidades.

Através das linhas anteriores podemos perceber que o uso das TIC, em contexto educativo, traz grandes benefícios tanto para os professores como para os alunos. Por exemplo, o acesso imediato a um dicionário *online* e a obras em formato digital, o facto de se participar em debates de forma síncrona e assíncrona, permitir maior motivação dos alunos para a aprendizagem, possibilitar a autoaprendizagem e o desenvolvimento autónomo de competências de comunicação interpessoal, a obtenção de um *feedback* imediato na realização de atividades *online* e ainda o facto de a Internet ser uma fonte de informação em constante atualização. Por outro lado, e apesar de estarmos no século XXI, existem ainda inconvenientes e entraves à utilização das novas tecnologias. A

insuficiência de recursos em determinadas escolas, o acesso limitado aos mesmos ou até a sua deficiente manutenção impossibilitam os professores e os alunos de utilizarem convenientemente o material informático. Por exemplo, durante o passado ano letivo, o MEC determinou que nas escolas haveria um período de acesso limitado a determinadas páginas *web* e, sobretudo, um acesso limitado às redes sociais, considerando que estas “de um modo geral, não se revestem de carácter pedagógico” (Bancaleiro, 2014). Acrescentamos ainda como fator inibidor a complexidade de determinadas ferramentas que podem ser um entrave para alguns professores e alunos, pois estes necessitam de formação adequada para as poderem utilizar corretamente.

Não poderíamos concluir este capítulo sem antes abordarmos a questão da avaliação das aprendizagens dos alunos. Com efeito, esta questão é indissociável do processo de ensino-aprendizagem e está patente em cada um dos documentos normativos e não normativos referenciados no capítulo anterior. Assim, e em consonância com o estabelecido na legislação, entende-se que a avaliação “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 3481), permitindo, assim, a melhoria do ensino no nosso país.

Com o intuito de concretizar o estabelecido nas linhas anteriores, o MEC publicou em despacho-normativo<sup>13</sup> as linhas orientadoras do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico. Nesse documento orientador, tomamos conhecimento de todos os intervenientes no processo de avaliação dos quais destacamos os dois primeiros, ou seja, o professor e o aluno por considerarmos serem os principais atores neste processo. Por outro lado, considera-se ainda a avaliação como um processo contínuo e sistemático que, através das diferentes modalidades de avaliação, faculta “ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, pp. 38904-(4)). Com efeito, foi através deste processo que organizámos e planeámos a avaliação dos nossos alunos. Tal como já fora anteriormente mencionado, o processo de avaliação dos nossos alunos foi, desde o primeiro dia, devidamente

---

<sup>13</sup> Despacho-normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (normativo em vigor na altura da prática letiva alvo de análise no presente relatório).

esclarecido através da tomada de conhecimento dos critérios de avaliação da disciplina. Além disso, o próprio Agrupamento de Escolas de Colos zelou pelo cumprimento do estabelecido no referido diploma através da divulgação, na sua página eletrónica, dos critérios de avaliação de todas as disciplinas para o ano letivo de 2012/2013. Assim, tanto professores como órgão de gestão zelaram pelo cumprimento do estabelecido no ponto 1, do artigo 4.º, do normativo supramencionado que refere a necessidade de definição dos critérios de avaliação de cada disciplina até ao início do ano letivo e também a necessidade de divulgar os critérios aprovados pelo conselho pedagógico junto de todos os intervenientes no processo de avaliação.

Tendo a avaliação um carácter contínuo e sistemático, implementámos, ao longo do ano letivo, vários momentos de avaliação durante os quais aplicámos as diferentes modalidades de avaliação aludidas no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa:

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

4 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (p. 3481).

Relativamente à avaliação diagnóstica, esta já foi amplamente aludida ao longo deste trabalho, nomeadamente no início deste capítulo. Contudo, é importante frisar o facto de que acreditamos que a avaliação diagnóstica deve ser efetuada sempre que o professor necessite averiguar a aquisição de conhecimentos essenciais à continuidade das aprendizagens. Esta não deve restringir-se apenas a um teste diagnóstico realizado no início de cada ano letivo.

No que toca a avaliação formativa, esta, tal como refere o diploma supramencionado, deve recorrer a diferentes e variados instrumentos de avaliação, permitindo aos intervenientes no processo de avaliação uma análise e possíveis ajustes no processo de aprendizagem. Para tal, implementámos diferentes instrumentos de avaliação de acordo com o estabelecido nos critérios de avaliação aprovados em

conselho pedagógico. Assim, para aferir as capacidades e conhecimentos em termos cognitivos e em termos de atitudes e valores, implementámos diferentes grelhas para avaliar, por exemplo, a expressão, a interação e a compreensão oral, a expressão escrita, a assiduidade/pontualidade, o interesse/cooperação, o comportamento/atitude, a realização dos trabalhos de casa, para além dos testes sumativos nos quais se averiguavam a compreensão oral e escrita, o domínio da gramática e a expressão escrita. Todos os dados recolhidos através destes instrumentos de avaliação foram, posteriormente, introduzidos numa grelha de avaliação final (cf. Apêndice XI) definida com os pesos relativos aos vários domínios a avaliar e consoante os critérios de avaliação da escola. Salienta-se o facto de esta grelha estar em formato *Excel*, permitindo o carácter contínuo da avaliação ao longo dos três períodos letivos, ou seja, a grelha contém todos os dados recolhidos ao longo do ano letivo. Trata-se de um instrumento primordial na avaliação dos alunos e também na atividade diária do professor, pois permite uma agilização do processo de avaliação e de todo o trabalho burocrático que compete ao professor.

Por fim, considera-se que a avaliação sumativa resulta de uma ponderação entre a avaliação diagnóstica e formativa, da qual, cada docente atribui ao aluno um resultado final estabelecido numa escala de 1 a 5. Este resultado é definido no final de cada período em reunião de conselho de turma. Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (p. 3481) no final do ano letivo.

A avaliação sumativa interna pode ainda realizar-se através de Provas de Equivalência à Frequência. Estas “realizam-se a nível de escola nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, pp. 38904-(5)). A fim de evitar um discurso demasiado repetitivo, optámos por incluir no próximo capítulo a descrição de toda a preparação e consecução da Prova de Equivalência à Frequência de Espanhol levada a cabo no Agrupamento Vertical de Escolas de Colos, no ano referente à nossa prática letiva.

Numa perspetiva de inclusão procurámos sempre que o aluno tivesse um papel fundamental no seu processo de ensino-aprendizagem e subsequente avaliação. Para além da tomada de conhecimento dos critérios de avaliação da disciplina, das

modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e dos respectivos instrumentos, os alunos foram levados a refletir sobre o seu desempenho através da aplicação de uma ficha de autoavaliação (cf. Apêndice XII). Esta reflexão permitiu-lhes identificar lacunas e erros cometidos e ainda encontrar possíveis soluções. Desta forma, o aluno reflete sobre o seu processo de avaliação com o intuito de o normalizar, tornando a autoavaliação parte integrante da avaliação formativa. Concordamos com Fernández (2011) quando entende:

la autoevaluación no como un fin en sí misma, sino como una forma de aprender, como una estrategia de aprendizaje. Se trata de responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más persona en la clase (pp. 3-4).

Como se pode ver, através da prática da autoavaliação, o aluno torna-se responsável e autónomo relativamente ao seu processo de ensino-aprendizagem e tomada de decisões.

Neste momento, julgamos ser importante apresentar alguns dados relativos à aplicabilidade da avaliação levada a cabo com os nossos alunos. Como já atrás se referiu, foram diversos os instrumentos de avaliação utilizados e variadas as estratégias. Globalmente, atingiram-se resultados bastante satisfatórios, verificando-se uma progressão na aprendizagem dos alunos. No entanto, nem todas as turmas atingiram o nível de sucesso desejado devido aos fatores que abaixo identificamos.

Ao longo do ano letivo, as turmas que nos foram atribuídas apresentaram ligeiras diferenças no que respeita os resultados obtidos em cada período. Antes de iniciar uma análise de cada caso, cabe referir que a avaliação efetuada no primeiro período baseou-se essencialmente na observação direta dos alunos devido à colocação tardia de docente e ao número reduzido de aulas lecionadas no período em causa. Esta avaliação, embora efetuada com rigor, não permitiu averiguar, em tempo útil, as reais dificuldades dos alunos em determinados conteúdos que só posteriormente foram identificadas. Sendo assim, quanto à avaliação sumativa interna relativamente aos conhecimentos, capacidades e atitudes, a turma A, do 7.º ano, manteve 100% de sucesso no primeiro e segundo períodos, mas desceu ligeiramente no terceiro período obtendo uma taxa de 95% de sucesso; a turma B, do 7.º ano, obteve 100% de sucesso no primeiro período, mas desceu para 76% de sucesso no segundo e terceiro períodos; a turma A, do 8.º ano,

obteve 100% de sucesso no primeiro período, mas desceu para 69% no segundo período e para 62% no terceiro período; a turma B, do 8.º ano, obteve 100% de sucesso no final do primeiro período, mas desceu para 53% de sucesso no segundo período, concluindo o terceiro período com uma taxa de 42%; a turma A, do 9.º ano, obteve 100% de sucesso no primeiro período, 60% de sucesso no segundo período, subindo para 70% de sucesso no terceiro período; a turma B, do 9.º ano, obteve 100% de sucesso no primeiro período, 43% de sucesso no segundo período, subindo para 50% de sucesso no terceiro período.

No que diz respeito à turma B, do 8.º ano, os resultados obtidos na avaliação sumativa interna foram pouco satisfatórios devido, essencialmente, a dificuldades de concentração, hábitos de trabalho e métodos de estudo pouco desenvolvidos, dificuldades de compreensão escrita e oral, dificuldades na expressão escrita e oral, fraco domínio do vocabulário específico da disciplina. Acresce-se ainda o facto de um número considerável de alunos apresentarem interesses divergentes dos escolares. Apesar de nos depararmos com estas dificuldades, esforçámo-nos para cumprir com zelo as nossas funções, empenhando-nos seriamente em combater as dificuldades diagnosticadas nos nossos alunos, melhorando as suas competências e, conseqüentemente, o seu sucesso. Apesar das estratégias utilizadas, nomeadamente a utilização da sala de estudo de Espanhol como forma de superar as dificuldades diagnosticadas, a maioria dos alunos com problemas de aprendizagem não comparecia às sessões de trabalho, dificultando, assim, a resolução das problemáticas averiguadas. Consideramos que o sucesso dos alunos não depende apenas do professor. É necessário que os próprios alunos cooperem e estejam realmente implicados e interessados no seu processo de ensino-aprendizagem para que exista sucesso. Nos casos em que os alunos manifestem pouco ou nenhum interesse pelas atividades letivas, apesar de todas as estratégias aplicadas pelos professores, é necessário refletir sobre uma possível reorientação do percurso educativo do aluno, tal como refere o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Em termos de conclusão, cabe-nos fazer uma breve análise da nossa prática de ensino ao longo do ano letivo em estudo. Assim, estamos convictos de que desempenhámos com rigor e profissionalismo a totalidade do serviço letivo que nos foi inicialmente atribuído, apesar de não termos cumprido, na totalidade, o Programa devido às razões já elencadas neste trabalho.

O nosso comportamento e atitudes pautou-se pelo respeito das regras de convivência, cordialidade, respeito mútuo, amizade e solidariedade. Valores que procurámos transmitir aos nossos alunos, para além de zelarmos sempre pela sua assiduidade e pontualidade.

Em contexto educativo, fizemos uso de uma linguagem clara, precisa, objetiva e adequada à faixa etária dos nossos discentes. Utilizámos maioritariamente, como língua de comunicação, a língua estrangeira a fim de desenvolver a capacidade comunicativa nos nossos alunos.

Planificámos de forma adequada e rigorosa todos os conteúdos consoante o Programa em vigor e tendo em conta o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades do agrupamento, os Planos de Turma e as diretrizes do QECRL. Todas as planificações tiveram como intuito atingir a maioria dos objetivos constantes nos documentos supramencionados. Em relação à planificação das aulas, julgamos ter selecionado convenientemente as competências de acordo com as características de cada turma e nível de ensino; organizámos e preparámos sempre da forma que nos pareceu mais correta e adequada os objetivos dos vários domínios; adequámos as estratégias ao nível etário, maturidade, interesses e dificuldades dos alunos; usámos frequentemente conceitos alternativos, experiências anteriores dos alunos e reforçámos a aquisição de pré-requisitos.

Servimo-nos de uma rigorosa avaliação diagnóstica, formativa e sumativa como fator regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem. Para tal, usámos os critérios de avaliação e classificação dos alunos estabelecidos no departamento de Línguas e Ciências Sociais e validados pelo conselho pedagógico do agrupamento, para além da auto e heteroavaliação efetuada a cada final de período. Utilizámos, ao longo do ano letivo, diversos instrumentos de avaliação que nos permitiram identificar as competências que os alunos tinham adquirido e as que estavam em falta. Deste modo, obtivemos informações sobre o estágio de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, permitindo-nos implementar com maior eficácia estratégias de superação de dificuldades e atividades de diferenciação pedagógica, além de disponibilizar informações importantes para a elaboração e/ou reformulação dos Planos de Turma. Perante alunos que apresentavam grandes dificuldades em desenvolver as competências essenciais na área curricular por nós lecionada, procurámos aplicar todas as medidas diversificadas de compensação educativa que constam no Plano de Acompanhamento



Pedagógico Individual<sup>14</sup> de cada aluno. Este acompanhamento permanente da qualidade da aprendizagem de cada aluno permitiu-nos refletir, com frequência, sobre a nossa atividade letiva e adaptar as nossas metodologias de ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Esta reflexão serviu, também, para informar os alunos, os encarregados de educação e o diretor de turma sobre os progressos e as necessidades de melhoria dos seus desempenhos. Para além disso, tivemos sempre em linha de conta todos os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, para os quais elaborámos, tendo em conta as suas especificidades e no respeito do decreto-lei supracitado, adequações curriculares individuais.

Elaborámos novos materiais de ensino-aprendizagem, como fichas de trabalho, fichas informativas, fichas formativas, diapositivos em *PowerPoint*, entre outros, que permitiram superar algumas lacunas apresentadas pelos materiais didáticos adotados pela escola. Por outro lado, explorámos materiais de ensino-aprendizagem já existentes de forma adequada sob o ponto de vista didático-pedagógico, imprimindo-lhes, por vezes, um certo cunho pessoal.

Na maioria das atividades letivas, usámos, com frequência, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente o computador com acesso à Internet, o projetor de vídeo, o leitor de CD e o quadro interativo. Da mesma forma, proporcionámos aos alunos, sempre que se revelou pertinente, o uso das TIC, promovendo a aquisição de competências básicas nesta área. Estas permitiram enriquecer as aulas, motivar os alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Produzimos instrumentos de avaliação sempre de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem e tendo em conta uma perspetiva integrada dos conhecimentos.

Elaborámos sempre, com a devida antecedência, as matrizes correspondentes a cada prova de avaliação. Estas foram divulgadas aos alunos através da plataforma *Moodle*. As provas de avaliação respeitaram sempre na íntegra as respetivas matrizes, assim como procurámos sempre, meticolosamente, usar vocabulário ajustado ao nível etário dos alunos e uma linguagem objetiva, para além de termos mantido o equilíbrio entre o número de questões, a sua dificuldade e o tempo de realização das provas de avaliação.

Por fim, para além do cumprimento do horário semanal, cumprimos com outras funções inerentes à atividade docente e para as quais fomos devidamente convocados

---

<sup>14</sup> Segundo o estabelecido no Art.º 20.º, do Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (Medidas de promoção do sucesso escolar).

(reuniões de departamento, conselhos de turma, reuniões gerais, coadjuvação de Provas de Equivalência à Frequência e vigilâncias de provas finais de ciclo).

Finalmente, torna-se importante realçar que a nossa atividade foi sempre alvo de uma reflexão que nos permitiu avaliar e melhorar as estratégias e metodologias usadas, as nossas planificações e até a nossa forma de estar.

### Capítulo III: Participação na escola

---

António Jacinto da Silva Brito Paes (1884-1934), patrono do Agrupamento Vertical de Escolas de Colos, foi militar e aviador, conhecido pela primeira travessia aérea Vila Nova de Milfontes-Macau, em 1924. Pelo facto de ter nascido em Colos e ter sido uma personagem de grande relevo na vida militar e na aviação portuguesa, a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos de Colos adotou-o, no ano letivo de 2010-2011, como patrono.

A sede deste agrupamento de escolas está situada na pacata vila de Colos, no maior concelho do Baixo Alentejo e de Portugal, ou seja, Odemira. Grande parte da população é envelhecida e as atividades económicas da região resumem-se a atividades agrícolas, pecuárias, florestais e de turismo. Esta última com mais incidência durante a época balnear. No que concerne à rede de transportes, esta é quase nula, dificultando a deslocação da população. Em termos de saúde, a vila de Odemira é a que está melhor servida com um Centro de Saúde e algumas farmácias. No entanto, Colos possui um posto médico, no qual se encontra permanentemente um médico para servir a população.

Como já atrás se referiu, a sede deste agrupamento de escolas situa-se na vila de Colos. Este agrupamento abrange a população de cinco freguesias: Colos, Relíquias, São Martinho das Amoreiras, Bicos e Vale de Santiago. A população escolar ronda os 350 alunos que vão desde o 1.º Ciclo até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Em termos de oferta educativa/formativa, a escola oferece atualmente, tendo em conta as características da população que serve, o ensino pré-escolar, cursos do ensino recorrente (1.º, 2.º e 3.º ciclos), cursos vocacionais do ensino básico e secundário e PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação).

De acordo com o seu Projeto Educativo, o agrupamento tem por missão “Prestar uma educação personalizada, favorecendo uma formação completa, equitativa, eficaz e com qualidade” (Agrupamento Vertical de Colos, 2011, p. 2) e considerando “a escola, espaço de desafios, de vida, de partilha e também de conflitos entre cidadãos, o AGV tem a ambição de ensinar a aprender, a ser, a estar e a fazer, cada um dos alunos deste agrupamento, mais Homem” (Agrupamento Vertical de Colos, 2011, p. 2). Assim, para levar a cabo a sua missão, o agrupamento organiza-se em vários setores, como por exemplo o Conselho Geral, a Direção do Agrupamento, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo, os Departamentos Curriculares e os Serviços Administrativos

Técnico-Pedagógicos e Técnico-Administrativos. Cada um destes setores contribui para a melhoria e consecução do Projeto Educativo. Para além dos organismos que fazem parte integrante da escola, o agrupamento estabeleceu parcerias e protocolos com o Município de Odemira, as Juntas de Freguesia da área do agrupamento, a escola Profissional de Odemira (Fundação Odemira), a ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo Sudoeste), a TAIPA (Organização Cooperativa para o Desenvolvimento Integrado do Concelho de Odemira), o Centro de Paralisia Cerebral de Odemira, a Intervenção Precoce de Odemira, a Biblioteca Municipal de Odemira, a rede de bibliotecas escolares concelhias e a Escola de Artes de Sines pelo facto do agrupamento oferecer o ensino articulado da música.

Foi, considerando os pressupostos emanados do Projeto Educativo, que orientámos a nossa participação na escola enquanto membro da comunidade educativa e atores do processo de formação dos nossos alunos. Assim, participámos ativamente em todas as reuniões de departamento, conselhos de turma e até reuniões gerais de professores para as quais fomos convocados. Preparámos, atempadamente, todas as atividades letivas e não letivas de forma a inviabilizar imprevistos e assim possibilitar a boa concretização dos projetos pré-definidos. Foi também desta forma que encarámos a função de secretários de uma direção de turma. Procurámos, sempre que necessário, inteirarmo-nos dos assuntos relativos à turma em questão para podermos auxiliar da melhor forma o diretor de turma na concretização e prossecução das suas tarefas, antes, durante e após as reuniões.

Dinamizámos, ao longo do ano letivo, a sala de estudo de Espanhol dirigida preferencialmente aos alunos das turmas de 8.º e 9.º anos propostos para a frequência da mesma, tendo em conta os seus resultados escolares. No entanto, esta sala de estudo esteve sempre aberta a todos os alunos que quiseram ver as suas dúvidas esclarecidas. O objetivo principal da existência desta sala de estudo foi o de os estudantes ultrapassarem algumas dificuldades na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, aumentando o sucesso desta disciplina através da criação de “condições para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso” (Agrupamento Vertical de Colos, 2011, p. 39).

Relativamente às atividades constantes no PAA, planificámos e organizámos, conjuntamente com os vários membros que compõem o departamento de Línguas e Ciências Sociais, a atividade intitulada “Olimpíadas das Letras”. Esta atividade abarcou todas as disciplinas do departamento supracitado. Cada docente elaborou e pôs em

prática atividades de língua ou cultura relativas à sua área disciplinar. Desta forma, enquanto docente de Espanhol, elaborámos dois testes de língua e cultura espanholas (cf. Apêndices XIII e XIV) que foram aplicados às turmas de 7.º, 8.º e 9.º anos. Assim, os alunos puderam desenvolver a sua cultura geral, aliando os seus conhecimentos ao fator lúdico da iniciativa. Esta atividade culminou com a entrega de prémios aos alunos melhores classificados por nível e ciclo de ensino. Para além desta atividade, colaborámos também com outros docentes na consecução de atividades desportivas, onde estivemos a acompanhar os alunos participantes. Levámos alguns alunos a participar nas “Jornadas Escolares”, em Odemira, onde participaram numa mostra de talentos (canto, dança, entre outras modalidades).

Por fim, o órgão de gestão nomeou-nos professor coadjuvante na elaboração da Prova de Equivalência à Frequência de Espanhol (9.º ano). A elaboração e consecução da referida prova foi feita conjuntamente com as docentes de Espanhol do Agrupamento de Escolas de Ourique e Agrupamento Vertical de Escolas de Cercal do Alentejo pelo facto de, em cada agrupamento de escolas, existir um único docente de espanhol.

Após uma leitura atenta da legislação, procedemos à elaboração da Informação-Prova (cf. Apêndice XV) na qual definimos o objeto da prova, as características e estrutura, os critérios gerais de classificação, o material a usar e a duração da prova escrita e oral. Seleccionámos os conteúdos temáticos e morfossintáticos a implementar na prova e as competências a avaliar. Uma vez elaborada a Informação-Prova, esta foi alvo de aprovação por parte dos membros do departamento curricular e do conselho pedagógico. Posteriormente, após aprovação, o documento foi divulgado à comunidade escolar (placard, *Moodle*) para conhecimento dos interessados. Seguiu-se a elaboração conjunta da prova e dos respetivos critérios de classificação para a primeira fase. Assim, elaborámos a prova escrita e a prova oral com os respetivos critérios de classificação geral e específicos (cf. Apêndices XVI, XVII, XVIII e XIX). A fim de assegurar uma possível segunda fase, elaborámos outra prova (escrita e oral) com os respetivos critérios de classificação. No entanto, na altura do levantamento dos alunos inscritos para a realização desta prova, a escola identificou uma aluna com Necessidades Educativas Especiais para a qual tivemos de elaborar uma prova adaptada à sua problemática. A realização da prova escrita teve lugar no nosso agrupamento e a correção da mesma esteve a cargo dos professores de Espanhol envolvidos neste processo. Para além disso, fizemos parte do júri da prova oral que também decorreu no nosso agrupamento.

Em suma, consideramos que o nosso contributo foi positivo na medida em que participámos e dinamizámos algumas atividades ao longo do ano letivo. Nestas tivemos sempre o cuidado de orientar adequadamente os alunos e levá-los a participar de forma ativa nas diversas atividades promovidas pelo agrupamento a fim de podermos respeitar e concretizar o estabelecido no Projeto Educativo. Por outro lado, consideramos também que a nossa relação com toda a comunidade escolar foi bastante boa, pois estabelecemos, desde logo, uma relação pautada pela cordialidade e o respeito mútuo.

## Capítulo IV: Desenvolvimento profissional

---

O desenvolvimento profissional está intimamente ligado à aprendizagem que é feita ao longo da vida e pressupõe que esta seja realizada em contextos diversificados a fim de a tornar mais rica. Deste modo, foi desde o início do nosso percurso enquanto professor que encarámos esta profissão como um longo caminho a percorrer, durante o qual colheríamos diversos frutos com o intuito de enchermos o máximo possível o nosso cesto de sabedoria, aptidões e competências.

O nosso atípico percurso académico permitiu-nos ter uma visão dualista de duas sociedades e culturas diferentes; o que nos enriqueceu e nos levou a enveredar pelo caminho da docência. Assim, desde tenra idade, definimos que a carreira docente seria o nosso objetivo pelo facto de evidenciarmos uma apetência pelo ensino, pela partilha de conhecimentos e pelas línguas estrangeiras. Com a conclusão, em 2005, da licenciatura em Ensino de Português e Francês, ministrada pela Universidade de Évora, iniciámos a nossa longa caminhada pelo mundo da docência. Porém, foi durante a realização do estágio pedagógico, nesta primeira licenciatura, que nos consciencializámos da importância e da responsabilidade da profissão docente. O primeiro contacto com os alunos, as primeiras aulas, os primeiros fracassos e as primeiras alegrias e, finalmente, os primeiros frutos do nosso trabalho tornaram-se uma evidência para nós: a profissão docente exige uma constante reflexão que nos leva a atualizar os nossos saberes e as nossas metodologias, a tornarmo-nos ainda melhores e espiritualmente mais ricos. Por conseguinte, logo após a primeira licenciatura, abraçámos projetos diversificados que sabíamos de antemão que nos iam fazer crescer e enriquecer enquanto profissional. Desta forma, iniciámos o nosso percurso profissional na área da formação, nomeadamente na lecionação de cursos profissionalizantes para jovens desempregados e, posteriormente, no Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP], para jovens e adultos desempregados. Tornou-se uma experiência humanamente enriquecedora para além de profissionalmente gratificante, pois tivemos de aprender a adaptar a nossa metodologia de trabalho ao público-alvo. As estratégias, o contexto, os conteúdos de aprendizagem, as competências a transmitir foram liminarmente diferentes daquelas a que fomos habituados ao longo do estágio pedagógico, única referência até então. Posteriormente, tivemos oportunidade de ingressar numa escola profissional onde, mais uma vez, tivemos de nos adaptar à diferença de procedimentos e mudarmos a nossa prática letiva. Contudo, a nossa experiência e desenvolvimento profissional não se

perpetuou apenas no ensino privado e profissional. Tivemos oportunidade de abraçar uma vertente completamente diferente daquilo a que estávamos habituados: o ensino do português como língua não materna. Este desafio fez-nos repensar a forma como lecionamos uma língua, sobretudo quando esta é a nossa língua materna e temos de ensinar a aprendentes que não a falam. Mais tarde, enriquecemos novamente a nossa experiência na lecionação, no ensino público, dos cursos de Educação e Formação de Adultos [EFA] de nível B3 (correspondentes ao 3.º ciclo do ensino básico) e, posteriormente, de nível secundário. Estes cursos especialmente direcionados a jovens adultos ou adultos que pretendiam elevar as suas qualificações, permitiram, por serem maioritariamente lecionados em regime pós-laboral, elevar o nível de escolaridade da população portuguesa. Esta nova experiência profissional permitiu-nos adquirir novas práticas letivas que se opunham às tradicionalmente praticadas, pois não estávamos perante um público convencional. Tratava-se, maioritariamente, de alunos já com alguma experiência de vida e com competências adquiridas. Eram estas competências que nos cabia a nós, enquanto docentes, averiguar e certificar.

Para além de termos tido a oportunidade de diversificar o nosso percurso enquanto profissional do ensino, sentimos necessidade de acompanhar as várias transformações da nossa sociedade, sobretudo se essas transformações ocorriam no ensino. Por isso, sempre que nos foi possível, participámos em várias formações, nomeadamente as que, nos últimos anos, eram subordinadas ao tema das mudanças no ensino da língua portuguesa, como por exemplo o ensino da gramática consoante a nova terminologia. Para além disso, enquanto educador e, muitas vezes, levados a desempenhar o papel de diretor de turma, propusemo-nos a frequentar ações de formação subordinadas à temática “Saúde sexual e reprodutiva” e, mais recentemente, sobre a temática “Crianças e jovens expostos à violência doméstica: sinais de alerta” por acreditarmos serem temáticas de grande importância no contexto educativo e também por necessitarmos de alguma formação na área, pois são temas com os quais os docentes não sentem grande à-vontade em abordar no meio escolar.

Sentimos também que as TIC se fazem cada vez mais presentes no mundo dos nossos alunos e nas salas de aula. Para colmatar algumas lacunas, entendemos realizar alguma formação nesta área, nomeadamente na utilização da Escola Virtual, disponibilizada pela Porto Editora, com a qual temos acesso a um manancial de materiais como os manuais digitais, recursos pedagógicos interativos, entre outros. Por outro lado, com o recém apetrechamento das escolas em quadros interativos,



participámos na ação de formação sobre a utilização dos quadros interativos no ensino das línguas estrangeiras. Desta forma, sentimo-nos preparados para utilizar adequadamente os materiais que as nossas escolas colocam à nossa disposição. Porém, sentimos sempre a necessidade de acompanhar a evolução das novas tecnologias, pois trata-se de uma área em constante evolução tal como refere Fernández Muñoz (2003): “No cabe duda de que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas.” (p. 4).

Para além do visível avanço tecnológico na educação, sentimos necessidade de nos adequar às novas solicitações dos nossos alunos no que se refere à aprendizagem das línguas estrangeiras. Em consequência de uma crescente diminuição de alunos inscritos para a aprendizagem do francês como língua estrangeira, tomámos a iniciativa de alargar os nossos horizontes e competências profissionais tornando-nos também docente de espanhol língua estrangeira. Concluímos, portanto, a licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, Perfil Estudos Portugueses e Espanhóis, e ingressámos no Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, ambos os cursos ministrados pela Universidade de Évora. Ao longo destes últimos anos, adquirimos novas competências, revisitámos conceitos e metodologias outrora aprendidas e sentimos que amadurecemos enquanto profissionais. Contudo, face às exigências que a nossa profissão comporta, procuraremos, de futuro, atualizar e renovar constantemente os nossos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos através de leituras autónomas, ações de formação e, não menos importante, através da partilha de conhecimentos entre professores.

Assumimos uma postura reflexiva relativamente à nossa profissão, pois um professor deve constantemente questionar a sua prática letiva a fim de encontrar respostas aos seus possíveis problemas. Um professor avalia os seus alunos, mas também se avalia a si próprio, aula após aula, repensando a sua prática letiva, tornando-a melhor cada dia e cada ano. Tal como refere Roldão (1999):

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção (p. 116).

## Conclusão

---

O presente relatório é o culminar de uma etapa que exigiu uma profunda reflexão sobre a nossa prática letiva. Assim que, ao longo deste longo percurso, referimos e refletimos sobre literatura diversa relacionada com a atividade docente, dos quais destacamos os documentos normativos que regulam toda a atividade de um professor; abordámos, de forma crítica, momentos da nossa prática letiva, nomeadamente os que se referem à planificação, condução de aulas e avaliação das aprendizagens; referimos a nossa colaboração no agrupamento de escolas através da realização de atividades por nós dinamizadas ou através da colaboração em atividades realizadas por outros docentes que permitiram o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; por último, fizemos uma breve alusão ao nosso percurso profissional, focando-nos numa perspetiva reflexiva em busca de um constante aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos.

Por conseguinte, a realização deste relatório revelou-se muito benéfica para o nosso conhecimento científico, pedagógico e didático, mas também para o nosso autoconhecimento, pois permitiu-nos visitar e aprofundar temas inerentes à profissão docente. Através de uma constante reflexão sobre a nossa prática letiva, acreditamos que conseguimos aperfeiçoar algumas das nossas competências e modificar o nosso *modus operandi* em determinadas situações. Desta forma, concordamos com Mendoza, citado por Martínez Agudo (2004), quando adverte que os professores devem refletir diariamente e continuamente sobre a sua prática letiva diária:

Un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica (...) conocedor de unos principios básicos que le permitan desarrollar su potencial investigador (observar, obtener datos y explicar causas...) sobre su propia actividad, para decidir con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y para incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas al contexto escolar en el que actúa (p. 129).

Apesar da constante procura de aperfeiçoamento através da reflexão sobre a nossa prática letiva, acreditamos que não existe um método infalível de ensino que possa ser aplicável a todas as situações e contextos educativos. O desafio do professor do século XXI é superar as novas exigências atribuídas à escola e conseguir transmitir um ensino de qualidade a todos, tendo em conta a sua constante perspetiva de aperfeiçoamento profissional.

## Bibliografia

---

- Afonso, N., Roldão, M. d., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., da Silva, I. L., & Leite, T. (27 de Julho de 2010). Projecto "Metas de Aprendizagem". Portugal: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Agrupamento Vertical de Colos. (2011). Projeto Educativo 2011-2015. Colos, Portugal.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia da República. (14 de Outubro de 1986). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série.
- Assembleia da República. (30 de Agosto de 2005). Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série-A.
- Assembleia da República. (28 de Agosto de 2006). Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto. Lisboa, Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série - N.º 165.
- Assembleia da República. (28 de Agosto de 2006). Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1ª série, N.º 165.
- Bancaleiro, C. (25 de março de 2014). Ministério da Educação limita acesso à Internet nas escolas. *Público*. Obtido em 12 de janeiro de 2015, de <http://www.publico.pt/portugal/noticia/ministerio-da-educacao-limita-acesso-a-internet-nas-escolas-1629720>
- Baretta, D. (junho de 2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE - revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, pp. 1-15.
- Bueso, I., Cerdeira, P., Gelabert, M., Gómez, R., Menéndez, M., & Oliva, C. e. (2012). *Club Prisma.pt*. Edinumen.
- Conselho da Europa. (Dezembro de 2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto : Edições ASA.
- Costa, P., & Balça, Â. (2012). O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. *Tejuelo*, pp. 51-57.

- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- Direção-Geral da Educação. (2012). *Texto de enquadramento das Metas Curriculares*. Obtido em 15 de outubro de 2014, de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>
- Direção-Geral da Educação. (3 de maio de 2014). *Texto de enquadramento das Metas Curriculares*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>
- Fernandes, D. (2006). Revista Portuguesa de Educação. *Para uma teoria da avaliação formativa*, 19(2), 21-50. Portugal: CIED - Universidade do Minho. Obtido em 19 de outubro de 2014, de [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000200003&script=sci_arttext)
- Fernández Muñoz, R. (janeiro de 2003). El perfil del profesorado del siglo XXI. *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, Espanha: Organización y Gestión Educativa.
- Fernández, S. (julho-dezembro de 2011). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. Obtido em 25 de agosto de 2015, de marcoELE - Revista de didáctica ELE: [http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez\\_autoevaluacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf)
- García García, E. (dezembro de 2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. (35 (13, 4)). Saragoça, Espanha: AUFOP. Obtido em 24 de setembro de 2014, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/155>
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Instituto Cervantes. (1997-2014). *Centro Virtual Cervantes*. Obtido em 9 de outubro de 2014, de Dicionario de términos clave de ELE: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/curriculo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm)
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana Educación S. L.
- Martínez Agudo, J. d. (2004). Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera. *Didáctica ( Lengua y literatura )*, 127-144.
- Ministério da Educação. (29 de Agosto de 1989). Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República, I Série.

Ministério da Educação. (Março de 1997). Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo. Lisboa, Portugal: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa, Portugal: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (30 de agosto de 2001). Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República - I Série-A.

Ministério da Educação. (18 de Janeiro de 2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Lisboa, Portugal: Diário da República - I Série-A.

Ministério da Educação. (22 de Fevereiro de 2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série.

Ministério da Educação. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Lisboa, Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª série — N.º 4.

Ministério da Educação e Ciência. (20 de Setembro de 1980). Decreto 87/80, de 20 de Setembro. Lisboa, Portugal: Diário da República - 1.ª Série.

Ministério da Educação e Ciência. (23 de Dezembro de 2011). Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série.

Ministério da Educação e Ciência. (5 de julho de 2012). Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1ª Série.

Ministério da Educação e Ciência. (21 de fevereiro de 2012). Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Alteração ao Estatuto da Carreira Docente*. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série.

Ministério da Educação e Ciência. (10 de agosto de 2012). Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série.

Ministério da Educação e Ciência. (14 de dezembro de 2012). Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série.

Ministério da Educação e Ciência. (18 de abril de 2012). Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série.

Ministério da Educação e Ciência. (2 de julho de 2012). Despacho n.º 8771-A/2012, de 2 de julho. Lisboa, Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série - N.º 126.

Ministério da Educação e Ciência. (6 de dezembro de 2012). Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Lisboa, Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série.

- Ministério da Educação e Ciência. (15 de setembro de 2014). Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série.
- Ministério da Educação e Ciência. (26 de maio de 2014). Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série.
- Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). *Direção-Geral da Educação*. Obtido em 18 de outubro de 2014, de Programas e metas curriculares: <http://www.dgidec.min-edu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>
- Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo*, pp. 86-108.
- Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras. Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras - Perspectiva diacrónica. Com uma proposta prática*. Évora: Publicações "Universidade de Évora".
- Mira, A. R., & Silva, L. M. (Dezembro de 2007). Notas sobre o valor formativo do sumário na aula. *Educação - Temas e problemas*, pp. 295-307.
- Pardal, L. A. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). Cuadernos de Educación de Cantabria. *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria, Espanha: Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, P. (Setembro de 2000). *Construindo Competências - Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra*. Obtido em 5 de outubro de 2014, de Université de Genève: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)
- Priberam Informática, S. A. . (2008-2013). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Obtido em 12 de outubro de 2014, de <http://www.priberam.pt/DLPO/curr%C3%ADculo>
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. d. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosen, E., & Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: enClave-ELE.

- Simões, R. M. (14 de abril de 2014). *Retrocesso ameaça educação, a maior "vítima" dos cortes*. Obtido de Diário de Notícias: [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=3810874&page=-1](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=3810874&page=-1)
- União Europeia. (s.d.). *EUR-Lex*. Obtido em 5 de abril de 2015, de EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52003DC0449>
- Universidade de Évora. (24 de Janeiro de 2008). Despacho n.º 2332/2008, de 24 de Janeiro. Portugal: Diário da República, 2.ª Série.
- Universidade de Évora. (4 de Março de 2008). Rectificação n.º 453/2008, de 4 de Março. Portugal: Diário da República, 2.ª Série.
- Universidade de Évora. (11 de Maio de 2010). Declaração de rectificação n.º 940/2010. Portugal: Diário da República, 2.ª Série.
- Universidade de Évora. (9 de Abril de 2010). Despacho n.º 6327/2010, de 9 de Abril. Portugal: Diário da República, 2.ª Série.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.





## Apêndice I – Planificação Anual de Espanhol (7.º ano)

### Planificação Anual de ESPANHOL – 7.º Ano (Nível A1) | Ano letivo 2012 / 2013 | 1.º Período

OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS		ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	AULAS PREVISTAS
	UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS GRAMÁTICAIS				
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>- Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.</li> </ul> </li> <li>✓ Utilizar estratégias que permitam responder às necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;</li> <li>✓ Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;</li> <li>✓ Conhecer a diversidade linguística de</li> </ul>	<p><b>Unidade 1:</b> “Hola, ¿qué tal?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimentar formal e informalmente;</li> <li>- Despedir-se;</li> <li>- Identificar-se: dizer a nacionalidade, a naturalidade, a profissão, a idade...</li> <li>- Apresentar-se;</li> <li>- Dar uma opinião;</li> <li>- Soletrar;</li> <li>- Expressar posse e pertença;</li> <li>- Exprimir sensações;</li> <li>- Gentílicos;</li> <li>- Nomes de países;</li> <li>- Operações matemáticas;</li> <li>- Profissões;</li> <li>- Nacionalidades.</li> <li>- Os nomes de pessoa em Espanha e Portugal;</li> <li>- Países em que se fala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O alfabeto, letras e sons em espanhol;</li> <li>- Presente dos verbos <i>ser, tener, llamarse</i>;</li> <li>- Demonstrativos: <i>este, esta, estos, estas</i>;</li> <li>- Interrogativos: <i>¿Cómo/De dónde/Cuántos?</i></li> <li>- Ortografia das palavras terminadas em <i>-n</i> e <i>-dad</i>.</li> <li>- Números: 0-100</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização e interpretação de imagens, fotografias, mapas e outros documentos autênticos;</li> <li>- Audição de textos / músicas;</li> <li>- Leitura de textos;</li> <li>- Leitura silenciosa e/ou em voz alta;</li> <li>- Análise de textos;</li> <li>- Exercícios orais de repetição;</li> <li>- Diálogo horizontal e vertical;</li> <li>- Resolução e correção de exercícios variados (gramática, vocabulário);</li> <li>- Produção escrita/oral;</li> <li>- Projecção de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acetatos;</li> <li>- Retroprojetor;</li> <li>- Videoprojetor;</li> <li>- Tela branca;</li> <li>- CDs áudio;</li> <li>- Rádio;</li> <li>- CD-ROM;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Quadro preto;</li> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Giz e apagador;</li> <li>- Dicionários bilingues e/ou unilingues;</li> <li>- Gramáticas;</li> <li>- Revistas, jornais e outros documentos autênticos;</li> <li>- Fotocópias;</li> <li>- Mapas da Europa e do Mundo;</li> <li>- Manual adotado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Participação;</li> <li>- Motivação;</li> <li>- Interesse;</li> <li>- Assiduidade;</li> <li>- Pontualidade;</li> <li>- Comportamento;</li> <li>- Trabalhos de casa;</li> <li>- Expressão oral;</li> <li>- Produção escrita;</li> <li>- Trabalhos individuais e/ou de grupo e/ou de pares;</li> <li>- Avaliação sumativa;</li> <li>- Autoavaliação.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>7.º A</b></p> <p style="text-align: center;"><b>12 aulas</b></p>

<p>Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;</li> <li>✓ Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;</li> <li>✓ Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e cooperação.</li> </ul>	<p>espanhol e português; - Bandeiras.</p>		<p>acetatos; - Tradução / retroversão; - Visualização de filmes, videoclipes e respetiva análise; - Trabalho de grupo / pares; - Trabalhos de casa; - Fichas de trabalho; - Fichas informativas.</p>	<p>("Club Prisma.PT", Espanhol, 7.º ano, nível inicial – A1) e caderno de atividades. - Caderno diário.</p>	
--	---	--	--	---	--

**Planificação Anual de ESPANHOL – 7.º Ano (Nível A1) | Ano letivo 2012 / 2013 | 2.º Período**

OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS		ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	AULAS PREVISTAS
	UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS GRAMÁTICAIS				
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>- Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.</li> </ul> </li> <li>✓ Utilizar estratégias que permitam responder às necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;</li> <li>✓ Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;</li> <li>✓ Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza</li> </ul>	<b>Unidade 2:</b> <b>“¿En la clase o en tu casa?”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever objetos e lugares;</li> <li>- Pedir e dar informação espacial: localizar;</li> <li>- Objetos da sala de aula, de escritório e pessoais;</li> <li>- Cores;</li> <li>- Casa: distribuição e mobiliário;</li> <li>- Dias da semana;</li> <li>- Disciplinas escolares;</li> <li>- Recursos para a escola e material escolar;</li> <li>- Formas de tratamento em Espanha;</li> <li>- O sistema educativo espanhol: la ESO;</li> <li>- As bandeiras de vários países hispanoamericanos;</li> <li>- Adivinhas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presente regular: -ar/-er/-ir;</li> <li>- Usos <i>tú/usted</i>;</li> <li>- Género e número dos nomes e dos adjetivos;</li> <li>- Uso do artigo definido e indefinido;</li> <li>- Verbo <i>estar</i>;</li> <li>- Contraste <i>hay/está(n)</i>;</li> <li>- Ortografia -ll- e -ñ-</li> <li>- Coordenação <i>e/y</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização e interpretação de imagens, fotografias, mapas e outros documentos autênticos;</li> <li>- Audição de textos / músicas;</li> <li>- Leitura de textos; Leitura silenciosa e/ou em voz alta;</li> <li>- Análise de textos;</li> <li>- Exercícios orais de repetição;</li> <li>- Diálogo horizontal e vertical;</li> <li>- Resolução e correção de exercícios variados (gramática, vocabulário);</li> <li>- Produção escrita/oral;</li> <li>- Projeção de acetatos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acetatos;</li> <li>- Retroprojeto;</li> <li>- Videoprojeto;</li> <li>- DVDs;</li> <li>- Tela branca;</li> <li>- CDs áudio;</li> <li>- Rádio;</li> <li>- CD-ROM;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Internet;</li> <li>- Quadro preto;</li> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Giz e apagador;</li> <li>- Dicionários bilíngues e/ou unilíngues;</li> <li>- Gramáticas;</li> <li>- Revistas, jornais e outros documentos autênticos;</li> <li>- Fotocópias;</li> <li>- Mapas da Europa e do Mundo;</li> <li>- Manual adotado (“<i>Club Prisma.PT</i>”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Avaliação formativa;</li> <li>- Participação;</li> <li>- Motivação;</li> <li>- Interesse;</li> <li>- Assiduidade;</li> <li>- Pontualidade;</li> <li>- Comportamento;</li> <li>- Trabalhos de casa;</li> <li>- Expressão oral;</li> <li>- Produção escrita;</li> <li>- Trabalhos individuais e/ou de grupo e/ou de pares;</li> <li>- Avaliação sumativa;</li> <li>- Autoavaliação.</li> </ul>	<b>7.º A</b>  <b>31 aulas</b>



	<p>preferências; - Pedir/dar informação espacial; - Transportes e viagens; - Estabelecimentos comerciais e de lazer; - O transporte em Espanha; - O metro de Madrid e o título de transporte; - Lojas em Espanha; - Cidades espanholas; - Geografia espanhola; - Os prémios "Pilar Moreno".</p> <p><b>Unidade 5:</b> "¿Tienes hora?"</p> <p>- Descrever a rotina diária; - Descrever ações e atividades habituais: horários, datas, localização temporal; - Perguntar e dizer a hora; - Expressar a frequência com que se faz algo; - Atividades quotidianas e de lazer; - Horas; - Partes do dia;</p>	<p>- Verbo ir; - Uso dos comparativos: igualdade, superioridade e inferioridade com adjetivos; - Formas irregulares do grau comparativo; - Verbos: necesitar, querer, preferir + infinitivo/nome; - Para e porque.</p> <p>- Presente do Indicativo (verbos irregulares); - Verbos reflexivos; - Verbo <i>quedar</i>; - Uso dos artigos e das preposições nas expressões temporais.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meses do ano e dias da semana (revisão);</li> <li>- Disciplinas e desportos;</li> <li>- Atividades extracurriculares;</li> <li>- Advérbios e expressões de frequência;</li> <li>- Os horários das refeições em Espanha;</li> <li>- Os horários, costumes e estereótipos sobre Espanha e os espanhóis;</li> <li>- Lazer em Madrid;</li> <li>- O Museu do Prado.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Unidade 6:</b> “¿Te gusta?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lazer e tempo livre;</li> <li>- Refeições e alimentos;</li> <li>- Partes do corpo e doenças;</li> <li>- Alguns falsos amigos: embarazada, polvo, cadera,...</li> <li>- Lazer e juventude espanhola;</li> <li>- Os hábitos alimentares em Espanha;</li> <li>- Os bares em Espanha;</li> <li>- A gastronomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar gostos / preferências;</li> <li>- Expressar acordo e desacordo;</li> <li>- Pedir algo no restaurante, bar...</li> <li>- Expressar dor e mal-estar;</li> <li>- Verbos <i>gustar</i>, <i>encantar</i>, <i>doler</i>...</li> <li>- Pronomes de objeto direto + <i>gustar</i>, <i>encantar</i>, <i>doler</i>,</li> </ul>				
--	---	---	--	--	--	--



	espanhola; - Expressões e ditados espanhóis e portugueses com partes do corpo e alimentos; - Barcelona e arredores.	- Advérbios: <i>também</i> / <i>tampoco</i> ; - Ortografia correspondentes às palavras em português -ss- e -ç-; - Ditongação -ie- e - ue-				
--	--	--	--	--	--	--

**Planificação Anual de ESPANHOL – 7.º Ano (Nível A1) | Ano letivo 2012 / 2013 | 3.º Período**

OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS		ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	AULAS PREVISTAS
	UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS GRAMÁTICAIS				
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;</li> <li>- Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.</li> </ul> </li> <li>✓ Utilizar estratégias que permitam responder às necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;</li> <li>✓ Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;</li> <li>✓ Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza</li> </ul>	<b>Unidade 7:</b> <b>“¿Qué me compro?”</b> - Compras, lojas e supermercado. A lista de compras; - Utensílios de cozinha; - Roupa, tecidos; - Mobiliário; - Cores (revisão); - Acessórios; - Gastronomia em Espanha e Guatemala; - Costumes próprios de Espanha.	- Expressar / perguntar pela quantidade; - Falar da existência, ou não, de algo ou de alguém; - Perguntar por um produto e o seu preço; - Preencher um formulário; - Descrever a roupa de uma pessoa; - Perguntar pela finalidade: ¿Para qué...? - Pronomes de objeto direto; - Pronomes indefinidos e quantificadores existenciais e universais: <i>algo/nada; alguien/nadie; alguno/ninguno;</i> - Demonstrativos; - Números de cem ao milhão;	- Visualização e interpretação de imagens, fotografias, mapas e outros documentos autênticos; - Audição de textos / músicas; - Leitura de textos; - Leitura silenciosa e/ou em voz alta; - Análise de textos; - Exercícios orais de repetição; - Diálogo horizontal e vertical; - Resolução e correção de exercícios variados (gramática, vocabulário); - Produção escrita/oral; - Projeção de acetatos;	- Acetatos; - Retroprojektor; - Videoprojetor; - DVDs; - Tela branca; - CDs áudio; - Rádio; - CD-ROM; - Computador; - Internet; - Quadro preto; - Quadro interativo; - Giz e apagador; - Dicionários bilingues e/ou unilingues; - Gramáticas; - Revistas, jornais e outros documentos autênticos; - Fotocópias; - Mapas da Europa e do Mundo; - Manual adotado (“ <b>Club Prisma.PT</b> ”);	- Observação direta; - Avaliação formativa; - Participação; - Motivação; - Interesse; - Assiduidade; - Pontualidade; - Comportamento; - Trabalhos de casa; - Expressão oral; - Produção escrita; - Trabalhos individuais e/ou de grupo e/ou de pares; - Avaliação sumativa; - Autoavaliação.	7.º A  32 aulas





<p>idiomática e cultural;</p> <p>✓ Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;</p> <p>✓ Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;</p> <p>✓ Progredir na construção da sua identidade pessoal e social desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e cooperação.</p>	<p><b>Unidade 8:</b> “¿Cómo está el tiempo!”</p> <p>- Tempo atmosférico; - Pontos cardeais; - Meses do ano (revisão); - Estações do ano; - Profissões; - Estabelecimentos laborais; - Falsos amigos: <i>oficina / taller...</i></p> <p>- O clima em Espanha; - <i>Los emoticones</i>; - Expressões de aceitação ou rejeição.</p> <p><b>Unidade 9:</b> “¿Qué has hecho hoy?”</p> <p>- Atividades quotidianas; - Viagens e turismo;</p>	<p>- Preposição <i>para</i>.</p> <p>- Descrever ações no seu decurso; - Falar do tempo atmosférico; - Fazer planos e projetos; - Fazer sugestões e aceitá-las ou rejeitá-las; - Expressar obrigação; - Marcar um encontro; - <i>Estar + gerúndio</i>; - Verbos de tempo atmosférico: <i>llover, nevar</i>, etc.; - <i>Muy / mucho</i>; - Perífrases no infinitivo; - Ortografia correspondente às palavras terminadas em português em –ssão; - são; e –ção; - Equivalência dos ditongos portugueses – ou - , - oi - e – ei -</p>	<p>- Tradução / retroversão; - Visualização de filmes, videoclipes e respetiva análise; - Trabalho de grupo / pares; - Trabalhos de casa; - Fichas de trabalho; - Fichas informativas.</p>	<p>Espanhol, 7.º ano, nível inicial – A1) e caderno de atividades. - Caderno diário.</p>		
--	---	--	--	--	--	--



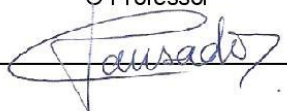
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imprensa;</li> <li>- Estabelecimentos comerciais e de lazer;</li> <li>- Atividades desportivas;</li> <li>- Mobiliário e eletrodomésticos;</li> <li>- Falsos amigos: <i>anécdota, espantoso, exquisito, ligar</i>;</li> <li>- Andaluzia e o turismo espanhol;</li> <li>- Imprensa espanhola;</li> <li>- A República Dominicana.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Unidade 10:</b> <b>“¿España es diferente?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivos para caracterizar grupos e</li> </ul>	<p>relacionado com o presente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrar experiências ou situações pessoais;</li> <li>- Narrar ações habituais em contraste com ações terminadas num tempo relacionado com o presente;</li> <li>- Narrar ações no passado;</li> <li>- Descrever o hotel;</li> <li>- <i>Pretérito Perfecto</i>: morfologia e usos;</li> <li>- Participios de passado regulares e irregulares;</li> <li>- Marcadores temporais: <i>hoy, esta mañana, ayer...</i></li> <li>- Contraste <i>ya/todavía no</i>;</li> <li>- Revisão dos pronomes indefinidos e quantificadores existenciais e universais;</li> <li>- <i>Pretérito Indefinido</i>: morfologia e uso.</li> </ul>				
--	--	---	--	--	--	--



	nações; - Léxico relacionado com o modo de vida dos espanhóis; - Cidade; - Banco; - Comunidades autónomas de Espanha e estereótipos sobre os seus habitantes; - Ideias preconcebidas sobre Espanha; - Conhecimentos iniciais sobre Espanha; - Algumas especificidades da cultura espanhola.	desacordo; - Expressar causa e perguntar pela causa de algo; - Pedir/dar instruções sobre lugares e endereços: organizar o discurso; - Pedir licença/permissão, concedê-la e negá-la; - Convidar/oferecer: aceitar e rejeitar; - Dar conselhos e recomendações; - A negação; - ¿Por qué? / Porque; - Imperativo afirmativo: regulares e irregulares; - Organizadores de discurso; - Imperativos + pronomes; - Regras básicas de acentuação; - Acentuação de monossílabos.				
--	--	---	--	--	--	--

Colos, 26 de novembro de 2012

O Professor



## Apêndice II – Critérios de Avaliação da disciplina de Espanhol (3.º ciclo do ensino básico)

Escola Básica Aviador Brito Paes, Colos – Odemira

2012/2013

Departamento de Línguas e Ciências Sociais

Critérios de Avaliação

LE II – Espanhol – 3º Ciclo do Ensino Básico



Parâmetros e Pesos de Avaliação (o que será avaliado)				
Conhecimento e Domínio da Língua (Domínio Cognitivo)	Saber / Saber fazer	Testes de Avaliação: - Compreensão oral; - Compreensão escrita; - Conhecimento explícito da língua (gramática); - Expressão escrita.	60%	90%
		Expressão / Interação Oral	15%	
		Trabalhos Escritos	15%	
Competência Existencial (Atitudes e Valores)	Saber ser / Saber estar	Trabalhos de Casa	2,5%	10%
		Interesse / Cooperação	2,5%	
		Assiduidade / Pontualidade	2,5%	
		Comportamento / Atitude	2,5%	

### Critérios:

#### Nível 1

- Perturba frequentemente o bom funcionamento das aulas;
- Revela total desinteresse pelas aulas e não se empenha nas tarefas propostas;
- Não é assíduo;
- Não tem / não apresenta o caderno diário nem usa os materiais / recursos de aprendizagem indicados;
- Não interage oralmente;
- Não consegue exprimir-se oralmente ou por escrito;
- Não compreende o que ouve / lê;

#### Nível 2

- Perturba por vezes o bom funcionamento das aulas;
- Participa / coopera raramente na aula, mesmo quando solicitado;
- Raramente é pontual;
- Revela algum desinteresse pelas aulas e empenha-se pouco nas tarefas propostas;
- Não apresenta os materiais organizados e/ou nem sempre os traz;
- Interage oralmente com muita dificuldade;
- Exprime-se oralmente / por escrito com muita dificuldade;
- Revela muitas dificuldades na compreensão oral / escrita;

### **Nível 3**

- Não perturba o bom funcionamento das aulas;
- Participa / coopera na aula quando solicitado ou, por vezes, espontaneamente;
- É pontual;
- Revela interesse pelas aulas e realiza as tarefas solicitadas na aula com qualidade Satisfatória;
- Apresenta sempre os materiais organizados;
- Interage oralmente com pouca dificuldade que se esforça por superar;
- Exprime-se oralmente / por escrito com pouca dificuldade que se esforça por superar;
- Revela algumas dificuldades na compreensão oral / escrita que se esforça por superar;

### **Nível 4**

- Colabora para o bom funcionamento das aulas;
- Participa / coopera na aula sempre que solicitado e espontaneamente;
- É pontual;
- Revela interesse pelas aulas e realiza as tarefas solicitadas na aula com qualidade Boa;
- Apresenta sempre os materiais Bem organizados;
- Interage oralmente com alguma facilidade;
- Exprime-se oralmente com alguma facilidade;
- Revela poucas dificuldades na compreensão oral / escrita;

### **Nível 5**

- Colabora sempre para o bom funcionamento das aulas;
- Participa / coopera na aula sempre que solicitado e espontaneamente;
- É pontual;
- Revela interesse pelas aulas e realiza as tarefas solicitadas na aula com qualidade Muito Boa;
- Apresenta sempre os materiais Muito Bem organizados;
- Interage oralmente com facilidade;
- Exprime-se oralmente / por escrito sem dificuldades;
- Não revela dificuldades na compreensão oral / escrita;

### **Instrumentos de avaliação**

- Autoavaliação;
- Registos de observação direta;
  - Saber ser / estar;
  - Saber ler / Saber escrever / Saber falar / Saber fazer / Saber compreender;
- Fichas formativas (orais / escritas);
- Produto de trabalhos escritos individuais / a pares / de grupo;
- Interação oral na aula / apresentações orais;
- Testes sumativos orais e escritos (pelo menos um por período).

## Apêndice III – Teste de Diagnóstico (7.º ano)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

**Agrupamento Vertical de Colos | E. B. Aviator Brito Paes**

Español – Iniciación (A1) – 7.º Grado

Curso 2012/2013



### Prueba de Diagnóstico

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

N.º: \_\_\_\_\_ Clase: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Profesor: \_\_\_\_\_ Calificación: \_\_\_\_\_

Tutor: \_\_\_\_\_

### *¿Qué sabes de España?*



1. Verifica os teus conhecimentos sobre cultura e língua espanhola (coloca um X na opção correta).

**a) Quais as cores da bandeira espanhola?**

- vermelho e azul
- verde e vermelho
- amarelo e vermelho

- Museu do Louvre
- Museu do Prado
- Metropolitan Museum

**b) Qual a capital de Espanha?**

- Barcelona
- Madrid
- Sevilha

**f) Qual destas obras-primas da literatura é espanhola?**

- Os Lusíadas
- Os Miseráveis
- Dom Quixote

**c) Qual destes arquipélagos é espanhol?**

- Madeira
- Canárias
- Cabo Verde

**g) Qual destes pratos culinários é muito apreciado pelos espanhóis?**

- crème brûlée
- bacalhau
- paella

**d) Qual o sistema político espanhol?**

- república
- ditadura
- monarquia constitucional

**h) Qual destes atores recebeu um Óscar da academia de Hollywood?**

- Antonio Banderas
- Imanol Arias
- Javier Bardem

**e) Qual destes museus é espanhol?**

**i) Uma das danças espanholas mais conhecidas é...**

- o flamenco
- o tango
- a salsa

**j) “La Roja” é a designação da seleção espanhola de...**

- futebol
- andebol
- basquetebol

**k) Que outras línguas se falam em Espanha para além do espanhol?**

- basco, romanche, catalão
- galego, basco, albanês
- galego, basco, catalão






**l) Qual destas marcas de roupa é espanhol?**

- Lacoste
- Zara
- Boss

**m) Quando os espanhóis falam do “El Gordo”, referem-se...**

- ao cantor de ópera Pavarotti
- ao Palácio Real
- à lotaria de Natal

**2) Escolhe a legenda correta para cada imagem:**

				
<input type="checkbox"/> fraise <input type="checkbox"/> morango <input type="checkbox"/> fresa	<input type="checkbox"/> pen <input type="checkbox"/> bolígrafo <input type="checkbox"/> penna	<input type="checkbox"/> pantalón <input type="checkbox"/> trousers <input type="checkbox"/> calças	<input type="checkbox"/> tableau <input type="checkbox"/> pizarra <input type="checkbox"/> quadro-preto	<input type="checkbox"/> banana <input type="checkbox"/> plátano <input type="checkbox"/> banane

**3) Indica o nome de dois rios portugueses que nasçam em Espanha.**

\_\_\_\_\_

**4) Espanha faz fronteira com que países?**

\_\_\_\_\_

**5) Indica o nome do mar que banha o sul de Espanha.**

\_\_\_\_\_

**6) Escreve o nome de três cidades espanholas.**

\_\_\_\_\_

**7) A que horas se almoça e a que horas se janta em Espanha?**

\_\_\_\_\_

**8) Indica o nome de três cantores/cantoras espanhóis/espanholas.**

\_\_\_\_\_

**¡Buen Trabajo!**

## Apêndice IV – Exemplo de um Plano de Aula (7.º ano)

### Plan de Clase

#### Lengua Extranjera II – Español | Nivel A1 (iniciación)

Curso 2012/2013

<b>Lecciones:</b>	1 y 2	<b>Curso/Clase:</b>	7.º B
<b>Fecha:</b>	21 / 11 / 2012	<b>Duración:</b>	90 minutos

<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar datos personales, saludos y despedidas;</li><li>• Cooperar con las normas esenciales al buen funcionamiento de las clases de español;</li><li>• Conocer el Programa de Español, los criterios de evaluación de la asignatura y los materiales esenciales para las clases de español;</li><li>• Revelar interés por la lengua española;</li><li>• Valorar la lengua española en relación a los demás idiomas hablados en el mundo y apreciar las ventajas que proporciona su conocimiento;</li><li>• Presentar sus conocimientos sobre España y el español.</li></ul>
-------------------	--

CONTENIDOS	
<b>Temáticos:</b>	Unidad 1 – “Hola, ¿qué tal?”: los datos personales.
<b>Funcionales:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saludar/Despedirse;</li><li>• Decir el nombre (Me llamo.../Soy...).</li></ul>
<b>Lexicales:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Datos personales.</li></ul>
<b>Gramaticales:</b>	---

<b>Procedimientos:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Saludos;</li><li>2. Registro de la lección y de la fecha;</li><li>3. Presentación del profesor y de los alumnos: (primeras palabras en español: decir su nombre, apellido y edad);</li><li>4. Diálogo y definición de normas para el buen funcionamiento del aula y de las clases de español;</li><li>5. Presentación de la estructura del manual, del libro de ejercicios y de los contenidos del 7.º curso;</li><li>6. Presentación de los criterios de evaluación y de la estructura de las pruebas de evaluación;</li><li>7. Presentación del material necesario para las clases;</li><li>8. Realización de una prueba de diagnóstico: “¿Qué sabes de España?”;</li><li>9. Registro de los contenidos de la clase.</li></ol>
------------------------	---

<b>Recursos:</b>	Pizarra, tiza, libro “Club Prisma.pt”, cuaderno de ejercicios, cuaderno del alumno, material de escritura y fotocopias.
------------------	---





<b>Evaluación:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observación directa (registros del profesor);</li><li>• Comportamiento adecuado y respecto por las normas del aula;</li><li>• Evaluación de diagnóstico.</li></ul>
<b>Sumario:</b>	Presentación. Normas generales de funcionamiento del aula y de la clase de español. Programa de Español, criterios de evaluación y material para las clases. Realización de una prueba de diagnóstico.
<b>Deberes:</b>	---
<b>Notas:</b>	A lo largo de la clase, el profesor utilizará la lengua materna cuando considere que los alumnos no entienden las explicaciones en español.

Colos, 20 de noviembre de 2012

El profesor de ELE



## Prueba de Evaluación de Español

Nombre: _____	Apellido: _____	
N.º: _____	Curso/ Grupo: 7.º A	Fecha: _____
Profesor: _____	Calificación: _____	
Tutor legal: _____		

Lee con atención los textos siguientes:

### Me presento...

Hola, ¿qué tal?

Me llamo Paco, tengo trece años y soy de Madrid. Mi nacionalidad es española. Cuando no tengo clases, estoy con mi mejor amigo, que es de Suecia, por eso le llaman “el sueco”. Me gusta mucho mi instituto<sup>1</sup> porque hay chicos y chicas de diferentes países: Alemania, Rusia y Francia. Ya veis que con los alemanes, los rusos y los franceses me paso horas hablando de las diferencias culturales.

¡Saludos! 😊



Hola a todos,

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

¡Muchos besos! 😘

<sup>1</sup>instituto: *escola*

(texto sin autor)



### I – COMPRENSIÓN AUDITIVA

**1** Escucha y escribe las letras que oigas. Al final tienes 8 palabras.

- |            |            |
|------------|------------|
| 1.1. _____ | 1.5. _____ |
| 1.2. _____ | 1.6. _____ |
| 1.3. _____ | 1.7. _____ |
| 1.4. _____ | 1.8. _____ |

### II – COMPRENSIÓN LECTORA

**1** Lee el texto y di si es verdadero (V) o falso (F).

- |  | V                        | F                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) En el instituto de Paco hay muchos chicos y chicas extranjeros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Cuando él no tiene clases, está con su mejor amigo francés.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Yoko tiene treinta años.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Ana y María estudian en Barcelona, pero son del sur de España.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Ellas viven en Barcelona.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) María tiene amigos italianos.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**1.1** Corrige las falsas.

---



---



---



---



---

**2** Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto:

2.1. ¿Cuántos años tiene Paco?

---

2.2. ¿De dónde es él?

---

2.3. ¿Cómo se llama la amiga de Ana?

---

2.4. ¿Dónde viven las dos amigas?

---



2.5. ¿Cuántos años tienen las chicas?

2.6. ¿Qué idiomas estudia la amiga de Ana después de las clases?

### III – COMPETENCIA GRAMATICAL

1. Escribe el nombre del número.

- |              |               |
|--------------|---------------|
| a) 8: _____  | f) 42: _____  |
| b) 14: _____ | g) 55: _____  |
| c) 18: _____ | h) 72: _____  |
| d) 23: _____ | i) 99: _____  |
| e) 31: _____ | j) 101: _____ |

2. Completa la nacionalidad de los siguientes países.

	Masculino	Femenino
a) Brasil		
b) Francia		
c) Estados Unidos		
d) Alemania		
e) Portugal		

3. Conjuga en presente el verbo que está entre paréntesis.

- a) Los chicos (*escuchar*) \_\_\_\_\_ música en la radio.
- b) Ana (*tirar*) \_\_\_\_\_ los papeles a la papelería.
- c) La madre (*leer*) \_\_\_\_\_ un libro a sus hijos.
- d) Nosotras (*borrar*) \_\_\_\_\_ la pizarra todos los días.
- e) Tú (*hablar*) \_\_\_\_\_ cuatro lenguas.
- f) Yo (*escribir*) \_\_\_\_\_ cuando tengo tiempo libre.
- g) Vosotras (*ser*) \_\_\_\_\_ estudiantes de español.
- h) ¿Usted (*tener*) \_\_\_\_\_ calor?
- i) ¿Cómo (*llamarse*) \_\_\_\_\_ (tú)?
- j) Paco y yo (*subir*) \_\_\_\_\_ las escaleras del instituto.



## Apêndice VI – Teste Sumativo adaptado para alunos com NEE (7.º ano)

### Prueba de Evaluación de Español

Nombre: _____	Apellido: _____
N.º: _____	Curso/ Grupo: <u>7.º A</u> Fecha: _____
Profesor: _____	Calificación: _____
Tutor legal: _____	

Lee con atención los textos siguientes:

### Me presento...

Hola, ¿qué tal?

Me llamo Paco, tengo trece años y soy de Madrid. Mi nacionalidad es española. Cuando no tengo clases, estoy con mi mejor amigo, que es de Suecia, por eso le llaman “el sueco”. Me gusta mucho mi instituto<sup>1</sup> porque hay chicos y chicas de diferentes países: Alemania, Rusia y Francia. Ya veis que con los alemanes, los rusos y los franceses me paso horas hablando de las diferencias culturales.

¡Saludos! 😊



Hola a todos,

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

¡Muchos besos! 😘

<sup>1</sup>instituto: *escola*

(texto sin autor)



## I – COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. Escucha y escribe las letras que oigas. Al final tienes 8 palabras.

- |            |            |
|------------|------------|
| 1.1. _____ | 1.5. _____ |
| 1.2. _____ | 1.6. _____ |
| 1.3. _____ | 1.7. _____ |
| 1.4. _____ | 1.8. _____ |

## II – COMPRENSIÓN LECTORA

1. Lee el texto y di si es verdadero (V) o falso (F).

- |  | V                        | F                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) En el instituto de Paco hay muchos chicos y chicas extranjeros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Cuando él no tiene clases, está con su mejor amigo francés.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Yoko tiene treinta años.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Ana y María estudian en Barcelona, pero son del sur de España.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Ellas viven en Barcelona.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) María tiene amigos italianos.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto:

2.1. ¿Cuántos años tiene Paco?

Paco tiene \_\_\_\_\_ años.

2.2. ¿De dónde es él?

Él es de \_\_\_\_\_.

2.3. ¿Cómo se llama la amiga de Ana?

La amiga de Ana se llama \_\_\_\_\_.

2.4. ¿Dónde viven las dos amigas?

Las dos amigas viven en \_\_\_\_\_.

2.5. ¿Cuántos años tienen las chicas?

Las chicas tienen \_\_\_\_\_ años.

2.6. ¿Qué idiomas estudia la amiga de Ana después de las clases?

Después de las clases, la amiga de Ana estudia \_\_\_\_\_.



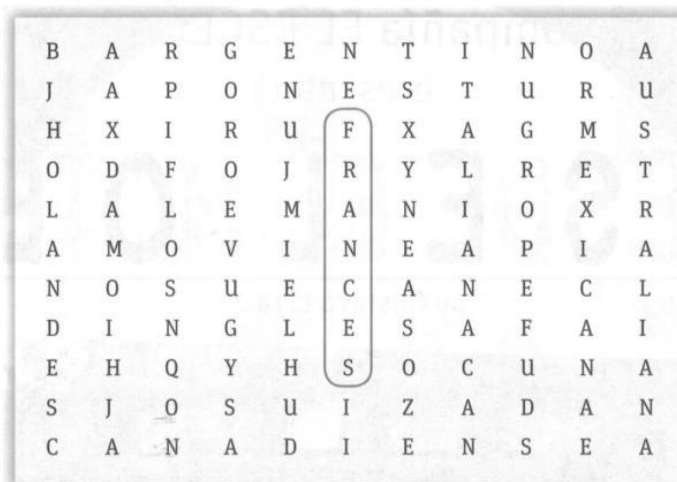
### III – COMPETENCIA GRAMATICAL

#### 1. Escribe el número.

- a) ocho: \_\_\_\_\_
- b) catorce: \_\_\_\_\_
- c) dieciocho: \_\_\_\_\_
- d) veintitrés: \_\_\_\_\_
- e) treinta y uno: \_\_\_\_\_
- f) cuarenta y dos: \_\_\_\_\_
- g) cincuenta y cinco: \_\_\_\_\_
- h) setenta y dos: \_\_\_\_\_
- i) noventa y nueve: \_\_\_\_\_
- j) ciento uno: \_\_\_\_\_

#### 2. Busca diez (10) adjetivos de nacionalidad correspondientes a estos países.

Japón	Inglaterra	Canadá	Suiza	Holanda
Australia	Suecia	Alemania	Italia	México
				<del>Francia</del>



#### 3. Selecciona la forma verbal correcta del presente.

- a) Los chicos **ESCUCHAN** / **ESCUTAM** música en la radio.
- b) Ana **TIRAS** / **TIRA** los papeles a la papelera.
- c) La madre **LEE** / **LEO** un libro a sus hijos.
- d) Nosotras **BORRÁIS** / **BORRAMOS** la pizarra todos los días.
- e) Tú **HABLAS** / **HABLAMOS** cuatro lenguas.
- f) Yo **ESCRIBES** / **ESCRIBO** cuando tengo tiempo libre.
- g) Vosotras **SOIS** / **ES** estudiantes de español.
- h) ¿Usted **TIENE** / **TIENES** calor?
- i) ¿Cómo **SE LLAMAS** / **TE LLAMAS** (tú)?
- j) Paco y yo **SUBIMOS** / **SUBÍS** las escaleras del instituto.





**4. Lee estas preguntas y escribe TÚ o USTED.**

- a) ¿Qué tal estás? \_\_\_\_\_
- b) ¿Es estudiante? \_\_\_\_\_
- c) ¿Qué estudias? \_\_\_\_\_
- d) ¿Dónde trabaja? \_\_\_\_\_
- e) ¿Qué lenguas hablas? \_\_\_\_\_
- f) ¿Escuchas música en español? \_\_\_\_\_

**5. Coloca el artículo determinado adecuado [EL, LA, LOS, LAS].**

- a) \_\_\_\_\_ libro
- b) \_\_\_\_\_ carpeta
- c) \_\_\_\_\_ clases
- d) \_\_\_\_\_ días
- e) \_\_\_\_\_ mapa

**6. Coloca el artículo indeterminado adecuado [UN, UNA, UNOS, UNAS].**

- a) \_\_\_\_\_ alumno
- b) \_\_\_\_\_ bolígrafos
- c) \_\_\_\_\_ casa
- d) \_\_\_\_\_ mano
- e) \_\_\_\_\_ tarjetas

**IV – EXPRESIÓN ESCRITA**

**1. Presenta a esta actriz española con la ayuda de los recuadros siguientes.**

**Nombre:** *Penélope*  
**Apellidos:** *Cruz Sánchez*  
**Nacionalidad:** *española*  
**Edad:** *38 años*  
**Profesión:** *actriz, cantante*



se llama  
 tiene  
 es (2x)

Ella \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*¡Suerte!*

## Apêndice VII – Matriz do Teste Sumativo (7.º ano)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO

Agrupamento Vertical de Colos – 135070

E. B. Aviator Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



### MATRIZ DO TESTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA II – ESPANHOL (NÍVEL A1)

Objetivos	Conteúdos	Estrutura	Cotações	Crítérios de classificação
Compreender um texto oral.	Vocabulário relacionado com os conteúdos funcionais da Unidade 1: “Hola, ¿qué tal?”  - O alfabeto, letras e sons em espanhol; - Soletrar.	<b>I</b>  1. Ouvir e escrever.	8 pontos	Este grupo tem por finalidade avaliar a compreensão oral.  A resposta incorreta é fator de desvalorização.
Compreender um texto escrito.	Texto e vocabulário relacionados com os conteúdos funcionais e lexicais das unidades:  - 1 “Hola, ¿qué tal?” - 2 “¿En la clase o en tu casa?” (só o vocabulário sobre os objetos da sala de aula).	<b>II</b>  1. Distinguir frases verdadeiras de frases falsas; corrigir as frases falsas.  2. Responder a questões sobre o texto.	27 pontos	Este grupo tem por finalidade avaliar a interpretação / compreensão do texto e a expressão escrita.  Em respostas objetivas de verdadeiro / falso é fator de desvalorização a escolha incorreta da resposta e a incorreta / ausência de justificação.  Nas respostas que impliquem a expressão escrita são fatores de desvalorização: - a incorreção ortográfica; - a incorreção vocabular; - a deficiente estrutura frásica; - o conteúdo inadequado.
Aplicar os itens pragmáticos, lexicais e gramaticais tratados nas aulas.	Os números de 0 a 101.  Os adjetivos de nacionalidade (masculino e feminino).  O presente do indicativo dos verbos regulares e dos verbos “ser”, “tener” e “llamarse”.  Usos de TÚ e USTED.  Os artigos definidos (el, la, los, las).  Os artigos indefinidos (un, una, unos, unas).  Ortografia das palavras terminadas em -N e -DAD em espanhol.	<b>III</b>  1. Escrever por extenso  2. Escrever palavras  3. Completar frases  4. Escrever a palavra correta  5. Preencher espaços  6. Preencher espaços  7. Corrigir palavras	45 pontos	Nos exercícios de completamento de espaços e resposta restrita, a resposta será considerada certa ou errada.



<p>Produzir um enunciado escrito.</p>	<p>Conteúdos a ter em conta: - Cumprimentar formal e informalmente; - Despedir-se; - Apresentar-se: dizer o nome, apelido, idade, nacionalidade, profissão... - Dar uma opinião.</p>	<p>IV</p> <p>1. Escrever um texto curto.</p>	<p>20 pontos</p>	<p><b>16 -20 pontos:</b> Texto organizado e simples; erros de ortografia e de estrutura irrelevantes. <b>9 - 15 pontos:</b> Texto simples, respeitando as indicações dadas; alguns erros de ortografia e de estrutura que não prejudicam a clareza do texto. <b>1 - 8 pontos:</b> Texto muito elementar, não respeitando na totalidade as informações fornecidas; erros frequentes de ortografia e morfosintaxe; prejudicando por vezes a clareza do texto. <b>0 pontos:</b> Não obedece ao tema proposto, revela deficiências graves a nível da estrutura e ortografia.</p>
---------------------------------------	--	--	------------------	--

### OBSERVAÇÕES:

**Material necessário:** os alunos apenas podem usar, como material de escrita, caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

**Material que não é permitido:** tinta ou fita corretora, dicionário.

**A prova será realizada no próprio enunciado.**

**Duração da Prova:** ± 90 minutos.

Colos, 27 de janeiro de 2013

O docente de Espanhol

*Luís Manuel Gonçalves Cansado*

/Luís Manuel Gonçalves Cansado/

## Apêndice VIII – Grelha de Avaliação da Expressão/Interação Oral



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO

Agrupamento Vertical de Colos – 135070

E. B. Aviator Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



### GRELHA DE AVALIAÇÃO – EXPRESSÃO / INTERAÇÃO ORAL

ALUNO	CRITÉRIOS	Exprime-se de forma organizada de 1 a 5	Utiliza corretamente vocabulário e gramática de 1 a 5	Pronuncia corretamente de 1 a 5	É expressivo(a) de 1 a 5	Total
		1.				
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						

Fórmula :  $5 * \text{total} = \text{NF (Nota Final)}$

Data : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

O docente da disciplina,

\_\_\_\_\_

## Apêndice IX – Ficha de Trabalho (8.º ano)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO

Agrupamento Vertical de Colos – 135070

E. B. Aviador Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



### Juanes “A Dios le pido” – El Presente de Subjuntivo

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_

N.º: \_\_\_\_\_ Curso/Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

En esta canción Juanes va a hacer una serie de peticiones. Fíjate en estas dos estructuras:

Que + presente del subjuntivo, a Dios le pido

A Dios le pido que + presente del subjuntivo

**1. Completa los huecos con la forma correcta del Presente de Subjuntivo. Después comprueba tus respuestas con la audición de la música “A Dios le pido”, de Juanes.**

Que mis ojos \_\_\_\_\_ (*despertarse*)

Con la luz de tu mirada

Yo, a Dios le pido

Que mi madre no \_\_\_\_\_ (*morirse*)

Y que mi padre me \_\_\_\_\_ (*recordar*)

A Dios le pido

Que \_\_\_\_\_ (*quedarse, tú*) a mi lado

Y que más nunca te me \_\_\_\_\_ (*ir, tú*), mi vida

A Dios le pido

Que mi alma no \_\_\_\_\_ (*descansar*)

Cuando de amarte \_\_\_\_\_ (*tratarse*), mi cielo

A Dios le pido

Por los días que me quedan

Y las noches que aún no llegan

Yo, a Dios le pido

Por los hijos de mis hijos

Y los hijos de tus hijos

A Dios le pido

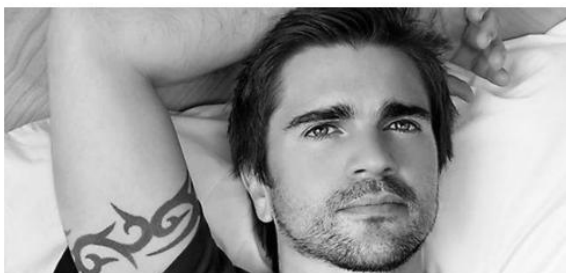
Que mi pueblo no \_\_\_\_\_ (*derramar*) tanta sangre

Y \_\_\_\_\_ (*levantarse*) mi gente,

A Dios le pido

Que mi alma no \_\_\_\_\_ (*descansar*)

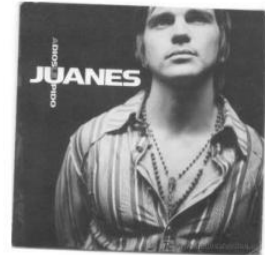
Cuando de amarte \_\_\_\_\_ (*tratarse*), mi cielo,





A Dios le pido

Un segundo más de vida para darte  
Y mi corazón entero entregarte  
Un segundo más de vida para darte  
Y a tu lado para siempre yo quedarme  
Un segundo más de vida yo, a Dios le pido



Que si me muero \_\_\_\_\_ (*ser*, indeterminado) de amor  
Y si me enamoro \_\_\_\_\_ (*ser*, indeterminado) de vos  
Y que de tu voz \_\_\_\_\_ (*ser*) este corazón  
Todos los días a Dios le pido  
Que si me muero \_\_\_\_\_ (*ser*, indeterminado) de amor  
Y si me enamoro \_\_\_\_\_ (*ser*, indeterminado) de vos  
Y que de tu voz \_\_\_\_\_ (*ser*) este corazón  
Todos los días a Dios le pido,  
A Dios le pido...

in <http://www.profedelee.es/2013/02/a-dios-le-pido-juanes.html>  
(adaptado)

**2. Con el presente de subjuntivo podemos expresar otras cosas además de pedidos.**

**Organiza las siguientes expresiones según lo que expresan.**

- *Quiero que*
- *No es seguro que*
- *Te pido que*
- *Te recomiendo que*
- *Me da pena que*
- *Dudo que*
- *Tal vez*
- *Me gusta que*
- *Te suplico que*
- *Te sugiero que*
- *Me fastidia que*
- *Te propongo que*
- *Es probable que*
- *Me molesta que*
- *Quizá(s)*
- *Te ruego que*
- *Es posible que*
- *Te aconsejo que*

pedidos	consejos	sentimientos	probabilidad	duda



Consulta el Moodle para que hagas un repaso de este contenido gramatical.

## Apêndice X – Acertijos Matemáticos (adivinhas)

### Acertijos Matemáticos

Adivinhas



¿Cuál es el número que si lo pones al revés vale menos?

El nueve (9)

Hay gatos en un cajón, cada gato en un rincón, cada gato ve tres gatos, ¿sabes cuántos gatos son?

Cuatro (4)

¿Qué pesa más un kilo de hierro o un kilo de paja?

Pesan lo mismo

En un árbol hay siete perdices; si un cazador dispara y mata dos. ¿Cuántas perdices quedan en el árbol?

Ninguna, porque las cinco perdices que quedan vivas se van todas volando.

Un pan, otro pan, pan y medio y medio pan. ¿Cuántos panes son?

Cuatro (4)

Tres medias moscas y mosca y media, ¿cuántas medias moscas son?

Seis (6)

¿Cómo podrá repartir una madre tres patatas entre sus cuatro hijos?

En puré

¿Qué pasa en Madrid y en Buenos Aires todos los días (incluidos festivos) de 5 a 6 de la tarde?

Una hora

Si digo uno entre veinte es igual a diecinueve, ¿es posible?

Sí, con números romanos: I entre XX = XIX

¿Qué número tiene el mismo número de letras que el valor que expresa?

El cinco, porque tiene 5 letras

Si una camisa mojada se seca en siete minutos, ¿cuánto tardarán en secarse dos camisas?

7 minutos

¿Cuánto es la mitad de  $2 + 2$  ?

3 (la mitad de 2 es 1 + 2 = 3)

¿Por qué enloqueció el libro de matemáticas?

Porque tenía muchos problemas

**FIN**

Encuentra estos y otros acertijos en <http://www.elhuevodechocolate.com>

¡ADIÓS!



Profe Luis Comedo



## Apêndice XI – Grelha de Avaliação Sumativa Interna

3º Período		
Disciplina	Ano e Turma	Professor(a)
ESPAÑHOL	7.ªA	Luis Cansado

Nº	Nome	Expressão Escrita								Exp. Oral	Atitudes				Classif.	Nível	Teste Diagnóstico	P.R/A. C	Sala Estudo
		Teste1	Teste2	Teste3	Teste4	Teste5	Teste6	Trabalhos Escritos	Média		Trabalhos de Casa	Interesse Cooperação	Assiduidade Pontualidade	Comportamento Atitude					
1				76		68		78	54,8	69	83	100	97	100	74,7	4			
2				74	75	80		81	57,9	65	58	82	100	80	75,6	4			
3				76	80	83		73	58,8	70	75	92	95	60	77,3	4			
4				73	65	69		73	52,3	59	42	58	90	0	65,9	3			
5				58	66	52		70	45,7	63	33	53	95	60	61,2	3			
6								#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
7				73	65	73		80	54,1	70	88	83	98	40	72,4	4			
8				47	50	58		65	40,7	62	88	57	95	100	58,4	3			
9				69	68	69		76	52,6	65	40	75	98	60	69,2	3			
10				52	53	62		70	43,9	62	75	68	100	100	61,9	3			
11				74	69	76		78	55,5	69	83	63	100	80	74,0	4			
12				83	88	89		82	64,2	65	92	58	100	80	82,2	4			
13				84	80	76		86	60,8	68	67	73	98	60	78,4	4			
14								#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
15				61	64	78		64	50,2	64	83	63	100	80	67,9	3			
16				54	39	63		65	41,0	66	100	67	97	80	59,5	3			
17				68	70	71		73	52,8	65	67	70	100	100	70,9	4			
18				75	47	57		33	40,8	53	33	55	95	20	53,8	3			
19				52	45	53		62	39,3	59	40	53	100	0	53,0	3			
20				58	45	45		59	38,5	48	42	57	98	40	51,6	3			
21				56	38	44		63	37,1	54	20	47	97	0	49,2	2		X	
22								#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
23	0							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
24	0							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
0	0							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
0	0							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
0	0							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			
0	0							#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!			

Nº de alunos avaliados					
Níveis	1	2	3	4	5
Nº alunos	0	1	10	8	0
Níveis >3	18		95%		
Níveis <3	1		5%		

Número de alunos propostos	
Sala de Estudo	1
P.R/A.C	0

## Apêndice XII – Ficha de Autoavaliação



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO

Agrupamento Vertical de Colos – 135070

E. B. Aviator Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



### AUTOAVALIAÇÃO

Disciplina: <b>ESPANHOL</b>	Nome: _____	N.º _____	Ano/Turma: _____
--------------------------------	-------------	-----------	------------------

### VALORES / ATITUDES

	1.º Período			2.º Período			3.º Período		
	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
Sou assíduo.									
Sou pontual.									
Trago o material necessário para as aulas.									
Tenho o caderno organizado.									
Deixo o lugar limpo e arrumado.									
Entro e saio com ordem da sala de aula.									
Realizo os trabalhos de casa.									
Estou com atenção nas aulas.									
Participo com interesse e empenho nas atividades.									
Espero pela minha vez de falar.									
Realizo as atividades com autonomia.									
Respeito os meus colegas e professor.									

### COMPETÊNCIAS

	1.º Período			2.º Período			3.º Período		
	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
Compreendo o que ouço sem dificuldade.									
Reproduzo o que ouço sem dificuldade.									
Falo sem dificuldade.									
Leio sem dificuldade.									
Compreendo o que leio sem dificuldade.									
Escrevo sem erros.									
Utilizo corretamente os conhecimentos de gramática e de vocabulário.									

Classificação dos testes		
--------------------------	--	--

Nível proposto pelo aluno		
---------------------------	--	--

# Apêndice XIII – Teste de Cultura Espanhola para as atividades das “Olimpíadas das Letras” (nível A1)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO  
Agrupamento Vertical de Colos – 135070  
E. B. Aviação Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



## “Olimpíadas das Letras” Test de Cultura Española (Nivel A1)

Nombre: _____	N.º: _____	Curso/Grupo: _____
Fecha: ____ / ____ / 2013	Clasificación: _____	

*Lee con atención las siguientes preguntas. Para cada pregunta tienes tres opciones a), b) y c). Señala la respuesta correcta.*

### 1. ¿Dónde está España?

- a) Al norte de Alemania y al sur de Suecia
- b) Entre Suiza y Italia
- c) Al sur de Francia y al este de Portugal

### 2. ¿Cuál es la capital de España?

- a) Lisboa
- b) Paris
- c) Madrid

### 3. ¿Cuál es el idioma oficial en todo el territorio español?

- a) Vasco
- b) Gallego
- c) Español

### 4. España junto con Portugal forman...

- a) La Península Ibérica
- b) La Península de Lusitania
- c) La Isla Ibérica

### 5. La bandera española tiene tres franjas horizontales...

- a) amarilla, roja y amarilla
- b) roja, amarilla y roja
- c) naranja, amarilla y roja



**6. ¿Qué dos archipiélagos forman parte de España?**

- a) Islas Baleares e Islas Canarias
- b) Islas Baleares e Islas Valencianas
- c) Islas Valencianas e Islas Canarias

**7. ¿Cuántos países en el mundo hablan español?**

- a) 19
- b) 20
- c) 21

**8. ¿Quiénes traen regalos a los niños el día 6 de enero, según la tradición?**

- a) Los Reyes Magos de Oriente
- b) El hombre mágico de la luna
- c) Don Quijote y sus ayudantes

**9. ¿Cuál es el baile típico de Andalucía?**

- a) El tango
- b) El flamenco
- c) El vals

**10. ¿Cómo se conoce popularmente a la selección española de fútbol?**

- a) La amarilla
- b) La roja
- c) La colorada



# Apêndice XIV – Teste de Cultura Espanhola para as atividades das “Olimpíadas das Letras” (nível A2/B1)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO  
Agrupamento Vertical de Colos – 135070

E. B. Aviação Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



## “Olimpíadas das Letras” Test de Cultura Española (Niveles A2-B1)

Nombre: _____	N.º: _____	Curso/Grupo: _____
Fecha: ____ / ____ / 2013	Clasificación: _____	

*Lee con atención las siguientes preguntas. Para cada pregunta tienes tres opciones a), b) y c). Señala la respuesta correcta.*

- 1. ¿Cuál es la capital de España?**
  - a) Lisboa
  - b) Paris
  - c) Madrid
  
- 2. ¿Cuántas comunidades autónomas hay en España?**
  - a) quince
  - b) dieciséis
  - c) diecisiete
  
- 3. ¿Cómo se llama el rey de España?**
  - a) Juan Antonio de Borbón y Borbón
  - b) Juan Carlos de Borbón y Borbón
  - c) José Antonio de Bombón y Bombón
  
- 4. ¿Cuál es el actual presidente del gobierno español?**
  - a) Mariano Rajoy
  - b) José María Aznar
  - c) José Luis Rodríguez Zapatero
  
- 5. ¿De dónde es típica la paella?**
  - a) De Valencia
  - b) De Galicia
  - c) De Andalucía



**6. ¿Quién escribió “Don Quijote de la Mancha”?**

- a) Luís Vaz de Camões
- b) Miguel de Unamuno
- c) Miguel de Cervantes

**7. ¿De dónde es el cantante Juanes?**

- a) De Puerto Rico
- b) De Colombia
- c) De Perú

**8. ¿En qué ciudad puedes visitar la iglesia de la Sagrada Familia?**

- a) Barcelona
- b) Madrid
- c) Badajoz

**9. ¿A qué hora se come y se cena en España?**

- a) Se come a las 14, se cena a las 20
- b) Se come a las 14h30 – 15h, se cena a las 21h30
- c) Se come a las 15h, se cena a las 22h

**10. ¿En qué profesión se destacó Pedro Almodóvar?**

- a) Profesor
- b) Cantante
- c) Director de cine





## Informação – Prova de Equivalência à Frequência

Prova de Equivalência à Frequência de  
**Espanhol** (Língua Estrangeira II)

Prova 15 | 2013

3.º Ciclo do Ensino Básico

**1ª e 2ª Fases**

### 1. Introdução

O presente documento visa divulgar as características da prova de equivalência à frequência da disciplina de **Língua Estrangeira II – Espanhol**, a realizar em 2013.

As provas de equivalência à frequência incidem sobre a aprendizagem definida para o final dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, respetivamente. O presente documento visa divulgar as características da prova final do 3.º ciclo do ensino básico da disciplina de Espanhol, a realizar em 2013 pelos alunos que se encontram abrangidos pelos planos de estudo instituídos pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Deve ainda ser tido em consideração o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, bem como o Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. As informações apresentadas neste documento não dispensam a consulta da legislação referida e do Programa da disciplina.

O presente documento dá a conhecer os seguintes aspetos relativos à prova:

- Objeto de avaliação;
- Características e estrutura;
- Critérios gerais de classificação;
- Material;
- Duração.

Importa ainda referir que, na prova desta disciplina, o grau de exigência decorrente do enunciado dos itens e o grau de aprofundamento evidenciado nos critérios de classificação estão balizados pelo Programa, em adequação ao nível de ensino a que a prova diz respeito.

### 2. Objeto de avaliação

A prova a que esta informação se refere incide nos conhecimentos e nas competências enunciados no *Programa de Espanhol para o Nível de Iniciação*, para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico, em vigor (homologado em 1991) e tem por referência o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR – (2001)*.

É objeto de avaliação a competência comunicativa nas vertentes da compreensão (da escrita e do oral), da produção (escrita) e da interação (oral e escrita). A demonstração desta competência envolve a mobilização dos conteúdos programáticos, nomeadamente, Língua Espanhola, Produção e Interpretação de textos e Sociocultural, e os respetivos processos de operacionalização, prescritos pelo Programa.

Nas atividades de compreensão da leitura, avalia-se a capacidade para compreender textos autênticos, geralmente de pouca complexidade, de forma global e de forma específica, sobre temas relacionados com os domínios de referência assinalados no Programa, como, por exemplo, instruções, cartas e textos em prosa.

Nas atividades de produção, interação e mediação escritas, avalia-se a capacidade de escrever textos de alguma complexidade, como, por exemplo, cartas pessoais, mensagens, anúncios e notas.

Na área de controlo da competência linguística, avalia-se a capacidade para usar unidades e estruturas específicas da língua em contexto.

A prova será aplicada em dois momentos distintos – prova escrita e prova oral.

### 3. Características e estrutura

A prova é estruturada de modo a avaliar a macrocompetência comunicativa e as subcompetências discursiva, linguística e sociocultural e centra-se nos domínios da compreensão escrita e na expressão escrita.

A prova integra três grupos, nos quais o domínio da expressão escrita é avaliado.

O **primeiro grupo** é constituído por um texto de extensão média e por itens que avaliam a compreensão da leitura e a respetiva verbalização. Os examinandos respondem a conjuntos de questões de resposta curta, completamento, verdadeiro/falso, associação, ordenação, escolha múltipla, transformação e/ou de resposta orientada.

As questões visam avaliar a capacidade dos examinandos para:

- a) reconhecer e explicitar o sentido global dos textos;
- b) detetar e reutilizar a informação veiculada pelos textos;
- c) formular juízos de valor;
- d) aplicar o léxico adquirido.

O **segundo grupo** incide sobre aspetos da estrutura e do funcionamento da língua. Pretende-se avaliar o conhecimento sistematizado dos aspetos da estrutura da língua espanhola e a capacidade de reflexão sobre o uso dessas estruturas.

Os examinandos respondem a um conjunto de questões de resposta curta, completamento, associação, substituição, tradução e/ou transformação.

O **terceiro grupo** permite avaliar a adequação à situação de comunicação (verificando se o examinando responde às funções esperadas, no registo adequado); a organização e estruturação interna adequada ao tipo de texto (as ideias coerentes entre si, sem repetições); as estruturas, expressões e léxico adequados às funções, tipo e registo do texto; a correção morfossintática, adequação e precisão; a correção ortográfica; expressividade (conteúdo interessante, convincente, original).

Este grupo será constituído por um item aberto, de composição extensa (desenvolvimento de um tema, com ou sem guião, relacionado com um dos conteúdos temáticos do Programa), que poderá abranger uma das seguintes atividades:

- Escrever uma carta, uma mensagem de correio eletrónico, um fax, etc., seguindo determinadas instruções sobre o seu conteúdo e sobre o seu contexto comunicativo (emissor, recetor, situação, etc.);
- Narrar factos, acontecimentos ou experiências, usando um guião;



- Narrar ou descrever a partir de uma imagem ou de um guião;
- Responder a uma carta, a uma mensagem de correio eletrónico, a um fax, etc.

A **prova oral** é composta por uma Parte A, constituída pela interação entre professor e aluno e por uma Parte B que implica a leitura e interpretação de um texto e/ou a descrição de uma imagem.

A classificação da prova oral está cotada para cem pontos, distribuídos por competências da oralidade relacionadas com as seguintes dimensões: compreensão oral, expressão oral, leitura, interpretação e aplicação gramatical.

A estrutura da prova escrita e oral sintetiza-se nos quadros seguintes:

#### **Modalidade da Prova: escrita**

<b>Atividades</b>	<b>Competências</b>	<b>Tipologia de itens</b>	<b>Número de itens</b>	<b>Cotação (em pontos)</b>
<b>Grupo I</b>	<u>Competência linguística</u>	<b>Itens de seleção</b> • escolha múltipla • associação/ correspondência • ordenação	2 a 4	30
	• competência lexical • competência gramatical • competência semântica • competência ortográfica			
	<u>Competência pragmática</u> • competência funcional • competência discursiva			
	<u>Competência sociolinguística</u>			
<b>Grupo II</b>	<u>Competência linguística</u>	<b>Itens de construção</b> • resposta curta • resposta restrita	3 a 6	40
	• competência lexical • competência gramatical • competência semântica • competência ortográfica			
	<u>Competência pragmática</u> • competência funcional • competência discursiva			
	<u>Competência sociolinguística</u>			
<b>Grupo III</b>	<u>Competência linguística</u>	<b>Itens de construção</b> • um de resposta extensa	1	30
	• competência lexical • competência gramatical • competência semântica • competência ortográfica			
	<u>Competência pragmática</u> • competência funcional • competência discursiva			

### **Modalidade da Prova: oral**

<b>ESTRUTURA</b>	- Entrevista dirigida; - Leitura expressiva e interpretação de texto; - Descrição de imagens.
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	- Compreender o conteúdo das indicações e perguntas; - Compreender textos de natureza diversa; - Descodificar a realidade contemporânea neles transmitida; - Expressar-se acerca de vários itens temáticos abordados ao longo do ano; - Compreender e relacionar os conteúdos; - Revelar espírito crítico; - Expressar-se corretamente em língua espanhola, fazendo uso das estruturas morfosintáticas constantes do Programa e o vocabulário adequado.
<b>CONTEÚDOS TEMÁTICOS E MORFOSSINTÁTICOS</b>	<i>Todos os conteúdos referidos no Programa da disciplina e na presente Informação-Prova.</i>
<b>AValiação</b>	- Total de 100 pontos com peso idêntico à prova escrita (50%).
<b>Fatores de Desvalorização</b>	- Os erros ou o vazio de conteúdo, mesmo que a forma esteja correta. - As incorreções de língua, mesmo quando o conteúdo esteja integralmente correto. - A ausência de capacidade de relacionamento dos conteúdos.

#### **Conteúdos temáticos:**

- A descrição física e psicológica;
- A saúde e a alimentação;
- A família;
- As artes (leitura, música, cinema...).

#### **Conteúdos morfosintáticos:**

- O modo Indicativo dos verbos regulares e irregulares:
  - Presente;
  - *Pretérito Perfecto*;
  - *Pretérito Imperfecto*;
  - *Pretérito Indefinido*;
  - *Pretérito Pluscuamperfecto*;
  - *Futuro Imperfecto*;
  - Condicional
- O modo Conjuntivo dos verbos regulares e irregulares:
  - Presente.

- O modo Imperativo (afirmativo e negativo dos verbos regulares e irregulares).
- Os determinantes demonstrativos e possessivos;
- O género e o número dos nomes e adjetivos;
- Acentuação.

#### 4. Critérios de classificação

Os critérios de classificação têm por base os descritores do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* relativos às diferentes competências de uso da língua – ler e escrever – e à competência sociocultural.

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro, previsto na grelha de classificação.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos. No entanto, em caso de omissão ou de engano na identificação de uma resposta, esta pode ser classificada se for possível identificar inequivocamente o item a que diz respeito.

Se o examinando responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), deve ser considerada apenas a resposta que surgir em primeiro lugar.

Nos itens de seleção, qualquer resposta indicada de forma equívoca, por exemplo, fornecendo mais elementos do que o(s) pedido(s), é classificada com zero pontos. No caso dos itens constituídos por várias alíneas, a classificação é atribuída de acordo com o nível de desempenho observado na sua totalidade.

Nos itens de construção, é atribuída a classificação de zero pontos a respostas que não correspondam ao solicitado, independentemente da qualidade do texto produzido, nomeadamente no Grupo III, onde a competência linguística só é avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto e se tiver obtido, pelo menos, a classificação mínima na competência pragmática.

#### 5. Material

O examinando apenas pode usar na prova, como material de escrita, caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

As respostas são registadas em folha própria, fornecida pelo estabelecimento de ensino (modelo oficial).

É permitida a consulta de dicionários unilingues e bilingues, à exceção dos dicionários com apêndice gramatical.

Não é permitido o uso de corretor.

#### 6. Duração

A prova escrita tem a duração de 90 (noventa) minutos e a prova oral tem a duração máxima de 15 (quinze) minutos.

# Apêndice XVI – Prova Escrita de Equivalência à Frequência de Espanhol



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

---

## PROVA DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA

---

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

---

### Prova Escrita de Espanhol

---

3.º Ciclo do Ensino Básico – 9.º ano

---

**Prova 15/1.ª Fase**

6 Páginas

---

Duração da Prova: 90 minutos.

---

**2013**

---

Apresente todas as respostas na folha de prova fornecida para o efeito.

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

Pode utilizar dicionários unilingues ou bilingues, exceto os que contêm apêndice gramatical.

Não é permitido o uso de corretor. Em caso de engano, deve riscar de forma inequívoca aquilo que pretende que não seja classificado.

Escreva de forma legível a identificação dos itens, bem como as respetivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Para cada item, apresente apenas uma resposta. Se escrever mais do que uma resposta a um mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

As cotações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.

---

---

## GRUPO I

---

Lea atentamente el siguiente texto y enseguida conteste a las preguntas.

### LOS ESPAÑOLES, CADA VEZ MENOS MEDITERRÁNEOS

Los españoles han dado la espalda a la dieta mediterránea, según se desprende de la primera Encuesta Nacional de Ingesta Dietética 2011 en España, que aporta numerosos datos preocupantes, como que el 46% no realice ninguna actividad deportiva.

Tres mil españoles de edades comprendidas entre los 18 y los 64 años han participado en esta encuesta realizada por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, cuyo presidente, Roberto Sabrido, ha dado a conocer este jueves.

Según sus datos, el sobrepeso y la obesidad que afectan al 56% de los adultos y al 27% de los niños y adolescentes, no son consecuencia de que en este país se coma demasiado, sino de que se come de forma desequilibrada - consumiendo en exceso carnes rojas, refrescos y bollería - y se abusa del sedentarismo.

Tal y como ha expuesto Sabrido, la ingesta energética media diaria de un español es de 2.482 kilocalorías, una cantidad "no excesiva", según Sabrido, ya que el nivel recomendado está entre las 2.550 y las 2.600 calorías, en función de la actividad física que se realice.

Según la encuesta, sólo el 43% de los españoles consume hortalizas diariamente, y además no se alcanza la cantidad mínima recomendada de tres piezas de fruta al día. Asimismo, y es otro dato preocupante para la Agencia, se consumen más proteínas y grasas de las recomendadas y menos hidratos de carbono de los debidos. Entre el 28 y el 30% de la población consume bollería a diario - incluidos churros y galletas -, a pesar de que se recomienda comerlos sólo una vez a la semana. Según Sabrido, hacer de esto un hábito es grave.

El estudio también pone de manifiesto que casi el 30% de los españoles mayores de edad comen fuera de casa a diario para tener más tiempo para otros quehaceres. En el listado de ingesta de alimentos diarios figuran en el cuarto y quinto puesto las bebidas alcohólicas y las refrescantes por detrás de leche, frutas y vegetales, lo que para la agencia supone otro dato que debe preocupar.

www.elmundo.es (adaptado)

[consulta: 1 de junio de 2013]



**1. Indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).**

- 1.1. *El sobrepeso y la obesidad que afectan a muchos españoles se deben al exceso de comida.*
- 1.2. *La ingestión de kilocalorías por parte de los españoles es, de modo general, adecuada.*
- 1.3. *Los españoles comen poca fruta y pocos vegetales.*
- 1.4. *Se consumen más grasas y más hidratos de carbono de los debidos.*
- 1.5. *El hecho de comer fuera de casa produce una mala alimentación.*

**2. Corrija las afirmaciones falsas del ejercicio anterior.**

**3. Conteste a las siguientes preguntas sobre el texto. Sus respuestas no deben ser una copia del texto.**

- 3.1. *¿En qué año fue realizada la primera Encuesta Nacional de Ingesta Dietética en España?*
- 3.2. *¿Cuántos españoles de edades comprendidas entre los 18 y 64 años participaron en esta encuesta?*
- 3.3. *Indique el nombre del organismo responsable por la realización de la encuesta.*
- 3.4. *Explique el significado del título del texto atendiendo a lo que se narra.*

**4. Identifique el significado de las siguientes expresiones, de acuerdo con el texto.**

- 4.1. *“(...) han dado la espalda a la dieta mediterránea” (l.1).*
  - a) han criticado la dieta mediterránea.
  - b) han ignorado la dieta mediterránea.
  - c) han regresado a los orígenes de la dieta mediterránea.
- 4.2. *“(...) también pone de manifiesto” (l.22).*
  - a) también atenta contra.
  - b) también avisa del peligro.
  - c) también expone al público.

---

## GRUPO II

---

1. Complete con el artículo determinado correcto, según convenga.

- a) \_\_\_\_\_ leche es un alimento importante para los niños.
- b) \_\_\_\_\_ legumbres están en la nevera.
- c) \_\_\_\_\_ sal en demasía hace mal a la salud.
- d) \_\_\_\_\_ tomate es muy sano.
- e) \_\_\_\_\_ platos españoles son muy exquisitos.

2. Complete los huecos con el posesivo adecuado.

- a) \_\_\_\_\_ amigos también te ayudan en la cocina.
- b) Tengo aquí \_\_\_\_\_ cartera, se te ha olvidado en mi casa esta mañana.
- c) \_\_\_\_\_ almuerzo en el restaurante fue estupendo, habremos de repetirlo.
- d) Paco está triste porque \_\_\_\_\_ tortilla no está buena.
- e) Nosotros vamos a \_\_\_\_\_ casas después del restaurante.

3. Complete con los verbos entre paréntesis en la forma correspondiente del pasado (pretérito perfecto, imperfecto e indefinido).

- a) Esta mañana (**comer, yo**) un bocadillo de jamón riquísimo.
- b) Antes (**soler, yo**) comer en la cafetería.
- c) Pablo (**empezar**) a cocinar la semana pasada.
- d) Hoy, ella (**abrir**) el envase.
- e) Ayer, tú (**hacer**) una reservación en el restaurante.

4. Ponga en imperativo los verbos entre paréntesis. ¡Ojo! Algunas frases están en la forma negativa.

- a) (**Hacer, tú**) la comida ya. Son las tres de la tarde.
- b) (**Ir, tú**) a casa de la vecina y pídele un poco de sal.
- c) (**Dejar, usted**) la carne en el horno por 45 minutos.
- d) (**Lavarse, nosotros**) las manos antes de comer.
- e) No (**comer, tú**) tanta grasa.

---

### GRUPO III

---

1. La alimentación es fundamental para tener una buena salud, a la par del ejercicio físico y de una vida no muy agitada. Escriba un texto de 80 a 120 palabras donde hable de la importancia de la alimentación, de los hábitos saludables que debemos tener (hábitos alimenticios y hábitos de deporte) y de los alimentos que no debemos consumir.



**FIN**



## COTAÇÕES

### Grupo I

1.		
	1.1.....	2 pontos
	1.2.....	2 pontos
	1.3.....	2 pontos
	1.4.....	2 pontos
	1.5.....	2 pontos
2.	.....	4 pontos
3.		
	3.1.....	2 pontos
	3.2.....	2 pontos
	3.3.....	2 pontos
	3.4.....	4 pontos
4.		
	4.1.....	3 pontos
	4.2.....	3 pontos
		<hr/>
		30 pontos

### Grupo II

1.		
	a).....	2 pontos
	b).....	2 pontos
	c).....	2 pontos
	d).....	2 pontos
	e).....	2 pontos
2.		
	a).....	2 pontos
	b).....	2 pontos
	c).....	2 pontos
	d).....	2 pontos
	e).....	2 pontos
3.		
	a).....	2 pontos
	b).....	2 pontos
	c).....	2 pontos
	d).....	2 pontos
	e).....	2 pontos
4.		
	a).....	2 pontos
	b).....	2 pontos
	c).....	2 pontos
	d).....	2 pontos
	e).....	2 pontos
		<hr/>
		40 pontos

### Grupo III

1.	.....	30 pontos
		<hr/>
		30 pontos

**TOTAL** ..... 100 pontos

# Apêndice XVII – Critérios de Classificação da Prova Escrita de Equivalência à Frequência de Espanhol



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

## PROVA DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

### Prova Escrita de Espanhol

3.º Ciclo do Ensino Básico – 9.º ano

### Prova 15/1.ª Fase

Critérios de Classificação

6 Páginas

**2013**

#### COTAÇÕES

##### Grupo I

<b>1.</b>		
1.1	.....	2 pontos
1.2	.....	2 pontos
1.3	.....	2 pontos
1.4	.....	2 pontos
1.5	.....	2 pontos
<b>2.</b>	.....	4 pontos
<b>3.</b>		
3.1	.....	2 pontos
3.2	.....	2 pontos
3.3	.....	2 pontos
3.4	.....	4 pontos
<b>4.</b>		
4.1	.....	3 pontos
4.2	.....	3 pontos

**30 pontos**

##### Grupo II

<b>1.</b>		
a)	.....	2 pontos
b)	.....	2 pontos
c)	.....	2 pontos
d)	.....	2 pontos
e)	.....	2 pontos
<b>2.</b>		
a)	.....	2 pontos
b)	.....	2 pontos
c)	.....	2 pontos
d)	.....	2 pontos
e)	.....	2 pontos
<b>3.</b>		
a)	.....	2 pontos
b)	.....	2 pontos
c)	.....	2 pontos
d)	.....	2 pontos
e)	.....	2 pontos
<b>4.</b>		
a)	.....	2 pontos
b)	.....	2 pontos
c)	.....	2 pontos
d)	.....	2 pontos
e)	.....	2 pontos

**40 pontos**

##### Grupo III

<b>1.</b>	.....	30 pontos
-----------	-------	-----------

**30 pontos**

**TOTAL..... 100 pontos**

Prova 15/1.ª F. • Página C/1/ 6

**A classificação da prova deve respeitar integralmente  
os critérios gerais e os critérios específicos a seguir apresentados.**

## **CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO**

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro, previsto na grelha de classificação.

As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos. No entanto, em caso de omissão ou de engano na identificação de uma resposta, esta pode ser classificada se for possível identificar inequivocamente o item a que diz respeito.

Se o examinando responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), deve ser considerada apenas a resposta que surgir em primeiro lugar.

### **ITENS DE SELEÇÃO:**

#### **Escolha múltipla**

A cotação total do item é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta.

São classificadas com zero pontos as respostas em que seja assinalada:

- uma opção incorreta;
- mais do que uma opção.

Não há lugar a classificações intermédias.

### **ITENS DE CONSTRUÇÃO:**

#### **Resposta curta**

A classificação é atribuída de acordo com os elementos de resposta solicitados e apresentados. Os critérios de classificação relativos aos itens de resposta curta podem apresentar-se organizados por níveis de desempenho.

Nos itens em que os critérios específicos não se apresentem organizados por níveis de desempenho, as respostas corretas são classificadas com a cotação total do item e as respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Nestes casos, não há lugar a classificações intermédias.

#### **Resposta restrita**

Os critérios de classificação relativos aos itens de resposta restrita apresentam-se organizados por níveis de desempenho.

A cotação é distribuída pelos parâmetros seguintes:

- a) conteúdo;

b) organização e correção da expressão escrita.

Qualquer resposta que contenha elementos não previstos nos critérios específicos de classificação, mas que seja cientificamente válida e adequada ao solicitado, é classificada segundo procedimentos análogos aos previstos nos descritores apresentados.

Nos itens de seleção, qualquer resposta indicada de forma equívoca, por exemplo, fornecendo mais elementos do que o(s) pedido(s), é classificada com zero pontos. No caso dos itens constituídos por várias alíneas, a classificação é feita de acordo com o nível de desempenho observado na sua totalidade.

Nos itens de construção, é atribuída a classificação de zero pontos a respostas que não correspondam ao solicitado, independentemente da qualidade do texto produzido, nomeadamente no Grupo III, onde a competência linguística só é avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto.

## CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

### Grupo I

<b>1.</b>	N3	O aluno identifica corretamente as cinco afirmações como verdadeiras ou falsas: <b>Chave:</b> (1.1)- F; (1.2)- V; (1.3)- V; (1.4)- F; (1.5)- V.	<b>10</b>
	N2	Por cada afirmação corretamente identificada.	<b>2</b>
	N1	O aluno não identifica nenhuma das afirmações propostas.	<b>0</b>

<b>2.</b>	N5	O aluno corrige corretamente as afirmações falsas dos itens 1.1. e 1.4. A resposta dada é correta do ponto de vista do conteúdo e da forma (sintaxe e semântica).  <b>Cenário de resposta:</b> <i>1.1. El sobrepeso y obesidad que afectan a muchos españoles se deben al hecho de que comen de forma desequilibrada y abusan del sedentarismo.</i> <i>1.4. Se consumen más grasas y menos hidratos de carbono de los debidos.</i>	<b>4</b>
	N4	O aluno apenas corrige, corretamente, uma das duas afirmações falsas, produzindo um discurso organizado e correto do ponto de vista ortográfico, pontuação, lexical e sintático.	<b>2</b>
	N3	O aluno corrige corretamente a afirmação <b>1.1.</b> , mas comete incorreções no que respeita a forma.	<b>1</b>
	N2	O aluno corrige corretamente a afirmação <b>1.4.</b> , mas comete incorreções no que respeita a forma.	<b>1</b>
	N1	O aluno não corrige as afirmações falsas (1.1. e 1.4.) ou identifica equivocadamente outras afirmações, corrigindo-as.	<b>0</b>

<b>3.1</b>	N3	O aluno indica claramente a data, produzindo um discurso organizado e correto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático.  <b>Cenário de resposta:</b> <i>La primera Encuesta Nacional de Ingesta Dietética fue realizada en 2011.</i>	<b>2</b>
	N2	O aluno indica a referência temporal correta, mas produz um discurso desorganizado e incorreto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático.	<b>1</b>
	N1	O aluno dá outra resposta, indicando uma referência temporal diferente da resposta correta.	<b>0</b>

<b>3.2</b>	N3	O aluno indica claramente o número de participantes no inquérito, produzindo um discurso organizado e correto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático.  <b>Cenário de resposta:</b> <i>En esta encuesta participaron tres mil españoles de edades comprendidas entre los 18 y 64 años.</i>	<b>2</b>
	N2	O aluno indica o número correto de participantes no inquérito, mas produz um discurso desorganizado e incorreto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático.	<b>1</b>
	N1	O aluno dá outra resposta.	<b>0</b>

3.3	N3	O aluno indica claramente o nome do organismo responsável pela aplicação do inquérito, produzindo um discurso organizado e correto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático. <b>Cenário de resposta:</b> <i>El nombre del organismo responsable por la encuesta es Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición.</i>	2
	N2	O aluno indica corretamente o nome do organismo responsável pela aplicação do inquérito, mas produz um discurso desorganizado e incorreto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático.	1
	N1	O aluno dá outra resposta.	0

3.4	N3	O aluno explica, de forma plausível e completa, o significado do título do texto relacionando-o com o que se narra, produzindo um discurso organizado e correto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático. <b>Cenário de resposta:</b> <i>Atendiendo a lo que se narra en el texto, se concluye que cada vez menos españoles siguen la dieta mediterránea y prefieren los dulces, las bebidas alcohólicas y las refrescantes en detrimento de los alimentos saludables.</i>	4
	N2	O aluno explica, de forma plausível, mas incompleta, o significado do título do texto sem o relacionar com o próprio texto, não produzindo um discurso organizado e correto nos planos ortográfico, de pontuação, lexical, morfológico e sintático.	2
	N1	O aluno dá outra resposta	0

4.1.	N2	O aluno identifica como único significado correto a opção b).	3
	N1	O aluno dá outra resposta.	0

4.2.	N2	O aluno identifica como único significado correto a opção c).	3
	N1	O aluno dá outra resposta.	0

## Grupo II

1.	N3	O aluno completa, corretamente, as cinco frases com o artigo definido adequado: <b>a) La</b> leche es un alimento importante para los niños. <b>b) Las</b> legumbres están en la nevera. <b>c) La</b> sal en de masía hace mal a la salud. <b>d) El</b> tomate es muy sano. <b>e) Los</b> platos españoles son muy exquisitos.	10
	N2	Por cada resposta correta.	2
	N1	Dá outra resposta.	0

2.	N3	O aluno completa, corretamente, as cinco frases com o possessivo adequado: <b>a) Tus</b> amigos también te ayudan en la cocina. <b>b) Tengo</b> aquí <b>tu</b> cartera, se te ha olvidado en mi casa esta mañana. <b>c) Nuestro</b> almuerzo en el restaurante fue estupendo, habremos de repetirlo. <b>d) Paco</b> está triste porque <b>su</b> tortilla no está buena. <b>e) Nosotros</b> vamos a <b>nuestras</b> casas después del restaurante.	10
	N2	Por cada resposta correta.	2
	N1	Dá outra resposta.	0

3.	N3	O aluno completa, corretamente, as cinco frases com os tempos gramaticais adequados e correspondentes aos marcadores temporais indicados nos itens:  <b>a)</b> Esta mañana <b>he comido</b> un bocadillo de jamón riquísimo. <b>b)</b> Antes <b>solía</b> comer en la cafetería. <b>c)</b> Pablo <b>empezó</b> a cocinar la semana pasada. <b>d)</b> Hoy, ella <b>ha abierto</b> el envase. <b>e)</b> Ayer, tú <b>hiciste</b> una reservación en el restaurante.	<b>10</b>
	N2	Por cada resposta correta.	<b>2</b>
	N1	Dá outra resposta.	<b>0</b>

4.	N3	O aluno completa, corretamente, as cinco frases fazendo o uso adequado do imperativo:  <b>a)</b> <b>Haz</b> la comida ya. Son las tres de la tarde. <b>b)</b> <b>Ve</b> a casa de la vecina y pídele un poco de sal. <b>c)</b> <b>Deje</b> la carne en el horno por 45 minutos. <b>d)</b> <b>Lavémonos</b> las manos antes de comer. <b>e)</b> No <b>comas</b> tanta grasa.	<b>10</b>
	N2	Por cada resposta correta.	<b>2</b>
	N1	Dá outra resposta.	<b>0</b>

### Grupo III

1.	N4	Escreve um texto sobre o tema proposto e adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente e coeso; a informação é ordenada. O texto tem informação suficiente e respeita o limite de palavras indicado. Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto simples. Utiliza com correção o vocabulário. Revela geralmente bom domínio gramatical. Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação.	<b>30</b>
	N3	Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não respeitar o registo adequado ao contexto e aos destinatários. O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear. Algumas funções previstas estão definidas de maneira razoável. O texto pode não ter informação suficiente e pode não respeitar o limite de palavras indicado. Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto simples. Usa os recursos lexicais e discursivos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza vocabulário pouco variado. O controlo gramatical é suficiente para permitir a compreensão do que se pretende comunicar. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto. As interferências da língua materna são notórias.	<b>18</b>
	N2	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto e não respeita o registo adequado. O discurso é pouco estruturado, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições. A informação não aparece ordenada a partir de um esquema ou plano, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes. As funções previstas não estão definidas. O texto não tem informação suficiente e não respeita o limite de palavras indicado. Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos lexicais e discursivos. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada. As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.	<b>7</b>
	N1	Não elabora o texto ou elabora um texto com menos de um terço do limite mínimo.	<b>0</b>

# Apêndice XVIII – Prova Oral de Equivalência à Frequência de Espanhol



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

## PROVA DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO 9.º Ano de Escolaridade

Duração da prova: 15 minutos  
2013

1ª FASE

### PROVA ORAL DE ESPANHOL

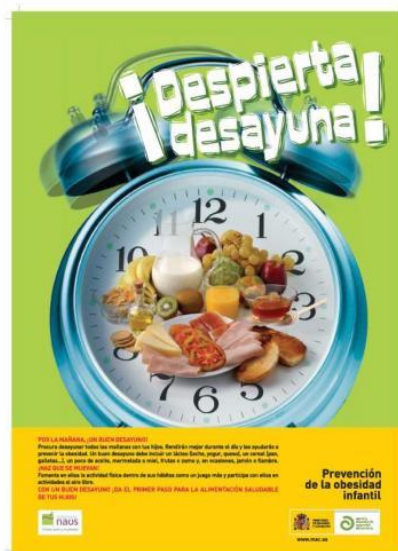
## ¡A desayunar!

El desayuno, junto con la comida y la cena, es una de las tres comidas más importantes del día, pues es esencial para tener buena salud y constituye una fuente de energía que nos ayuda a empezar el día con vitalidad.

Un café o té no bastan, para conseguir un desayuno equilibrado necesitamos consumir lácteos, frutas y cereales y de esa forma conseguiremos la energía necesaria para empezar un día con un rendimiento físico e intelectual adecuado.

La práctica de un desayuno equilibrado durante la infancia también puede ayudar a prevenir la obesidad infantil, una de las causas de preocupación sanitaria de la actualidad en España, ya que las cifras demuestran que este país se sitúa entre los primeros del mundo en cuanto a porcentaje de niños con problemas de obesidad.

Entre las causas que se barajan para este aumento de la obesidad infantil están, principalmente, el cambio de hábitos alimentarios, ya que las dietas tradicionales han sido cambiadas por otras como la comida rápida que tienen cantidad superior de azúcar y grasas. Además, la inactividad, es decir, la falta de ejercicio físico también han aumentado las posibilidades de que los niños desarrollen sobrepeso.



Cartel de la campaña del Ministerio de Sanidad y Consumo para la Prevención de la Obesidad Infantil

in Revista *Tecla* (febrero de 2007)



## 1. Entrevista dirigida (40%):

Preguntas	Puntuación		
	A (5 pts)	B (3 pts)	C (0 pts)
1.1. ¡Hola! Buenos días/tardes. ¿Cómo te llamas?			
1.2. ¿Qué edad tienes?			
1.3. ¿Dónde vives?			
1.4. ¿Sueles desayunar en el bar de la escuela o en casa?			
1.5. ¿Qué desayunas?			
1.6. ¿Qué piensas de la comida del comedor de la escuela?			
1.7. ¿Qué plato típico español te gustaría probar? ¿Por qué?			
1.8. ¿Te preocupas con tu alimentación? ¿Por qué?			
<b>Subtotal</b>	____ / 40pts		

## 2. Lectura e interpretación del texto (60%):

Pronunciación de 0 à 4	Puntuación de 0 à 4	Ritmo de 0 à 4	Intensidad de 0 à 4	Entonación de 0 à 4	Total (20%)

2.1. Cuestionario (30%)	
2.1.1. ¿Por qué el desayuno es una de las comidas más importantes del día?	____ / 10pts
2.1.2. ¿Qué necesitamos comer para tener un desayuno equilibrado?	____ / 10pts
2.1.3. La obesidad infantil es un problema de la actualidad. Indique las dos principales causas del aumento de la obesidad infantil.	____ / 10pts
<b>Subtotal</b>	<b>____ / 30pts</b>
2.2. Competencia gramatical (10%)	
2.2.1. Busque en el texto un verbo en pretérito perfecto.	____ / 5pts
2.2.2. Ahora, ponga ese verbo en pretérito indefinido.	____ / 5pts
<b>Subtotal</b>	<b>____ / 10pts</b>
<b>Total</b>	<b>____ / 100pts</b>

### Claves:

2.1.1.: Porque es esencial para tener buena salud y constituye una fuente de energía que nos ayuda a empezar el día con vitalidad.

2.1.2.: Necesitamos comer frutas, cereales y lácteos.

2.1.3.: El cambio de hábitos alimentarios y la falta de ejercicio físico son las dos causas del aumento de la obesidad infantil.

2.2.1.: Por ejemplo: han sido o han aumentado.

2.2.2.: Por ejemplo: fueron o aumentaron

# Apêndice XIX – Critérios de Classificação da Prova Oral de Equivalência à Frequência de Espanhol



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

## PROVA DE EQUIVALÊNCIA À FREQUÊNCIA

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

### Prova Oral de Espanhol

3.º Ciclo do Ensino Básico – 9.º ano

### Prova 15/1.ª Fase

Critérios de Classificação

5 Páginas

**2013**

#### COTAÇÕES

<b>1.</b>		
1.1.....	5 pontos	
1.2.....	5 pontos	
1.3.....	5 pontos	
1.4.....	5 pontos	
1.5.....	5 pontos	
1.6.....	5 pontos	
1.7.....	5 pontos	
1.8.....	5 pontos	
		<b>40 pontos</b>
<b>2.</b>		
Pronúncia.....	4 pontos	
Pontuação.....	4 pontos	
Ritmo.....	4 pontos	
Intensidade.....	4 pontos	
Entoação.....	4 pontos	
		<b>20 pontos</b>
<b>2.</b>		
2.1.1.....	10 pontos	
2.1.2.....	10 pontos	
2.1.3.....	10 pontos	
		<b>30 pontos</b>
<b>2.</b>		
2.2.1.....	5 pontos	
2.2.2.....	5 pontos	
		<b>10 pontos</b>
<b>TOTAL.....</b>	<b>100 pontos</b>	

**A classificação da prova deve respeitar integralmente os critérios gerais e os critérios específicos a seguir apresentados.**

## **CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO**

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro, previsto na grelha de classificação.

## CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

### 1- Entrevista dirigida (40%)

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.1</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.1</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.1</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.2</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente às pergunta <b>1.2</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.2</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.3</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.3</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.3</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.4</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.4</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.4</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.5</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.5</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.5</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.6.</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.6.</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.6</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.7.</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente à perguntas <b>1.7.</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.7</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

<b>1.</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.8</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>1.8</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>3</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>1.8</b> . ou dá uma resposta diferente daquilo que é pedido.	<b>0</b>

## 2- Leitura e interpretação do texto (60%)

<b>2.</b>	N5	A pronúncia do aluno é excelente.	<b>4</b>
	N4	A pronúncia do aluno é boa.	<b>3</b>
	N3	A pronúncia do aluno é regular.	<b>2</b>
	N2	A pronúncia do aluno é insatisfatória.	<b>1</b>
	N1	O aluno não lê o texto.	<b>0</b>

<b>2.</b>	N5	A pontuação do aluno é excelente.	<b>4</b>
	N4	A pontuação do aluno é boa.	<b>3</b>
	N3	A pontuação do aluno é regular.	<b>2</b>
	N2	A pontuação do aluno é insatisfatória.	<b>1</b>
	N1	O aluno não lê o texto.	<b>0</b>

<b>2.</b>	N5	O ritmo de leitura do aluno é excelente.	<b>4</b>
	N4	O ritmo de leitura do aluno é bom.	<b>3</b>
	N3	O ritmo de leitura do aluno é regular.	<b>2</b>
	N2	O ritmo de leitura do aluno é insatisfatório.	<b>1</b>
	N1	O aluno não lê o texto.	<b>0</b>

<b>2.</b>	N5	A intensidade de leitura do aluno é excelente.	<b>4</b>
	N4	A intensidade de leitura do aluno é boa.	<b>3</b>
	N3	A intensidade de leitura do aluno é regular.	<b>2</b>
	N2	A intensidade de leitura do aluno é insatisfatória.	<b>1</b>
	N1	O aluno não lê o texto.	<b>0</b>

<b>2.</b>	N5	A entoação do aluno é excelente.	<b>4</b>
	N4	A entoação do aluno é boa.	<b>3</b>
	N3	A entoação do aluno é regular.	<b>2</b>
	N2	A entoação do aluno é insatisfatória.	<b>1</b>
	N1	O aluno não lê o texto.	<b>0</b>

<b>2.</b>	N5	O ritmo de leitura do aluno é excelente.	<b>4</b>
	N4	O ritmo de leitura do aluno é bom.	<b>3</b>
	N3	O ritmo de leitura do aluno é regular.	<b>2</b>
	N2	O ritmo de leitura do aluno é insatisfatório.	<b>1</b>
	N1	O aluno não lê o texto.	<b>0</b>

<b>2.1.1</b>	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.1.1</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto. <b>Cenário de resposta:</b> <i>Porque es esencial para tener buena salud y constituye una fuente de energía que nos ayuda a empezar el día con vitalidad.</i>	<b>10</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.1.1</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>2.1.1</b> .	<b>0</b>

2.1.2	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.1.2</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto. <b>Cenário de resposta:</b> <i>Necesitamos comer frutas, cereales y lácteos.</i>	<b>10</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.1.2</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>2.1.2</b> .	<b>0</b>

2.1.3	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.1.3</b> , produzindo um discurso oral organizado e coerente, com léxico relevante, e correto. <b>Cenário de resposta:</b> <i>El cambio de hábitos alimentarios y la falta de ejercicio físico son las causas del aumento de la obesidad infantil.</i>	<b>10</b>
	N2	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.1.3</b> , produzindo um discurso oral pouco organizado e pouco coerente, com léxico relevante, e correto.	<b>5</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>2.1.3</b> .	<b>0</b>

2.2.1	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.2.1</b> , indicando <u>uma</u> das seguintes opções: <b>Chave: han sido; han aumentado</b>	<b>5</b>
	N2	O aluno responde incorretamente à pergunta <b>2.2.1</b> , indicando outros verbos que não estejam no “pretérito perfecto”.	<b>0</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>2.2.1</b> .	<b>0</b>

2.2.2	N3	O aluno responde corretamente à pergunta <b>2.2.2</b> , indicando <u>uma</u> das seguintes opções: <b>Chave: fueron; aumentaron</b>	<b>5</b>
	N2	O aluno responde incorretamente à pergunta <b>2.2.1</b> , indicando outros verbos que não estejam no “pretérito indefinido”.	<b>0</b>
	N1	O aluno não responde à pergunta <b>2.2.2</b> .	<b>0</b>



# Anexo I – Plano Curricular (7.º ano)



GOVERNO DE PORTUGAL  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO  
Agrupamento Vertical de Colos – 135070

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

E. B. Aviação Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



## PLANO CURRICULAR

Disciplina: Espanhol

Ano Letivo: 2012/2013

Ano: 7º Turma: A

1º Período Total de horas / aulas: 12	2º Período Total de horas / aulas: 31	3º Período Total de horas / aulas: 32
<p><b>Matérias / Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O alfabeto, letras e sons em espanhol;</li> <li>- O Presente do Indicativo dos verbos <i>ser, tener, llamarse</i>;</li> <li>- Os demonstrativos: <i>este, esta, estos, estas</i>;</li> <li>- Os interrogativos: <i>¿Cómo/De dónde/Cuántos?</i></li> <li>- Ortografia das palavras terminadas em <i>-n</i> e <i>-dad</i>.</li> <li>- Números de 0 a 100;</li> <li>- Cumprimentar formal e informalmente, despedir-se;</li> <li>- Apresentar-se: dizer a nacionalidade, a naturalidade, a profissão, a idade...;</li> <li>- Profissões.</li> </ul>	<p><b>Matérias / Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presente regular: <i>-ar/-er/-ir</i>;</li> <li>- Usos <i>tú / usted</i>;</li> <li>- Género e número dos nomes e dos adjetivos;</li> <li>- Uso do artigo definido e indefinido;</li> <li>- Verbo <i>estar</i>;</li> <li>- Contraste <i>hay / está(n)</i>;</li> <li>- Ortografia <i>-ll-</i> e <i>-ñ-</i></li> <li>- Coordenaçãoção <i>e/ly</i></li> <li>- Concordância nome + adjetivo;</li> <li>- <i>Ser, tener, llevar</i>;</li> <li>- Possessivos;</li> <li>- Formação do plural de palavras acabadas em <i>-n, -l, -y</i> e <i>-z</i>;</li> <li>- Ortografia correspondente das palavras em português <i>qua-</i> e <i>-ç-</i>;</li> <li>- Preposições <i>en</i> e <i>a</i> com verbos de movimentos;</li> <li>- Verbo <i>ir</i>;</li> <li>- Uso dos comparativos: igualdade, superioridade e inferioridade com adjetivos;</li> <li>- Formas irregulares do grau comparativo;</li> <li>- Verbos: <i>necesitar, querer, preferir</i> + infinitivo/nome;</li> <li>- <i>Para</i> e <i>porque</i>.</li> <li>- Presente do Indicativo (verbos irregulares);</li> <li>- Verbos reflexivos;</li> <li>- Verbo <i>quedar</i>;</li> </ul>	<p><b>Matérias / Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronomes de objeto direto;</li> <li>- Pronomes indefinidos e quantificadores existenciais e universais: <i>algo/nada; alguien/nadie; alguno/ninguno</i>;</li> <li>- Demonstrativos;</li> <li>- Números de cem ao milhão;</li> <li>- Preposição <i>para</i>.</li> <li>- Falar do tempo atmosférico;</li> <li>- Expressar obrigação;</li> <li>- <i>Estar</i> + gerúndio;</li> <li>- Verbos de tempo atmosférico: <i>llover, nevar</i>, etc.;</li> <li>- <i>Muy / mucho</i>;</li> <li>- Perífrases no infinitivo;</li> <li>- Ortografia correspondente às palavras terminadas em português em <i>-ssão; -são; e -ção</i>;</li> <li>- Equivalência dos ditongos portugueses <i>-ou - , -oi - e -ei -</i></li> <li>- Falar das ações terminadas num tempo relacionado com o presente;</li> <li>- Narrar ações habituais em contraste com ações terminadas num tempo relacionado com o presente;</li> <li>- Narrar ações no passado;</li> <li>- <i>Preterito Perfecto</i>: morfologia e usos;</li> <li>- Participios de passado regulares e irregulares;</li> <li>- Marcadores temporais: <i>hoy, esta mañana, ayer...</i></li> <li>- Contraste <i>ya/todavía no</i>;</li> </ul>





	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso dos artigos e das preposições nas expressões temporais.</li> <li>- Expressar gostos / preferências;</li> <li>- Expressar acordo e desacordo;</li> <li>- Pedir algo no restaurante, bar...</li> <li>- Expressar dor e mal-estar;</li> <li>- Verbos <i>gustar, encantar, doer...</i></li> <li>- Pronomes de objeto direto + <i>gustar, encantar, doer</i>;</li> <li>- Advérbios: <i>também / tampoco</i>;</li> <li>- Ortografia correspondentes às palavras em português –ss- e –ç-;</li> <li>- Ditongação –ie- e –ue-;</li> <li>- Objetos da sala de aula, de escritório e pessoais;</li> <li>- Cores;</li> <li>- Casa: distribuição e mobiliário;</li> <li>- Dias da semana;</li> <li>- Disciplinas escolares;</li> <li>- Recursos para a escola e material escolar;</li> <li>- O sistema educativo espanhol: la ESO;</li> <li>- Descrever pessoas: físico e carácter;</li> <li>- Família;</li> <li>- Roupas;</li> <li>- Presentes;</li> <li>- Transportes e viagens;</li> <li>- Descrever a rotina diária;</li> <li>- Horas;</li> <li>- Partes do dia;</li> <li>- Disciplinas e desportos;</li> <li>- Atividades extracurriculares;</li> <li>- Refeições e alimentos;</li> <li>- Partes do corpo e doenças;</li> <li>- A gastronomia espanhola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão dos pronomes indefinidos e quantificadores existenciais e universais;</li> <li>- <i>Preérito Indefinido</i>: morfologia e uso.</li> <li>- A negação;</li> <li>- ¿Por qué? / Porque;</li> <li>- Imperativo afirmativo: regulares e irregulares;</li> <li>- Organizadores de discurso;</li> <li>- Imperativos + pronomes;</li> <li>- Regras básicas de acentuação;</li> <li>- Acentuação de monossílabos;</li> <li>- Compras, lojas e supermercado. A lista de compras;</li> <li>- Utensílios de cozinha;</li> <li>- Roupas, tecidos;</li> <li>- Mobiliário;</li> <li>- Cores (revisão);</li> <li>- Acessórios;</li> <li>- Tempo atmosférico;</li> <li>- Pontos cardeais;</li> <li>- Meses do ano (revisão);</li> <li>- Estações do ano;</li> <li>- Profissões;</li> <li>- Estabelecimentos laborais;</li> <li>- Falsos amigos: <i>oficina / taller...</i></li> <li>- <i>Los emoticones</i>;</li> <li>- Viagens e turismo;</li> <li>- Imprensa;</li> <li>- Estabelecimentos comerciais e de lazer;</li> <li>- Atividades desportivas;</li> <li>- Mobiliário e eletrodomésticos;</li> <li>- Falsos amigos: <i>anécdota, espantoso, exquisito, ligar</i>;</li> <li>- Léxico relacionado com o modo de vida dos espanhóis;</li> </ul>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"><li>- Cidade;</li><li>- Banco;</li><li>- Comunidades autónomas de Espanha e estereótipos sobre os seus habitantes;</li><li>- Algumas especificidades da cultura espanhola.</li></ul>
--	--	--

**Observação:** Uma aula corresponde a 60 minutos (1.º ciclo) ou 45 minutos (2.º/3.º ciclos).

Colos, 28 de novembro de 2012

O Docente  
*ausado*

**Nota:** devido à tardia colocação de professor, os conteúdos programáticos foram essencialmente distribuídos pelos 2.º e 3.º períodos.

## Anexo II – Adequações no Processo de Avaliação (alunos com NEE)



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO  
Agrupamento Vertical de Colos – 135070  
E. B. Aviator Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



Ano letivo 2012/2013

### Adequações no Processo de Avaliação

(DL n.º 3/2008, art.º 20.º)

#### Identificação

Área/disciplina Curricular: Espanhol  
Aluno: XXXXXXXXXX  
Ano: 9º Turma: A N.º 1  
Docente: Luís Manuel Gonçalves Cansado

#### Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

Artigo 20.º

##### Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual.

#### Adequações no Processo de Avaliação

• Alteração do tipo de provas	<input checked="" type="checkbox"/>
• Alteração dos instrumentos de avaliação	<input type="checkbox"/>
• Alteração da forma e meio de comunicação	<input type="checkbox"/>
• Alteração da periodicidade	<input type="checkbox"/>
• Alteração da duração da prova	<input checked="" type="checkbox"/>
• Alteração do local de realização	<input type="checkbox"/>
• Outras	<input type="checkbox"/>

Quais?

Colos, 18 de dezembro de 2012

A(O) docente

## Anexo III – Adequações Curriculares Individuais (alunos com NEE)

Ano letivo 2012/2013

### Adequações Curriculares Individuais

(DL n.º 3/2008, art.º 18.º)

#### Identificação

Área/disciplina Curricular: Espanhol  
Aluno: ██████████  
Ano: 9º Turma: A N.º 1  
Docente: Luís Manuel Gonçalves Cansado

#### Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

##### Artigo 18.º

##### Adequações curriculares individuais

1 — Entende -se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré -escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré -escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré -escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir -se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

### Objetivos Gerais

- Ser sensível aos aspetos culturais / civilizacionais do mundo de “habla hispana”;
- Desenvolver as competências essenciais de comunicação em língua espanhola, ou seja, usar a língua estrangeira para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Compreender, de forma geral, textos orais e escritos de diferentes registos;
- Produzir, oralmente e por escrito, pequenos enunciados cuja complexidade se deve adaptar ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Selecionar e utilizar estratégias de aprendizagem que lhe permitam uma melhor compreensão textual;
- Utilizar diferentes técnicas de comunicação verbal, icónica, musical, corporal, respeitando as regras;
- Pesquisar, consultar e selecionar pequenos documentos variados a fim de recolher toda a informação necessária à realização de trabalhos individuais e/ou de grupo;
- Tomar consciência da sua identidade pessoal e dos valores veiculados pela sociedade da qual faz parte por comparação com a sociedade espanhola;
- Adquirir a autoconfiança que lhe permita tomar consciência das suas capacidades;
- Desenvolver o seu sentido de responsabilidade e de autonomia;
- Refletir globalmente sobre a vida quotidiana espanhola atual;
- Expressar a sua opinião sobre as novas formas de comunicação;
- Dar exemplo de ações para a defesa do meio ambiente;
- Dar informações sobre aspetos culturais ligados a Espanha e aos países hispano-americanos;
- Exprimir os seus gostos e preferências no domínio da literatura, cinema e música espanhola.

Conteúdos	Objetivos específicos a atingir
Unidade 1: “¡Un lugar diferente!” - Superstições; - Visitas turísticas; - Um lugar emblemático em Barcelona: as Ramblas; - Viagem às ilhas Canárias; - México D.F.	- Contar e descrever episódios sobre usos e costumes; - Dar instruções e conselhos para se empregarem noutros países e culturas; - Reconhecer e usar expressões de cortesia; - Reconhecer e empregar as estruturas do presente do indicativo e do “futuro imperfecto”; - Falar do passado; - Reconhecer e utilizar os tempos do passado; - Reconhecer e utilizar expressões de tempo;
Unidade 2: “Cuenta, cuenta” - Notícias curiosas;	- Reconhecer e utilizar expressões de: curiosidade e surpresa, interesse e incredulidade; - Dar conselhos e sugerir;

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórias misteriosas;</li> <li>- Lendas;</li> <li>- Os antigos egípcios;</li> <li>- Lendas da Hispanoamérica;</li> <li>- Tesis, de Alejandro Amenábar.</li> </ul> <p>Unidade 3: “¿Y tú, qué harías?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico sobre os animais;</li> <li>- Frases feitas;</li> <li>- A lenda do galo de Barcelos;</li> <li>- O grupo musical “El Sueño de Morfeo”.</li> </ul> <p>Unidade 4: “Tus deseos son órdenes”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A publicidade;</li> <li>- Anúncios do Ministério da Saúde e Consumo;</li> <li>- O Labirinto do Minotauro;</li> <li>- Lugares de interesse em Espanha: parques e jardins.</li> </ul> <p>Unidade 5: “Muchas formas de ser”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição física e psicológica;</li> <li>- Linguagem poética;</li> <li>- Poetas de Espanha e Hispanoamérica.</li> </ul> <p>Unidade 6: “¡Viva la música!”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações habituais;</li> <li>- Vocabulário sobre os concursos de televisão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar um desejo;</li> <li>- Condicional: morfologia e uso;</li> <li>- Dar ordens;</li> <li>- Dar instruções;</li> <li>- Fazer uso do Imperativo afirmativo e negativo (regular e irregular);</li> <li>- Descrever pessoas física e psicologicamente;</li> <li>- Expressar sensações e sentimentos através de adjetivos;</li> <li>- Expressar opiniões;</li> <li>- Futuro Perfecto: morfologia e uso;</li> <li>- Reconhecer e usar expressões para lamentar-se;</li> <li>- Expressar estranheza, preocupação;</li> <li>- Tranquilizar alguém;</li> <li>- Expressar desejos;</li> <li>- Presente do conjuntivo: morfologia regular e irregular;</li> <li>- Expressar probabilidade no passado, presente e futuro;</li> <li>- Falar da existência, ou não, de coisas e pessoas;</li> <li>- Reconhecer e usar determinantes e pronomes indefinidos;</li> <li>- Fazer uso do dicionário: as expressões idiomáticas;</li> <li>- Usar a estrutura: lo más/menos + adjetivo + es;</li> <li>- Usar as preposições: por e para.</li> <li>- Pretérito Perfecto de Subjuntivo: morfologia e uso;</li> <li>- Saber usar as seguintes estruturas:</li> <li>- ¿Querer que + conjuntivo?</li> <li>- Te agradezco que + conjuntivo;</li> <li>- Qué raro/extraño/me extraña/me parece raro/ extraño que + conjuntivo.</li> </ul>
--	---

- Vocabulário referente às estações do ano;  
- A música atual: David Bisbal, Chenoa, Diego Torres.

Unidade 7: “¡Qué disfrutes de la naturaleza!”

- Vocabulário sobre ecologia e meio ambiente;  
- Parques naturais em Espanha: as ilhas atlânticas.

Unidade 8: “Los simios dominarán la Tierra”

- Léxico relacionado com o cinema;  
- Léxico relacionado com a literatura;  
- Frases feitas;  
- Cinema espanhol: “Alatriste”, de Agustín Díaz Yanes;  
- Literatura espanhola: Arturo Pérez-Reverte;  
- Diego Velázquez: “La rendición de Breda o Las lanzas”.

Unidade 9: “¡Súbete al tren!”

- Vocabulário sobre viagens;  
- Nomes de cidades e países;  
- Viagens por Espanha;  
- As sete maravilhas do mundo;  
- O Machu Picchu (Peru).

Unidade 10: “Triste y sola se queda la escuela”

- Vocabulário sobre a escola e a sala de aulas;

- Literatura: Manuel Rivas, Rafael Alberti;
- Arte: Picasso, Dalí, Miró, Fernando Botero, Frida Kahlo;
- Festas de verão em Espanha: São João, os “sanfermines” e a “tomatina”.

### Estratégias e metodologias a utilizar

- Diálogo orientado aluno/aluno, aluno/professor;
- Verificar de forma sistemática, através de perguntas ou contato ocular, se o/a aluno/a está a compreender a matéria ou a tarefa que está a realizar;
- Antecipar os conteúdos que irão ser abordados na aula seguinte (por exemplo em situações de apoio individualizado);
- Relacionar os conteúdos novos com as vivências / aprendizagens do/a aluno/a;
- Simplificar a linguagem;
- Facultar, sempre que necessário, resumos ou sínteses esquemáticas dos conteúdos lecionados (por exemplo usando a plataforma Moodle);
- Ensinar truques de memorização;
- Exercícios orais de repetição;
- Leitura de pequenos textos;
- Sentar o/a aluno/a afastado de elementos distratores;
- Desenvolver o trabalho de pares ou em pequeno grupo;
- Frequência obrigatória da Sala de Estudo;
- Utilizar apoios audiovisuais (imagens, vídeos, CDs, Internet, etc.);
- Utilizar as novas tecnologias (computador, Internet, plataforma Moodle, etc.);
- Fichas de trabalho.

### Recursos a utilizar

- Manual;
- Livro de atividades;



- Computador, Internet, CD-rom; CD áudio;
- Videoprojetor;
- Dicionário bilingue (Português-Espanhol / Espanhol-Português);
- Revistas, jornais e outros documentos autênticos;
- Caderno diário;
- Plataforma Moodle.

Colos, 18 de dezembro de 2012

A(O) docente



Jausado

## Anexo IV – Apoio Pedagógico Personalizado (alunos com NEE)

Ano letivo 2012/2013

### Apoio Pedagógico Personalizado

(DL n.º 3/2008, art.º 17.º)

#### Identificação

Área/disciplina Curricular: Espanhol  
Aluno: ██████████  
Ano: 9º Turma: A N.º 1  
Docente: Luís Manuel Gonçalves Cansado

#### Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

##### Artigo 17.º Apoio pedagógico personalizado

- 1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:
- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
  - b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
  - c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
  - d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.
- 2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.
- 3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

#### Apoio Pedagógico Personalizado

- a)  - O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b)  - O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c)  - A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d)  - O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

### Estratégias e metodologias a utilizar

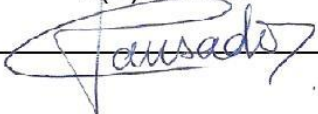
- Diálogo orientado aluno/aluno, aluno/professor;
- Verificar de forma sistemática, através de perguntas ou contato ocular, se o/a aluno/a está a compreender a matéria ou a tarefa que está a realizar;
- Antecipar os conteúdos que irão ser abordados na aula seguinte (por exemplo em situações de apoio individualizado);
- Relacionar os conteúdos novos com as vivências / aprendizagens do/a aluno/a;
- Simplificar a linguagem;
- Facultar, sempre que necessário, resumos ou sínteses esquemáticas dos conteúdos lecionados (por exemplo usando a plataforma Moodle);
- Ensinar truques de memorização;
- Exercícios orais de repetição;
- Leitura de pequenos textos;
- Sentar o/a aluno/a afastado de elementos distratores;
- Desenvolver o trabalho de pares ou em pequeno grupo;
- Frequência obrigatória da Sala de Estudo;
- Utilizar apoios audiovisuais (imagens, vídeos, CDs, Internet, etc.);
- Utilizar as novas tecnologias (computador, Internet, plataforma Moodle, etc.);
- Fichas de trabalho.

### Recursos a utilizar

- Manual;
- Livro de atividades;
- Computador, Internet, CD-rom; CD áudio;
- Videoprojetor;
- Dicionário bilingue (Português-Espanhol / Espanhol-Português);
- Revistas, jornais e outros documentos autênticos;
- Caderno diário;
- Plataforma Moodle.

Colos, 18 de dezembro de 2012

A(O) docente



A horizontal line with a handwritten signature in blue ink that reads "Fausado".

## Anexo V – Registo de Ocorrência



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO

Agrupamento Vertical de Colos – 135070

E. B. Aviação Brito Paes, Colos, Odemira - 330668



### Registo de Ocorrência

Ano Letivo: 2012/2013

Nome do Aluno André [REDACTED]

Ano: 9º Turma: B Nº [REDACTED] Disciplina: Espanhol

Participação do incidente do dia 3/ 5/ 2013, pelas 15 horas 40 minutos.

#### Descrição do Incidente:

Durante os primeiros 45 minutos da aula, o André esteve constantemente distraído, conversando e brincando com as colegas Filipa [REDACTED], Micaela [REDACTED] e Cristiana [REDACTED]. Em nenhum momento esteve atento às instruções do professor nem aos assuntos tratados na aula. Por isso, o aluno e as restantes colegas foram encaminhados para a biblioteca da escola a fim de realizarem uma tarefa, que será posteriormente corrigida pelo professor.

#### Este tipo de comportamento é:

- Frequente  
 Pouco frequente  
 Raro

O Responsável,

Recebi em ...../...../.....

O(A) Diretor(a) de Turma,

## Anexo VI – Quadro Comparativo dos Diversos Tipos de Item

TIPOS DE ITEM  PARÂMETROS	ITENS DE RESPOSTA CURTA TIPO OBJECTIVO				ITENS DE RESPOSTA LONGA TIPO COMPOSIÇÃO
	Dá ou completa a resposta	Verdadeiro-falso	Associação ou Combinação	Escolha-Múltipla	Resposta livre ou orientada
• Avaliam com rigor e objectividade	X	x	X	X	
• Avaliam bem aprendizagens simples	X	x	X	X	
• Conduzem à resposta pretendida	x	X	X	X	
• Permitem avaliar, num teste, largos segmentos de matéria	X	X	X	X	
• Corrigem-se rápida e facilmente	x	X	X	X	
• Os resultados não são influenciados pela capacidade de expressão	X	X	X	X	
• Os resultados não são influenciados pelo <i>bluff</i> do aluno	X	X	X	X	
• Contribuem para uma maior validade e fiabilidade do teste	X	x	X	X	
• Avaliam aprendizagens complexas				X	X
• Avaliam a capacidade de expressão e organização de ideias					X
• São rápidos e fáceis de elaborar	X				X
• Sem possibilidade de o aluno adivinhar a resposta	X				X

X – assinala que o item satisfaz o critério enunciado.

x – indica que, embora satisfazendo em certa medida o critério, não o faz tão bem como os restantes tipos de item assinalados.

# Anexo VII – Exemplo de uma Atividade de Interação Oral (7.º ano)

**4.3.** **Observa el plano del Metro de Madrid.**

**simbología**

<ul style="list-style-type: none"> <li> Estación con horario restringido</li> <li> Transbordo corto entre líneas de Metro</li> <li> Transbordo largo entre líneas de Metro</li> <li> Cambio de tren</li> <li> Estación Cercanías-Plata</li> <li> Estación de ferrocarril de largo recorrido</li> <li> Terminal de autobús interurbano</li> <li> Aeropuerto Madrid-Barajas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Aparcamiento de bicicleta gratuito</li> <li> Aparcamiento de bicicleta de pago</li> <li> Centro atención al Cliente</li> <li> Estación con acceso para personas con movilidad reducida / ascensor</li> <li> Tarifa especial Aeropuerto</li> </ul>
--	---

1. ¿Cuántas líneas hay? ¿De qué colores son?  
*La línea 1 es azul, la 2...*
2. Estás en el **aeropuerto** y quieres ir a **Gran Vía**, al centro, donde está tu hotel. Marca el camino que te recomienda este chico.

*Coges la línea 8, la roja, en Aeropuerto hasta Mar de Cristal. Allí haces transbordo a la línea 4, dirección Argüelles. Bajas en Alonso Martínez y coges la línea 5, dirección Casa de Campo. Gran Vía es la segunda estación: Chueca, Gran Vía.*

**4.3.1.** **Pregunta a tu compañero cómo puedes ir a estos lugares. Después contesta sus preguntas.**

**A**

1. Estás en la estación de **Sol** y quieres ir al **Museo del Prado** (Metro: **Banco de España**).
2. Estás en la **Plaza de toros** (Metro: **Ventas**) y quieres ir a la **Catedral de la Almudena** (Metro: **Ópera**).

**B**

1. Estás en el **Teatro Real** (Metro: **Ópera**) y quieres ir a la **Estación Sur de Autobuses** (Metro: **Méndez Álvaro**).
2. Estás en la estación de **Chamartín** y quieres ir al **Parque del Retiro** (Metro: **Retiro**).

48 | [cuarenta y ocho]

CLUB PRISMA.PT • NIVEL A1