



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
relativo ao ano lectivo 2013/2014 na Escola  
Básica de 2.º e 3.º Ciclos com Secundário Cunha  
Rivara de Arraiolos**

**Luísa de Fátima Patinho Gomes**

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: Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo  
do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos  
Básicos e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2015

**LUÍSA DE FÁTIMA PATINHO GOMES**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo  
2013/2014 na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos com Secundário Cunha  
Rivara de Arraiolos**

Universidade de Évora

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básicos e Secundário

Orientação

Professor Doutor *António Ricardo Mira*

Évora

2015

## **AGRADECIMENTOS**

---

Agora que chegámos ao fim da nossa etapa, apraz-me agradecer a todos os que me apoiaram e que tornaram possível a realização da Prática de Ensino Supervisionada, contribuindo para o meu crescimento profissional e pessoal.

Ao Professor Doutor António Ricardo Mira, orientador da Prática de Ensino Supervisionada e do relatório, o meu agradecimento especial por toda a sabedoria transmitida, pelos seus conselhos, pelo seu humanismo, mas, sobretudo, pela sua amizade.

À Mafalda Andrade, orientadora cooperante no âmbito da língua espanhola, pelo apoio, a confiança, os ensinamentos, a disponibilidade, a paciência, a persistência o contributo para o aperfeiçoamento da minha formação na língua alvo, em suma, pela amizade com que me recebeu e com que me acompanhou ao longo desta caminhada.

À Sandra Quaresma, orientadora cooperante da língua materna, pelo apoio, a confiança, os ensinamentos, a disponibilidade, a paciência, a persistência, o contributo para meu desenvolvimento científico, pedagógico e didáctico, em suma, pela amizade com que me recebeu e acompanhou ao longo desta caminhada.

Ao Professor Doutor Paulo Costa, pela disponibilidade e ajuda que me prestou ao longo do Mestrado.

Aos professores das diferentes áreas do Mestrado, pelos ensinamentos transmitidos e que tanto me ajudaram na Prática de Ensino Supervisionada.

Aos alunos da Escola Básica 2,3 e Secundária Cunha Rivara, pelo carinho com que me receberam.

À comunidade escolar, pela forma como me recebeu e pela oportunidade de poder crescer enquanto professora.

À Cármen Batista, pela ajuda para o texto em inglês.

E, finalmente, aos meus familiares e amigos, a minha eterna gratidão por todo o apoio e alento que me deram para seguir este caminho, mostrando-me que embora difícil, é possível.

*A educação e o ensino são as mais poderosas  
armas que podes usar para mudar o mundo.*

**Nelson Mandela**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo de 2013/2014  
na Escola Básica 2, 3 e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos**

**RESUMO**

---

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira e diz respeito ao ano lectivo 2013/2014 na Escola Básica 2, 3 e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos. Assumindo-se como uma prática importante no processo de ensino-aprendizagem, o relatório adopta um carácter reflexivo que visa melhorar esse processo, no qual o aluno tem um papel central. Com a noção de que a escola deve dar resposta aos novos desafios e que o professor deve, permanentemente, reflectir sobre todas as suas escolhas pedagógicas, abordaremos os cinco principais aspectos que regulam o desempenho docente - preparação científica, pedagógica e didáctica; planificação e condução das aulas e avaliação das aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** aluno, ensino-aprendizagem, relação pedagógica, estratégias, metodologias, prática de ensino, formação contínua, professor, avaliação

**Report of Supervised Teaching Practice for the academic year 2013/2014 at the  
Secondary and 3º Cycle Cunha Rivara School in Arraiolos**

**ABSTRACT**

---

This report reflects on my supervised teacher training experience, integrated in the Master's Degree of Teaching Portuguese and Spanish for Middle and Secondary levels, being supervised by the Professor António Ricardo Mira, which took place during the 2013/2014 school year at the Escola Básica 2, 3 e Secundária Cunha Rivara de Arraiolos. The report, being an important practice in the learning and teaching process, adopts a reflexive content which aims to improve that process where the learner plays a central role. Departing from the concept that school must address the new challenges and that the teacher must, constantly, reflect on all his/her pedagogical choices, I will focus on the main five aspects that regulate the teaching practice – scientific, pedagogical and didactic preparation; planning and development of the lessons, as well as assessment of the learning; analysis of the teaching practice; participation at school activities and professional development.

**Key Words:** learner, learning-teaching, pedagogical relationship, strategies, methodologies, teaching practice, ongoing training, teacher, assessment.

**ÍNDICE**

---

Resumo .....	V
Abstract.....	VI
Siglas .....	X
Introdução.....	XI
Preparação Científica, Pedagógica e Didáctica .....	12
Planificação e Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens.....	37
Análise da Prática de Ensino .....	52
Participação na Escola .....	54
Desenvolvimento Profissional.....	57
Conclusão .....	59
Referências Bibliográficas.....	60
Referências Legislativas .....	63
Webgrafia .....	64
Apêndices .....	65
Anexos.....	133

**ÍNDICE DE APÊNDICES**

---

APÊNDICE A – Inquérito aos alunos de Português .....	65
APÊNDICE B – Inquérito aos alunos de Espanhol.....	67
APÊNDICE C - Caracterizações das turmas de Português e Espanhol .....	69
APÊNDICE D – Carga horária semanal das turmas atribuídas.....	99
APÊNDICE E – Grelhas de observação de aulas de Português e de Espanhol .....	100
APÊNDICE F – Imagens utilizadas no estudo do texto ‘Mestre Finezas’ .....	101
APÊNDICE G – Ficha sobre os advérbios muy e mucho .....	102
APÊNDICE H – Tarefa final da Unidade La alimentación.....	103
APÊNDICE I – Planificação a médio prazo do Módulo 3 – Curso Vocacional .....	104
APÊNDICE J – Planificação a médio prazo da Unidade 7 – 7.º ano .....	110
APÊNDICE K – Plano de aula do Módulo 3 – Curso Vocacional .....	112
APÊNDICE L – Grelhas de observação directa sistematizada das aulas.....	116
APÊNDICE M – Teste de Português – Curso Vocacional.....	117
APÊNDICE N – Teste de Português – 11.º Ano .....	119
APÊNDICE O – Cotações do teste de Português – 11.º ano.....	124
APÊNDICE P –Teste de Espanhol – 7.º ano.....	127
APÊNDICE Q – Matriz do teste de Espanhol – 7.º ano.....	131
APÊNDICE R – Imagens da apresentação da peça ‘Leandro, o rei da Helíria’ .....	132

**ÍNDICE DE ANEXOS**

---

ANEXO A - Planificação Anual de Português – 11.ºA .....	133
ANEXO B – Planificação Anual de Espanhol – 7.ºano .....	137
ANEXO C – Planificação Anual de Espanhol – 11.ºano .....	140
ANEXO D – Adequações no Processo de Avaliação – 7.ºA .....	142
ANEXO E – Grelha de avaliação da oralidade de LE (Ensino Básico) .....	143
ANEXO F – Grelha de avaliação da oralidade de LE (Ensino Secundário) .....	144
ANEXO G – Grelha de avaliação da leitura de Língua Espanhola.....	145
ANEXO H – Grelha orientadora para avaliação da Produção Escrita .....	146

**SIGLAS**

---

**CD** – Compact Disc

**ELE** – Espanhol Língua Estrangeira

**L1** – Língua Materna

**L2** – Segunda Língua

**LE** – Língua Estrangeira

**LP** – Língua Portuguesa

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

---

O presente relatório é realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundário e resulta da necessidade de analisar e reflectir sobre a prática de ensino desenvolvida durante o ano lectivo de 2013/2014 na Escola Básica 2, 3 e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira.

Partindo do início que o principal objectivo de um professor é aprender a ensinar e a fazer aprender, torna-se imprescindível que, desde o primeiro momento da sua prática, reflecta sobre todas as suas opções científicas, pedagógicas e didácticas, a fim de proporcionar um ensino de qualidade ao principal agente do processo de ensino-aprendizagem: o aluno.

Desta forma e com base numa perspectiva analítica e reflexiva, explanaremos o caminho que já percorremos e o que esperamos, ainda, percorrer, as decisões, as dúvidas, as inseguranças e as dificuldades que sentimos ao longo do nosso trajecto, aquando do trabalho desenvolvido com os alunos do Curso Vocacional e do 7.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico e com os alunos do 11.º ano do Ensino Secundário.

Neste sentido, o relatório ostenta uma intensa vertente reflexiva, na qual evidenciamos, numa primeira parte, o conhecimento científico, pedagógico e didáctico necessário à leccionação, descrevendo e analisando os documentos que pautam toda a prática pedagógica. Numa segunda parte, centraremos a nossa atenção na planificação e condução de aulas e na avaliação das aprendizagens dos alunos, aludindo aos métodos, estratégias, objectivos, materiais e recursos utilizados, assim como, à relação pedagógica estabelecida com os alunos no decorrer da PES. Seguidamente, na terceira e quarta partes, adoptaremos um olhar reflexivo e avaliativo sobre as nossas aulas, bem como sobre a nossa participação na Escola. E, para finalizar, incidiremos sobre o nosso desenvolvimento profissional durante a PES e sobre a importância da formação ao longo da vida.

Conscientes que, no final do relatório, teremos aprendido muito mais sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e os seus intervenientes, acreditamos que é através da reflexão que conseguiremos melhorar e aperfeiçoar o nosso trabalho.

## PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA

---

Desde o início do século que se tem assistido a uma crescente preocupação sobre o papel que o professor do século XXI deve adoptar. São vários os autores que se têm debruçado sobre o tema e que apontam como principal desafio, para os professores, a capacidade de adaptação e actualização aos avanços tecnológicos e sociais da última década. Segundo Marcelo (2009:8),

“ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”.

Desta forma, a Prática de Ensino Supervisionada, adiante designada de PES, desenvolvida durante o ano lectivo de 2013/2014 revelou-se imperiosa para a nossa formação profissional, enquanto futuras professora, já que

“as actividades desenvolvidas no âmbito da PES visam proporcionar aos estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula, e promovem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Regulamento PES, artigo 2.º).

Assim, julgamos que um bom profissional de educação é aquele que melhor se encontra preparado nos planos científico, pedagógico e didáctico, sabendo reflectir sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, de modo a conseguir progredir tanto a nível pessoal como profissional.

Sendo a docência norteadora por vários documentos normativos e oficiais, consideramos que um bom professor deve, igualmente, ter conhecimento dos documentos orientadores, com o objectivo de melhorar a qualidade da sua prática lectiva. Neste sentido, começaremos por descrever os documentos inerentes ao ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tentando adoptar, sempre que possível, uma visão reflexiva.

Ao longo das últimas três décadas, assistimos com alguma frequência, à criação, substituição ou revogação de alguns desses documentos. Em 1986, a criação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, doravante denominada por *LBSE*, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, tendo, depois, sofrido algumas alterações pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro, ao nível do Ensino Superior e da formação e qualificação de professores para a docência e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, ao nível de aspectos relacionados com o Processo de Bolonha no Ensino Superior. A *LBSE* tem como princípios gerais garantir que todos os cidadãos portugueses têm acesso a uma educação

gratuita, imparcial e obrigatória por um período de nove anos, promovendo a igualdade de oportunidades, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso nos planos pessoal e profissional durante a educação pré-escolar e escolar que compreendem os ensinos básico, secundário e superior e extra-escolar (Assembleia da República, 1987).

Posteriormente, surgiram os vários programas que regulam o ensino-aprendizagem das diversas disciplinas leccionadas nos Ensinos Básico e Secundário e que se assumem como documentos que permitem alcançar a aprendizagem desejada através de uma determinada sequência (Roldão, 2005:28).

No caso do Português, temos como documentos orientadores do Ensino Básico o *Programa de Português do Ensino Básico*, datado de Março de 2009, e as *Metas Curriculares de Português*, de Agosto de 2012 e no Ensino Secundário, o *Programa de Português de 10.º, 11.º e 12.º anos*, datado de Maio de 2001 (10.º Ano) e de Março de 2002 (11.º e 12.º Anos).

No que respeita ao *Programa de Português do Ensino Básico*, este foi elaborado com base no Dicionário Terminológico (2008), documento regulador dos termos e conceitos sobre o Conhecimento Explícito da Língua, e no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (1991) que defendia um ensino por competências, referindo que aprender por competência significa “activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas e que, por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber” (Ministério da Educação, 2001:9).

No entanto, o documento já foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, que desaprova o ensino-aprendizagem por competências, argumentando que este menospreza “o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, rejeita a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização” (Assembleia da República, 2011:50080) e que substitui objectivos claros, concretos e avaliáveis por objectivos vagos e difíceis, impossíveis de cotejar, dificultando, assim, a avaliação formativa e sumativa, advogando que o currículo deveria estar direccionado para os conteúdos temáticos, centrando-se, estritamente, no conhecimento fundamental a adquirir pelos alunos e na compreensão da realidade por parte dos mesmos.

Contudo, o *Programa de Português do Ensino Básico* sustenta um ensino por competências, ressaltando, desse modo, uma série de *competências gerais* a deter pelo professor e a aplicar na sala de aula de acordo com as características linguísticas e culturais dos alunos. Em conformidade com o documento, todas estas competências devem ser desenvolvidas e

articuladas com os *descritores de desempenho* e com os conteúdos, explicitando, assim, o que se almeja do aluno no final desse ciclo, em função do seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional (Ministério da Educação, 2009:119).

De certa forma, parece-nos mais importante um ensino por competências, uma vez que

“ao falarmos de competência referimo-nos ao *saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo* – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (Roldão, 2005:20),

ou seja, é necessário que os alunos sejam encaminhados no sentido de saber pôr em prática capacidades e conhecimentos desenvolvidos anteriormente, a fim de conseguirem dar resposta a uma dada situação que sem esses conhecimentos não conseguiriam.

O *Programa* apresenta-se, então, como um documento que pretende ser de fácil interpretação, deixando ao professor alguma margem de manobra para o adaptar de acordo com a turma, sem nunca descurar dos conteúdos a leccionar, sendo necessário ter em conta as metas a alcançar no final de cada ciclo, apelando assim à necessidade de o gerir de forma reflectida, a fim de amenizar a passagem entre os três ciclos de ensino, já que estes se encontram interligados. Nesta linha de pensamento, podemos salientar que o *Programa* não é documento que devemos cumprir rigidamente, mas sim um auxiliar da prática lectiva que devemos poder trabalhar, alterar, adaptar até que a prática de ensino-aprendizagem seja efectivamente alcançada (Roldão, 2005:29). O facto de a turma que nos foi atribuída no Ensino Básico ser um Curso Vocacional, a opção de poder trabalhar o programa conforme as necessidades do plano de estudos do curso, da turma e dos alunos, alguns deles com Necessidades Educativas Especiais (NEE), trouxe muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvemos.

Outro aspecto que é sugerido no *Programa* e que tivemos em consideração na hora de eger os conteúdos a leccionar, foi o de não sobrepor os manuais às directrizes que nos são dadas pelo documento, tentando adequá-los às necessidades e capacidades dos alunos, que neste caso oscilavam entre o 7.º e o 8.º anos de escolaridade, dada a natureza do Curso.

Um outro conceito referido pelo *Programa*, é a *transversalidade* que a disciplina assume perante as restantes, contribuindo significativamente para o sucesso escolar e global do aluno, pretendendo, assim, estimular no aluno valores linguísticos que serão cruciais para a sua formação enquanto cidadão, dando à língua materna um papel capital na aquisição de conhecimentos nas restantes disciplinas.

A segunda parte do documento comporta as organizações programáticas dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, porém, e de acordo com a nossa formação, teremos apenas em conta a organização programática do 3.º Ciclo.

Logo de início, são ostentadas as competências que se esperam que os alunos tenham adquirido no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da Compreensão/Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito Da Língua e, em seguida, sucedem os quadros que, divididos em três colunas, articulam entre si os descritores de desempenho com os conteúdos a trabalhar e com uma secção de notas que clarifica o que é pretendido que o professor aborde nas suas aulas.

Os quadros estão organizados de acordo com as cinco competências a desenvolver, que surgem dispostas em Compreensão/Expressão Oral - escutar para aprender e construir conhecimento; falar para construir e expressar conhecimento; participar em situações de interacção oral; Leitura - ler para construir conhecimento(s); ler para apreciar textos variados; ler textos literários; Escrita - escrever para construir e expressar conhecimento(s); escrever para construir e expressar conhecimento(s); escrever em termos pessoais e criativos; Conhecimento Explícito da Língua - plano da língua, variação e mudança; plano fonológico; plano morfológico; plano das classes de palavras; plano sintáctico; plano lexical e semântico; plano discursivo e textual; plano da representação gráfica e ortográfica (Ministério da Educação, 2009:120).

No que concerne ao desenvolvimento da Compreensão/Expressão Oral, os alunos da turma do Curso Vocacional apresentaram, por diversas vezes, trabalhos à turma que pretendiam desenvolver a sua interacção oral, porém, o trabalho mais significativo que realizámos com os alunos foi a representação teatral da obra 'Leandro, o rei da Helíria', que contribuiu em muito para o desenvolvimento da sua expressão oral, uma vez que o trabalho assentava na necessidade de cada um recordar o texto lido em sala de aula e elaborar as falas da sua personagem, a fim de reconstruir a história por palavras suas para depois a representar.

Relativamente à Leitura, tentámos fomentar o gosto pela leitura para, mais tarde, tentarmos promover uma reflexão sobre o que foi lido, tendo em conta o tipo de alunos que tínhamos, umas vezes alcançámos o desejado e outras ficámos um pouco aquém das expectativas, contudo, a maioria dos alunos mostrou-se muito interessada em ler, fosse individualmente ou em voz alta, textos dramáticos, conseguindo dramatizá-los com a carga emocional pretendida para este tipo de texto, o que nos levou a fazer, em conjunto com a professora da turma, a representação teatral do texto anteriormente referido.

O *corpus* textual trabalhado com a turma foi seleccionado com base na terceira parte do *Programa*, na qual é fornecida uma lista de autores e respectivas obras e no Plano Nacional de Leitura (PNL).

Em relação à Escrita, os alunos redigiram vários textos ao longo do ano lectivo, especialmente sobre as temáticas dos textos trabalhados em sala de aula, colocando em prática não só a sua capacidade de planeamento e reformulação do texto, mas também o seu conhecimento explícito da língua, utilizando as regras e os processos gramaticais de forma correcta.

O Conhecimento Explícito da Língua foi sempre estudado em articulação com as restantes competências, tendo sido trabalhados todos os planos presentes no *Programa*.

Por último, salientamos a nossa concordância com o documento, quando este indica que o professor deve efectuar uma gestão pensada e responsável, que permita a criação situações de ensino-aprendizagem que ajudem a desenvolver as competências esperadas, tendo sempre em conta o contexto socioeconómico em que a escola se encontra inserida, bem como o perfil da turma e as características individuais dos alunos.

Todavia, consideramos que a carência de uma parte relativa a possíveis orientações, instrumentos ou modalidades de avaliação torna o programa um pouco árido, visto que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida” (Roldão, 2005:41) e esta inexistência deixa algumas dúvidas sobre como avaliar as competências a adquirir.

Outro documento orientador do Ensino Básico são as *Metas Curriculares de Português*, datadas de Agosto de 2012 e que, de acordo com o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, definem, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares”, fornecendo “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar” (Assembleia da República, 2012:13952), permitindo aos professores delinearem as melhores estratégias de ensino.

As *Metas Curriculares*, que têm como referência o *Programa de Português do Ensino Básico*, apresentam-se como um documento basilar para o ensino-aprendizagem e para a avaliação interna e externa, no qual são definidos, por ano de escolaridade, os conteúdos essenciais a serem estudados pelos alunos, assim como os conhecimentos e capacidades a serem obtidos por estes, especificando a forma como deverão ser avaliados.

O documento compreende os domínios a trabalhar desde o 1.º ao 3.º Ciclo, sendo que no 3.º Ciclo os domínios se dividem em cinco: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Cada domínio contém os objetivos e os descritores de desempenho a alcançar.

As principais diferenças, em relação ao *Programa*, são a criação do domínio Educação Literária e modificação da denominação de CEL para Gramática. O primeiro domínio reúne vários descritores presentes nos restantes e pretende contribuir para a formação completa do aluno, enquanto indivíduo e cidadão, dado que a literatura “veicula tradições e valores, sendo parte integrante do património nacional” (Ministério da Educação, 2012:5).

Para o 3.º ciclo, as *Metas* são acompanhadas de um caderno de apoio, denominado ‘Textos literários – Poesia (3.º Ciclo)’, com o intuito de não haver diferenças nos textos a trabalhar anualmente, no Ensino Básico (Ministério da Educação, 2012:5).

O domínio da Gramática defende o ensino dos conteúdos gramaticais em articulação com os domínios da Oralidade, Leitura e Escrita, permitindo ao aluno que “adquirir e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão” (Ministério da Educação, 2012:6).

Os descritores de desempenho e objetivos a avaliar são obrigatórios em todos os anos de escolaridade, podendo, no entanto, voltarem a ser avaliados novamente em anos posteriores, uma vez que possibilitam um ensino explano que leva a uma aprendizagem consistente.

Ao consultarmos os *Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho* do 3.º Ciclo, verificamos que do 7.º para o 8.º ano alguns descritores são mais meticolosos, progredindo no seu nível de exigência, o mesmo que sucede do 8.º para o 9.º ano de escolaridade. Todos os domínios sofrem alterações de uns anos para os outros, porém, a título de exemplo, mostraremos as diferenças entre o que se espera de um aluno do 7.º ano de escolaridade no domínio da Educação Literária e um aluno do 9.º ano de escolaridade.

No domínio da Educação Literária espera-se que um aluno de 7.º ano leia e interprete textos literários, portugueses e estrangeiros, sabendo apreciá-los e conseguindo exprimir, oralmente ou por escrito, a sua opinião, além de que leia e escreva por iniciativa e gosto pessoal (Ministério da Educação, 2012:53).

Enquanto no 9.º ano se almeja que o aluno leia e interprete textos literários, portugueses e estrangeiros, conseguindo reflectir, apreciá-los e localizá-los em função de marcos histórico-culturais, além de ler e escrever de forma autónoma e fluente, por iniciativa e gosto pessoal (Ministério da Educação, 2012:67).

Nesta óptica, pode dizer-se que os elementos que compõem a Educação Literária são, sobretudo, a capacidade de ler, interpretar e analisar os textos literários e escrever novos textos

para desfrutar esteticamente. Deste modo, é importante que um aluno consiga compreender e interpretar um texto através dos recursos linguísticos e cognitivos que possui e principalmente pela sua experiência literária, enquanto aluno. O professor tem, então, um papel fundamental neste desenvolvimento, sendo ele que deverá fazer a ponte entre o texto leccionado e o aluno, com o objectivo de formar leitores literários com capacidades para compreender e interpretar as obras literárias.

Dada a natureza do Curso Vocacional, os nossos *Domínios de Referência, Objectivos e Descritores de Desempenho* oscilavam entre o 7.º e o 8.º ano de escolaridade, de modo que tentámos sempre fazer uma gestão e selecção responsável no que respeita à elaboração de planificações a médio e a curto prazo.

Por último, resta frisar que o documento, ao contrário do *Programa de Português do Ensino Básico*, defende um ensino-aprendizagem por objectivos, ou seja, é o “que se pretende que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (Roldão, 2005:21). Assim sendo, segundo a autora, se pretendemos que o aluno memorize todas as classes de palavras existentes, estamos a desenvolver um ensino por objectivos, se por outro lado, pretendemos que esse mesmo aluno consiga identificar e utilizar correctamente todas as classes de palavras, estamos a desenvolver um ensino por competências.

Quanto ao Ensino Secundário que, de acordo com a *LBSE*, tem como objectivos assegurar, fomentar e facultar os conhecimentos necessários, à inserção do aluno na vida social e profissional, levando-o a desenvolver um pensamento reflexivo e atitude crítica, perante a vida (art.º 9.º), o documento regulador da prática lectiva é o *Programa de Português – 10.º, 11.º e 12.º anos* – dos Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos, datado de Maio de 2001 para o 10.º Ano e de Março de 2002 para os 11.º e 12.º Anos.

Este documento define o Português como “uma disciplina da formação geral” que “visa a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” (Ministério da Educação, 2002:2).

Nesta linha, o *Programa de Português* ambiciona “ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa”, cujas finalidades passam por desenvolver a compreensão e expressão orais, a comunicação, a formação de leitores autónomos e reflexivos, que conheçam as obras literárias e os respectivos autores, a capacidade de pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, no âmbito das TIC, o raciocínio verbal e reflexivo, a autonomia e a responsabilidade de espírito crítico e a educação cívica e multicultural (Ministério da Educação, 2002:6).

De acordo com as finalidades, os objectivos do Programa abrangem o desenvolvimento de processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos, a compreensão e interpretação de discursos orais e escritos, o desenvolvimento do gosto pela leitura de textos literários, a expressão oral e escrita, a reflexão e conhecimento linguístico sobre o funcionamento da língua e o desenvolvimento de práticas de relacionamento que estimulem a autonomia, cidadania, responsabilidade, cooperação e solidariedade (Ministério da Educação, 2002:7).

Nesta perspectiva, enumera como competências nucleares a desenvolver a Compreensão Oral, a Expressão Oral, a Expressão Escrita, a Leitura e o Funcionamento da Língua. Estas competências têm como intuito fomentar a reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua e garantir “a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística” (Ministério da Educação, 2002:4).

Neste sentido, o documento propõe várias sugestões metodológicas que o professor deve seguir e que abarcam as cinco competências a desenvolver. Na Compreensão e Expressão Oral, o documento sugere o professor desenvolva estratégias que orientem o aluno para os diversos modelos de compreensão e para o desenvolvimento da produção oral, fazendo com que o aluno adquira uma interacção verbal capaz de impulsionar a sua integração na sociedade. Assim sendo e a fim de estimular a competência do oral, as aulas da turma de 11.º ano, turma que nos foi atribuída na PES, foram sempre propícias ao seu desenvolvimento através de questões formuladas que por parte do professor quer por parte dos alunos, assim como pequenas discussões sobre assuntos relacionados com o que estava em estudo. Neste sentido, foram, ainda, ao longo dos períodos, apresentados, em grupo ou individualmente, trabalhos orais que visavam o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oraís. Destacamos o trabalho do 1.º período, que consistiu na escolha de uma personalidade pública nacional ou internacional e a sua apresentação à turma, mediante o uso das TIC.

A Expressão Escrita pressupõe, segundo o Programa, actividades de leitura e de produção de texto com diversas finalidades e destinatários que sejam motivantes para o aluno e que estimulem a sua criatividade e desejo de ler e escrever, tornando-o um leitor activo com êxito a nível escolar, social e cultural. Contudo, à medida que avançam os níveis de ensino, as horas lectivas dedicadas à produção escrita diminuem, assim, de forma a não sobrecarregar os alunos, foi-lhes pedido que, a par, dos trabalhos orais apresentados, redigissem textos, nos quais especificassem o porquê das suas escolhas, assim como a sua opinião sobre o que foi tratado. Na elaboração dos textos, os alunos teriam de ter em atenção as três fases ostentadas no *Programa de Português*: a planificação, a textualização e a revisão. Estas fases, defendidas por

Hayes e Flowers (1980), possibilitam, segundo Garcia-Debanc, (como citado em Figueiredo, 2005:86),

“abrir campos de reflexão sobre o acto de escrever, discutir as práticas da escrita, precisar em que patamar o aluno experimenta dificuldades, analisar estratégias dos sujeitos escreventes, confirmar as hipóteses levantadas, actuar correctamente em termos de propostas de estratégias de remediação”.

Na Leitura, o documento defende que o aluno deverá ser confrontado com textos ou imagens que vão ao encontro dos seus gostos pessoais, tornando-o um leitor mais competente.

Nesta linha, aponta três modalidades de leitura que devem ser promovidas em sala de aula:

“a leitura funcional, cujos objectivos são pesquisar dados e informações para solucionar um problema específico; a leitura analítica e crítica que assenta na construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas; e a leitura recreativa que diz respeito à fruição estética e pessoal dos textos” (Ministério da Educação, 2002:24).

Esta competência foi trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, através dos textos lidos em sala de aula, mas também através dos trabalhos atrás referidos, nos quais os alunos tiveram que, no 2.º período, ler os livros da colecção ‘Eça Agora’ e escolher um para realizar o respectivo trabalho e, no 3.º período, escolher e ler um livro da sua preferência, com a mesma finalidade. Tanto um trabalho como outro pretenderam, sobretudo, criar nos alunos hábitos de leitura que os levassem a desenvolver o gosto e o interesse pelo que liam, visto que, segundo Figueiredo (2005:72), “o ideal é levar os alunos a viverem afectivamente, a submeterem-se à ficção, abandonarem-se à ilusão referencial, deixarem-se transportar pela história, reagindo emotivamente ao que lhe é proposto”.

Por último, o Funcionamento da Língua, competência subjacente às restantes, pretende que o aluno consiga usar correctamente a Língua Portuguesa e reflectir sobre o uso da mesma, sendo capaz de comunicar de forma reflectida e eficaz perante as mais variadas situações, em contexto real (Ministério da Educação, 2002:18-25). Esta competência foi trabalhada em todas as aulas de L1 em articulação com as restantes, tendo-se dado maior ênfase a questões relacionadas com a Sintaxe, visto ser a que suscitava mais dúvidas por parte dos alunos.

O *Programa* dedica, ainda, uma parte aos recursos a utilizar em sala de aula, sugerindo o uso de recursos multimédia, literários, escolares e profissionais, de consulta e relacionados com os *media* (Ministério da Educação, 2002:28). Nas aulas de Português, tentámos sempre empregar os diversos recursos, a fim de estimular e motivar os alunos para os conteúdos a leccionar.

Relativamente à avaliação, o documento define-a como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem que deverá ser sistemática e cuidadosa para ser objectiva e rigorosa. No que diz respeito às modalidades, o professor deverá recorrer às avaliações diagnóstica, formativa e sumativa, devendo aplicar instrumentos diversificados e critérios que

estejam de acordo com cada uma das competências nucleares (Ministério da Educação, 2002:29-32).

Por último, o documento sugere várias propostas de organização para os conteúdos a leccionar, denominadas sequências de aprendizagem, para cada um dos anos do Ensino Secundário. Tendo em conta a turma que nos foi atribuída, centrar-nos-emos apenas nas sequências de aprendizagem do 11.º ano, as quais estão distribuídas de acordo com os conteúdos a trabalhar. A primeira sequência de aprendizagem respeita ao estudo de textos científicos e técnicos e, segundo orientações do *Programa*, pode ser repartida pelas restantes sequências, a segunda ao estudo de textos expositivo-argumentativos através da leitura do ‘Sermão de Santo António aos Peixes’, a terceira ao estudo de textos dramáticos através da leitura de ‘Frei Luís de Sousa’, a quarta ao estudo de textos narrativos através da leitura de um romance de Eça de Queirós e a quinta ao estudo de textos líricos através da leitura da ‘Poesia de Cesário Verde’.

Deste modo, a planificação anual da turma ([Anexo A](#)) compreende quatro sequências de aprendizagem repartidas pelo tipo de texto a estudar, visto que a sequência em falta foi redistribuída e estudada em simultâneo com as restantes. A primeira sequência respeita ao estudo do ‘Sermão de Santo António aos Peixes’, a segunda à obra ‘Frei Luís de Sousa’, a terceira à novela ‘Os Maias’ e a quarta à ‘Poesia de Cesário Verde’. O ‘Sermão de Santo António aos Peixes’ e o ‘Frei Luís de Sousa’ foram estudados na íntegra em sala de aula, da obra ‘Os Maias’ foram lidos excertos de capítulos e da ‘Poesia de Cesário Verde’ foram lidos os poemas mais relevantes e de maior expressividade. Para a segunda e terceira sequências foram elaboradas fichas de verificação de leitura, já que tinha sido pedido aos alunos que lessem as obras em casa. Tal como referido anteriormente, nas aulas de Português de Ensino Secundário, tentámos fomentar o espírito crítico dos alunos, assim como o gosto pela leitura, desta forma, não lhes restringimos a leitura apenas às “obras obrigatórias”, mas também lhes propusemos que lessem livros do seu interesse, contribuindo para a sua formação, enquanto leitores literários.

Relativamente ao Espanhol, os documentos basilares na leccionação da disciplina são o *Programa e Organização Curricular do Espanhol*, de Março de 1997, no 3.º ciclo do Ensino Básico e vários programas de Espanhol, de níveis de iniciação e continuação para os diferentes anos de escolaridade, datados de 2001, 2002 e 2004, no Ensino Secundário.

Outro documento indispensável ao ensino de uma língua estrangeira é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, doravante denominado por QECR, cujo principal objectivo é servir de “base comum para a elaboração de

programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa, a fim de explicitar objetivos, conteúdos e métodos”, facilitando a mobilidade europeia (Conselho da Europa, 2001:19).

Tendo por base os anos lectivos que nos foram atribuídos na PES, concentrar-nos-emos nos documentos que regulam o ensino do Espanhol no 7.º ano de iniciação e no 11.º ano de continuação.

O *Programa e Organização Curricular do Espanhol* regula o Ensino Básico e teve como referência a *LBSE* e o Decreto-Lei n.º 286/89, que têm como linhas orientadoras “o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores” (Ministério da Educação, 1997:5), neste sentido, as finalidades do documento estão agrupadas de acordo com o desenvolvimento do plurilinguismo e pluriculturismo, do desenvolvimento social e do desenvolvimento pessoal (Ministério da Educação, 1997:7).

No que concerne aos conteúdos, o *Programa e Organização Curricular do Espanhol* agrupa-os em conceitos, procedimentos e atitudes, sugerindo que sejam trabalhados a partir de seis domínios: Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a Língua e a sua Aprendizagem, e Aspectos Socioculturais (Ministério da Educação, 1997).

Os quatro primeiros domínios – Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita e Expressão Escrita – pretendem desenvolver “os actos de fala de uso frequente na interacção quotidiana, os elementos que configuram a situação de comunicação, o discurso, a estrutura da frase e o vocabulário relativo aos temas mais comuns” (Ministério da Educação, 1997:12-18). O quinto domínio – Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem – refere-se ao conhecimento gramatical e o sexto domínio – Aspectos socioculturais – dá ênfase aos aspectos sociais e culturais da língua espanhola.

O *Programa* dedica outro capítulo a orientações metodológicas, nas quais refere que o professor deve estar consciente da inter-relação existente entre os vários domínios e os diversos conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), cabendo-lhe decidir como coloca os conteúdos em prática, não esquecendo que é imprescindível que crie situações de comunicação autênticas para que o aluno desenvolva a sua competência comunicativa (Ministério da Educação, 1997:29).

Em relação aos domínios da Leitura e Escrita, o documento propõe, para a Leitura, que o aluno seja confrontado com textos sobre assuntos que já conhece, a fim de conseguir opinar através da sua experiência, e, para a Escrita, que o aluno se concentre nas situações de

comunicação escrita que provavelmente enfrentará no seu percurso escolar e profissional (Ministério da Educação, 1997:30-31).

O *Programa* defende um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, assim que a principal função do professor é criar condições que proporcionem a sua aprendizagem, tendo sempre presente a sua diversidade, nomeadamente às atitudes, motivações, expectativas, interesses, valores, capacidades, competência linguística, entre outras (Ministério da Educação, 1997:31).

Nas metodologias de trabalho que o professor pode seguir, o documento propõe uma metodologia de trabalho por tarefas, trabalho de projecto ou situação global. A primeira metodologia baseia-se num conjunto de actividades que são realizadas em aula com a finalidade de trabalhar todos aspectos associados à compreensão, manipulação, produção e interacção, dando prioridade ao significado. A segunda tem os mesmos princípios do que a anterior e consiste na elaboração de uma tarefa final do interesse de todos alunos que pode ser realizada durante um período de tempo mais longo. A terceira assenta num projecto no qual se simula aspectos reais ou ficcionais, designadamente a vida num determinado local (Ministério da Educação, 1997:32).

Nas aulas de espanhol, a metodologia adoptada foi a de trabalho por tarefas, na qual os alunos, no final de cada unidade, teriam de desenvolver uma actividade relacionada com a temática estudada, proposta pelas docentes.

Por fim, o último capítulo trata da avaliação, do seu objecto e dos seus meios e instrumentos. O documento sustenta uma avaliação individualizada, que se adequa às necessidades do aluno e permita ao professor analisar criticamente a sua intervenção e ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, através de auto e hetero-avaliação. Quanto ao objecto, o professor deverá ter em conta não só a aquisição de conhecimento, mas também o esforço feito pelo aluno, assim sendo, o professor deve ter em consideração os domínios do conhecimento, das atitudes e valores na hora de avaliar. Em relação aos meios e instrumentos de avaliação, o professor deve ter em atenção aspectos como o interesse, o empenho, a organização, a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a participação, além de trabalhos individuais ou de grupo, discussões, exposições, fichas de avaliação e exercícios de avaliação relacionados com a compreensão e expressão oral e escrita (Ministério da Educação, 1997:32-34).

Na disciplina de Espanhol, tivemos sempre em conta as orientações sugeridas pelo *Programa*, realizando uma avaliação centralizada nas capacidades individuais dos alunos, mantendo um diálogo constante sobre quais as dificuldades a colmatar.

Este último capítulo parece-nos bastante profícuo e de grande utilidade para a prática lectiva, orientando-nos, enquanto futuras professoras, para a necessidade de efectuar uma avaliação centrada nas capacidades, atitudes e valores dos alunos, levando em conta também o seu esforço para alcançar os objectivos e não apenas os resultados finais.

Em relação ao Ensino Secundário, existem três programas de nível de continuação, um para cada ano deste ciclo de estudos. Contudo, é no *Programa de Espanhol de 10.º ano* que podemos encontrar a Apresentação do Programa do Ciclo.

De acordo com a Apresentação do Programa do Ciclo presente no *Programa de Espanhol de 10.º ano*, à semelhança do *Programa e Organização Curricular do Espanhol do Ensino Básico*, o paradigma comunicativo foi o escolhido em termos metodológicos. Este paradigma coloca o aluno no centro da aprendizagem, privilegiando a realização de tarefas que levam à utilização da língua em situações autênticas, sendo que o seu propósito primordial é o desempenho da competência comunicativa, ou seja, “a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita” (Ministério da Educação, 2002:21). Esta competência abarca as subcompetências linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender) (Ministério da Educação, 2002:21).

A Apresentação do Programa do Ciclo indica, ainda, sugestões metodológicas gerais que guiam o professor na sua prática lectiva, quer a nível de estratégias e métodos de trabalho a adoptar quer em termos de avaliação e recursos a utilizar. A avaliação, na linha do *Programa de Espanhol* para o Ensino Secundário, deverá ser formativa e contínua, dando-se preferência à auto e co-avaliação. Os critérios de avaliação da competência apresentados referem que “as competências receptivas podem ser avaliadas com parâmetros bastante objectivos” (Ministério da Educação, 2002:31), contudo para as competências produtivas, a Expressão Oral e Escrita é necessário definir claramente os critérios a aplicar, delineando o nível de desempenho e avaliando se o aluno se expressa com clareza, coerência, coesão e precisão, fluência e correcção, capaz de recorrer a um vasto repertório de vocabulário, conseguindo adequar o discurso à situação, tanto a nível oral como escrito (Ministério da Educação, 2002:31-32). Em relação aos recursos, o *Programa* privilegia os materiais “autênticos”, apresentando uma lista de recursos que o professor pode utilizar em sala de aula (Ministério da Educação, 2002:32-33).

Relativamente ao *Programa de Espanhol de 11.º ano*, o nível a alcançar no final do ano lectivo é B1.2 e B2.1 e os objectivos de aprendizagem deste ano de escolaridade centram-se em solidificar e ampliar a competência comunicativa adquirida anteriormente, compreender discursos orais e escritos; expressar-se oralmente e por escrito, interagir com aspectos culturais de Espanha e dos países hispano-falantes, contrastando-os com a língua materna, fortalecer práticas de relacionamento interpessoal e de cidadania, empregar estratégias de superação de dificuldades e problemas e usar de forma apropriada as TIC (Ministério da Educação, 2002:3-4).

No que toca aos conteúdos, o documento dedica-lhe um capítulo, repartindo-os por competências comunicativas, autonomia na aprendizagem, aspectos socioculturais e conteúdos linguísticos. As competências comunicativas têm como intuito consolidar e ampliar as competências adquiridas anteriormente mediante o desenvolvimento das competências de Compreensão Oral e Escrita e de Expressão Oral e Escrita. Quanto à autonomia na aprendizagem, devem trabalhar-se os conteúdos relacionados com o controlo dos elementos afectivos, o processo de aprendizagem de uma língua, a planificação do trabalho, o desempenho de estratégias de comunicação, a compreensão e assimilação dos conteúdos linguísticos e a auto-avaliação. Por sua vez, os aspectos socioculturais dizem respeito aos temas que devem ser tratados ao longo do ano, os quais devem ser adequados às características da turma. E, por último, os conteúdos linguísticos compreendem os conteúdos morfossintácticos, discursivos, lexicais, fonéticos e ortográficos e pragmáticos. Tendo-se sempre em mente que todos estes conteúdos têm como objectivo final o desenvolvimento da competência comunicativa.

Com base nos conteúdos socioculturais, o documento sugere a carga horária a aplicar em cada um deles, de forma a realizar-se uma gestão que integre objectivos e conteúdos. Nesta linha, as sugestões metodológicas vão ao encontro de uma perspectiva de trabalho por projectos e tarefas.

Os capítulos de gestão e sugestão metodológica parecem-nos muito importantes, quer para saber o tempo que devemos dedicar a cada temática como as possibilidades que temos para as trabalhar.

A metodologia de trabalho por tarefas revelou-se bastante interessante nas aulas de língua espanhola, permitindo aos alunos realizarem várias tarefas intermédias e finais do seu interesse nas várias unidades didácticas.

A avaliação e a auto-avaliação devem, segundo o *Programa*, valorizar a realização da tarefa final, a consecução das tarefas intermédias, os objectivos comunicacionais, os conteúdos

linguísticos, os aspectos socioculturais, a componente estratégica de comunicação, o uso da língua-alvo e os aspectos a melhorar no processo e nos resultados.

A avaliação da disciplina de Espanhol foi sempre reflectida e discutida com os alunos, os quais poderiam, se assim o entendessem, realizar actividades de compensação para subir algumas classificações menos satisfatórias.

Como referido anteriormente, o ensino das línguas está fundamentado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* que foi elaborado pelo Conselho da Europa, em 2001, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” e assume-se como “um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa” (Conselho da Europa, 2001:7), cuja principal finalidade é servir de “base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa”, com o intuito de explicar os “objectivos, conteúdos e métodos”, facilitando a cooperação internacional na área das línguas vivas e a mobilidade europeia (Conselho da Europa, 2001:19). Porém, não deve ser assumido como um documento normativo, visto que não é propósito “dizer aos que trabalham na área o que devem e como devem fazê-lo” (Conselho da Europa, 2001:11).

O documento, previsto para uma grande multiplicidade linguística e cultural, está organizado em nove capítulos e tem como objectivo estimular o utilizador a reflectir sobre questões que surgem quando aprende uma língua que não materna e favorecer a troca de informação entre profissionais e aprendentes de línguas.

O primeiro capítulo esclarece sobre as finalidades, objectivos e funções do *QECR*, assim como sobre o conceito de plurilinguismo, que lhe está subjacente.

O *QECR* descreve o que se deve aprender para comunicar numa determinada língua e quais os conhecimentos e capacidades que se precisam desenvolver para se ser eficaz no acto comunicativo, além de definir quais os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da sua aprendizagem e ao longo da sua vida, pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre os profissionais envolvidos no ensino de línguas com o intuito de lhe fornecer meios para que reflectam e assegurem que respondem efectivamente às necessidades reais dos aprendentes (Conselho da Europa, 2001:19). O documento está projectado para integrar vários aspectos, nomeadamente, a sua utilização para a elaboração de programas de aprendizagem de línguas, planificação de certificação linguística e planificação da aprendizagem autodirigida. Desta forma, manifesta um carácter abrangente,

transparente e coerente, além de aberto e flexível na aprendizagem e ensino de línguas (Conselho da Europa, 2001:25-27).

O documento clarifica, também, os conceitos de *multilinguismo*, *plurilinguismo* e competência comunicativa, que ao longo dos anos têm vindo a ganhar cada vez mais importância. O *multilinguismo* assenta na diversidade de línguas que uma escola ou um sistema de ensino oferece, incentivando o aluno a aprender mais do que um idioma, o *plurilinguismo* é entendido como o conhecimento de um dado número de línguas ou a concomitância de diferentes línguas numa determinada sociedade, ou seja, o *plurilinguismo* advém da experiência linguística e cultural do indivíduo, quer seja aprendida através da escola/universidade, quer seja por contacto directo com a língua/cultura. Esse conhecimento – linguístico e cultural – desenvolverá no aprendente a competência comunicativa que se traduz na consciencialização e capacidade de inter-relacionar e fazer interagir os conhecimentos das diferentes línguas que conhece entre si, intensificando uma maior abertura a novas experiências culturais, ou seja, à interculturalidade (Conselho da Europa, 2001:23). A competência comunicativa é, então, abordada no capítulo II e compreende as competências linguística (conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas), sociolinguística (convenções sociais a que está sujeita determinada sociedade/cultura) e pragmática (uso funcional dos recursos linguísticos), sendo esta activada através do desenvolvimento de actividades linguísticas escritas ou orais, que incluem a recepção, a interacção e a produção. Estas actividades são descritas no *Programa de Espanhol de 11.º ano* como estratégias de comunicação.

O mesmo capítulo faz ainda referência a uma abordagem orientada para a acção que visa atribuir ao utilizador e o aprendente um papel central na aprendizagem de uma língua, tendo em atenção “os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (Conselho da Europa, 2001:29).

O capítulo III trata dos Níveis Comuns de Referência, definindo os descritores de progressão pelos quais se pode organizar a aprendizagem de uma língua, dividindo-os em três níveis:

Utilizador elementar – iniciação (A1); elementar (A2);

Utilizador independente – limiar (B1); vantagem (B2);

Utilizador proficiente – autonomia (C1); mestria (C2) (Conselho da Europa, 2001:48).

Porém, os níveis podem ser expandidos, conforme o que se espera ou se pretende que o indivíduo aprenda e para que se viabilize a sua progressão, assim sendo no ensino escolar os níveis podem ser desenvolvidos e aplicados de acordo com as capacidades dos aprendentes. A título de exemplo, o *QECR* propõe um conjunto de seis marcos distintos no nível elemental

para dar resposta à distinta progressão aprendentes, no qual o nível A1 seria dividido em A1.1 e A1.2 e o nível A2 seria dividido em A2.1 e A2.2, sendo que o nível A2.1 seria dividido em A2.1.1 e A2.1.2 (Conselho da Europa, 2001:60).

No ensino da segunda língua estrangeira, em Portugal, o nível A1 corresponde ao 7.º ano de escolaridade, o nível A2 abrange o 8.º e 9.º ano, o nível B1 abarca ainda o 9.º e o 10.º ano de o 11.º ano sustenta o nível B2. Contudo, os alunos que frequentam o mesmo ano escolar não têm que obrigatoriamente estar no mesmo patamar de proficiência, assim que o nível pode oscilar de acordo com a progressão do aluno.

Ainda no capítulo terceiro, podemos encontrar quadros que nos orientam na aplicação dos níveis de comuns de referência. O Quadro 1 diz respeito aos Níveis Comuns de Referência, que surgem definidos a uma escala global, o Quadro 2 comporta a grelha para a auto-avaliação, que compreende os níveis a ter em vista para os domínios da compreensão do oral, da leitura, da interacção oral, da produção oral e da escrita; o Quadro 3 contém aspectos qualitativos do uso oral da linguagem, designadamente, sobre o âmbito, a correcção, a fluência, a interacção e a coerência (Conselho da Europa, 2001:49-58).

Na nossa opinião, os quadros apresentados são muito úteis, uma vez que permitem ao professor saber o que se espera dos alunos que estão em determinado nível escolar.

O capítulo IV descreve as categorias necessárias à utilização da língua por parte do utilizador, dando ênfase a questões relacionadas com contexto do uso da língua, com os temas de comunicação, com as tarefas comunicativas e finalidades, com as actividades e estratégias comunicativas, com os processos de comunicação e com os textos. Em relação ao contexto do uso da língua, cabe dizer que a sua utilização varia de acordo com a situação, assim que cada utilizador adapta a sua comunicação tendo em conta o domínio, a situação e a condição em que se encontra, bem como a temática, a estratégia, a finalidade e o meio que deseja atingir (Conselho da Europa, 2001:73-145).

No capítulo quinto são expostas as competências gerais e comunicativas necessárias à execução de tarefas e actividades. As competências gerais sustentam o conhecimento declarativo e as competências comunicativas em língua. O primeiro abarca as capacidades e as competências de realização, existencial e de aprendizagem; as segundas abrangem as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (Conselho da Europa, 2001:147-184).

O sexto capítulo aborda os processos de aprendizagem e ensino das línguas. Porém, já que as opiniões sobre como se aprende uma língua variam muito, o ideal será que os intervenientes – professores e alunos – neste processo trabalhem numa única direcção, focalizando-se nas

diversas competências e capacidades que permitem a sua aprendizagem. Todavia, o documento menciona que “a eficácia da aprendizagem das línguas está confinada, sobretudo, às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais utilizados” (Conselho da Europa, 2001:200), assim sendo, concordamos com Estaire (2010:14) quando este declara que a forma de criar condições favoráveis à aprendizagem é através da interacção entre

“los alumnos y el profesor como agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje que desempeñan un amplio abanico de funciones complementarias, los materiales didácticos y la forma en que alumnos y profesor interactúan con ellos, y en tercer término, el aula como lugar de trabajo y contexto social”, relembrando que “la organización del trabajo en el aula, una responsabilidad que recae principalmente sobre el profesor, debe basarse en una reflexión sobre cómo facilitar el proceso de aprendizaje en el que están inmersos los alumnos”.

Com respeito aos erros e falhas cometidos pelos aprendentes de uma língua, o *QEER* distingue-os, referindo que o erro ocorre quando há “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo, tendo o aprendente desenvolvido características diferentes das normas da L2” (Conselho da Europa, 2001:214), por seu lado, as falhas acontecem quando o aprendente é “incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo” (Conselho da Europa, 2001:214).

Da nossa experiência de professora estagiária, temos conhecimento que tantos os erros como as falhas ocorrem frequentemente no processo de aprendizagem de uma língua, já que

“o erro é, hoje em dia, e muito bem, considerado inevitável e necessário pois aceita-se que o processo de aprendizagem vai passando por etapas sucessivas de estruturação dos conhecimentos, entre as quais a tentativa e o erro. Sendo inevitável, é considerado um índice de aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente” (Mira & Mira, 2002:16),

assim, acreditamos que reflectindo sobre as suas causas, estes podem ser ultrapassados, uma vez que

“a ideia é a da não censura e a da não penalização do erro, com vista a uma nova estratégia que parte de erros dos alunos como meio de os fazer reflectir sobre o sistema da língua e de apelar para a sua capacidade de autocorreção” (Mira & Mira, 2002:16).

O VII capítulo compreende a função das tarefas no ensino e aprendizagem das línguas. Entendem-se por tarefas “as características da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional” (Conselho da Europa, 2001:217). A sua realização e natureza pressupõe a activação de competências específicas, que variam de acordo com a acção, o domínio e a finalidade pretendida (Conselho da Europa, 2001:217).

Neste sentido, as tarefas comunicativas que visam envolver os aprendentes numa comunicação real são mais exigentes, mas têm melhores resultados, contudo é fundamental

levar em conta as competências, as condições e as limitações específicas do aprendente e os parâmetros necessários à execução da tarefa (Conselho da Europa, 2001:218).

Nesta direcção, o *QEER* ostenta a hipótese de o professor activar previamente competências no aluno que lhe sejam úteis para a execução da tarefa, nomeadamente o fornecimento de elementos linguísticos aquando da exposição da tarefa e da sua finalidade, de forma a activar os conhecimentos apropriados no seu planeamento e preparação (Conselho da Europa, 2001:219). O fornecimento de elementos linguísticos necessários, aos alunos, para a realização do que lhe era proposto, com a intenção de estes alcançarem um melhor desempenho, foi sempre uma das nossas preocupações ao longo da PES.

O capítulo oitavo respeita à diversificação linguística na concepção do currículo e compreende questões relacionadas com o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural do indivíduo. Este capítulo é sobretudo dedicado aos profissionais que se debruçam sobre a elaboração dos currículos para as várias línguas.

Por fim, o nono e último capítulo trata das questões de avaliação relacionadas com o desempenho da proficiência do utilizador da língua. No *QEER*, o termo *avaliação* “é usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua” (Conselho da Europa, 2001:243) e tem associados três conceitos cruciais: a validade, a fiabilidade e a exequibilidade. De acordo com o documento, a validade é a mais importante e a que se pretende tratar, visto que só é possível considerar um instrumento de avaliação válido se se conseguir demonstrar que o que foi avaliado é aquilo que deve ser avaliado, num determinado contexto, e se a informação recolhida for a representação exacta do nível de proficiência do candidato. A fiabilidade, por sua vez, é a medida pela qual conseguimos classificar os candidatos, em duas situações (reais ou simuladas) do mesmo teste. Por último, a exequibilidade diz respeito à exactidão da avaliação, que dependerá da validade dos critérios, da validade dos procedimentos no desenvolvimento desses critérios e da validade de determinada norma para o contexto (Conselho da Europa, 2001:243).

Para além de outros aspectos relacionados com a avaliação, o *QEER* distingue entre vinte e seis tipos de avaliação diferentes, descrevendo-os e classificando-os, paralelamente, porém, teremos, apenas em conta aqueles que utilizámos na nossa PES e/ou os que nos parecem mais relevantes para uma avaliação válida, fiável e exacta:

- Avaliação contínua é a avaliação feita pelo professor dos desempenhos e dos trabalhos dos alunos realizados ao longo do período e do ano lectivo.

- Avaliação formativa é um processo de avaliação continuado que consiste na recolha de informações sobre os pontos fortes e fracos dos alunos, ou seja, destina-se a melhorar a aprendizagem.
- Avaliação sumativa é nota atribuída, no final do ano lectivo, com base nos resultados obtidos.
- Avaliação directa é a avaliação feita mediante a observação e registo numa grelha de com determinados critérios. Este tipo de avaliação é realizada para avaliar a compreensão oral e escrita, à interacção oral e escrita e à produção oral e escrita.
- Avaliação indirecta é normalmente efectuada mediante um registo posterior à observação de competências e aspectos como o interesse, o empenho, a organização, a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a participação.
- Hetero-avaliação é a avaliação feita pelo professor e os colegas da turma.
- Auto-avaliação é a avaliação feita pelo aluno acerca da sua própria aprendizagem (Conselho da Europa, 2001:254-262).

Nas aulas de língua espanhola, foram utilizadas todas as avaliações acima transcritas, tendo sempre presente a diversidade das turmas e dos alunos, bem como as suas capacidades, competências e atitudes, recorrendo-se a diversos materiais de registo de avaliação.

Resumidamente e em concordância com o QECR, o professor de uma língua estrangeira tem um papel fulcral no desenvolvimento de um indivíduo, não só por lhe dar a conhecer uma língua diferente, mas sobretudo por conseguir pô-lo em contacto com uma nova cultura.

Face ao exposto nos documentos normativos e de forma a actuar conscientemente, um professor deve conhecer o melhor possível os seus alunos, uma vez que “o ensino centra-se no aluno, o professor é guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador da aprendizagem, organizador, coordenador, ajudante do aluno, enquanto este aprende” (Mira & Mira, 2002:15). Assim, e partindo do princípio que conhecer um aluno não é apenas saber o seu nome e idade, acreditamos que para uma melhor actuação, esse conhecimento deverá abranger o desenvolvimento psicológico e social do aluno.

Da nossa experiência, enquanto professora estagiária, as primeiras informações que obtivemos, sobre as turmas, foram-nos dadas indirectamente, quer pelas Orientadoras Cooperantes quer por outros professores das turmas. Contudo, essa primeira impressão criada em diferido, isto é, através das informações dadas por outras pessoas, pode, segundo Mira (2003:106), “criar preconceitos que, para o bem e/ou para o mal, vão influenciar, certamente, a convivência entre as partes”. Assim sendo, tentámos utilizar essa informação em nosso

proveito, sem fazer juízos de valor precipitados e sem criar expectativas positivas ou negativas sobre os alunos, esperando pelo primeiro contacto com a turma.

No primeiro contacto directo com as turmas, a Orientadora Cooperante introduziu a nossa apresentação e, em seguida, apresentámo-nos e explicámos a razão de ali estarmos. Seguidamente, os alunos, à vez, apresentaram-se e colocaram questões relacionadas sobre a nossa permanência na escola e a nossa função face à Orientadora Cooperante.

Na disciplina de Português, após as apresentações e durante todo o ano lectivo, sentámo-nos numa das últimas mesas da sala, a fim de observar a aulas e tentar perceber, com o seu decorrer, o tipo de alunos que tínhamos e, assim, melhor adequar o nosso trabalho.

Na disciplina de Espanhol, nas primeiras aulas, e por sugestão da Orientadora Cooperante, sentámo-nos na sua secretária e após a primeira semana de contacto com os alunos, passámos a sentarmo-nos numa das últimas mesas da sala, a fim de começar uma observação mais pormenorizada, sem que eles se sentissem acanhados por alguém os estar a observar, visto uma das turmas ser de iniciação à disciplina.

Este tipo de observação permitiu-nos perceber, de um modo geral, quais os alunos mais e menos participativos, faladores, atentos, empenhados, quais as suas motivações e qual o seu comportamento. Todavia, com o intuito de conhecer ainda melhor os alunos, centrando em si o processo de ensino-aprendizagem, elaborámos, com a ajuda da Orientadora Cooperante de Espanhol, um questionário para as disciplinas de Português ([Apêndice A](#)) e Espanhol ([Apêndice B](#)). As questões para as duas disciplinas eram as mesmas, à excepção da questão relacionada com as possíveis dificuldades nos diferentes domínios.

O documento foi aplicado no final do 1.º Período, às turmas de Português e Espanhol, e visou a sua caracterização ([Apêndice C](#)), através da análise e descrição dos seus interesses, hábitos, dificuldades e expectativas em relação às duas disciplinas, tendo sido os dados tratados, posteriormente, por nós.

As primeiras duas perguntas, sobre problemas visuais e auditivos, serviu para sabermos se os alunos se encontravam sentados no local correcto, sem que isso dificultasse a sua aprendizagem. Constatámos que, como seria de esperar, os alunos com deficiência ao nível do Domínio Sensorial (visão/audição) se sentavam maioritariamente nos lugares da frente. Ainda assim, fomos cuidadosos na eleição dos recursos a utilizar, bem como do tamanho da letra e imagens a apresentar.

À terceira pergunta, sobre o acesso que tinham às TIC, em casa, todos os alunos responderam ter computador e internet, à excepção de dois alunos do Curso Vocacional. Esta questão ajudou a perceber que tipo de trabalhos lhes poderíamos pedir para realizar em casa.

As perguntas *O que fazes nos tempos livres?/Gostas de ler?/Que tipos de livros?/Gostas de aprender...?* pertencem ao grupo dos interesses e favoreceu o nosso conhecimento sobre aspectos pessoais que nos poderiam ser úteis aquando da escolha dos conteúdos a leccionar. Todas as turmas, nos tempos livres, preferem ver televisão, navegar na internet, estar com os amigos, praticar desporto e ouvir música. À pergunta sobre o gosto pela leitura, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, porém, a turma que mais nos intrigou foi a do 11.º B da área de Línguas e Humanidades, na qual 12 dos 22 alunos responderam não gostar de ler. Relativamente ao género preferido, a maioria prefere os de romance, aventura, ficção científica e as revistas. Quanto à forma como gosta de aprender, a maior parte dos alunos refere ser através do visionamento de filmes/vídeos e de livros.

No grupo dos hábitos, optámos por colocar questões relacionadas com a sua vida escolar: *Quando costumas estudar?/Que tipo de materiais/recursos utilizas para estudar?/Que técnicas utilizas para aprender mais facilmente as diversas matérias?*, a fim de percebermos quais os seus hábitos e gostos relativos aos recursos e técnicas utilizadas que facilitavam a sua aprendizagem. Neste ponto, compreendemos que a maioria dos alunos estuda antes dos testes, utiliza o caderno diário e o manual como principais recursos ao estudo e utiliza a cópia do quadro, a resolução de exercícios e a memorização como principais técnicas para aprender.

Em relação às principais dificuldades sentidas pelos alunos, colocámos como opções, para o Português, a Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática e para o Espanhol, a Compreensão Oral, Interação Oral, Compreensão Escrita, Interação Escrita, Produção Oral e Produção Escrita. Na disciplina de Português, as principais dificuldades estão ao nível da Gramática para ambas as turmas e da Expressão Escrita para o 11.º ano. Na disciplina de Espanhol, as dificuldades centram-se na Produção Oral e Escrita para ambas as turmas e na Interação Oral para o 11.º ano.

Por último, as duas questões finais assentaram nas suas expectativas para aulas da disciplina, através da eleição da forma como gostariam de trabalhar na aula e do tipo de actividades que gostariam de realizar. A maior parte dos alunos gostaria de trabalhar a pares e as actividades que gostariam de ver realizadas prendem-se com o visionamento de filmes/vídeos e a audição de músicas.

Após análise dos resultados obtidos, começámos a planear o caminho a prosseguir, tornando-se este documento uma mais-valia para o planeamento das aulas que iríamos leccionar, principalmente ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem a aplicar ao longo da PES.

Para além dos questionários, tivemos, ainda, acesso a questionários que tinham sido aplicados aos alunos no início do ano lectivo, pelos Directores de Turma, cujo objectivo era informar o Conselho de Turma de aspectos relacionados com a família, a habitação, a saúde, a alimentação e o percurso escolar.

Depois de analisadas as diversas informações, entendemos, igualmente, ser imprescindível ter em conta vários aspectos que influenciam quer a aquisição da língua materna (L1) quer a aprendizagem de uma segunda língua como língua estrangeira (LE).

Segundo Martín (2004:264), a aquisição da L1 está necessariamente ligada ao meio em que se está inserido e à capacidade intelectual de qualquer ser humano.

Nesta perspectiva, um aluno que frequente o 3.º Ciclo ou o Ensino Secundário, ou seja, tenha entre 13 e 18 anos, tende a diversificar o seu contexto social, passando a serem os seus principais agentes de socialização a família, a escola, os grupos de colegas e os meios de comunicação social (Musgrave, 1984). Porém, a escola é a principal fonte de alteração social, profissional e cultural, que transforma a identidade das crianças, alterando as suas relações com a família e com a comunidade (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1986).

Quanto à capacidade intelectual, inicia-se a fase em que o pensamento passa do concreto ao abstracto (Martín Martín, 2004:265).

Na disciplina de Português, verificámos que os alunos com mais dificuldades, em aprender, eram aqueles que provinham de famílias destruturadas ou os que viviam mais longe da escola. Na turma de 3.º Ciclo, o facto de esta ter 25 alunos, 6 deles com NEE, juntado o desinteresse, a desmotivação, o comportamento e a apatia da maioria, a tarefa de realizar um ensino individualizado, tornava-se praticamente irrealizável, contribuindo, deste modo, para uma grande percentagem de resultados negativos, muitas das vezes, mais de 50% de reprovações nos módulos.

Por sua vez, a turma de 11.º ano admitiu que os resultados menos bons se deviam à falta de estudo.

Relativamente à L2 e tendo em vista que a aprendizagem é uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento, relativamente fácil” (Tavares & Alarcão, 1990), a sua aprendizagem é condicionada por vários factores, a saber:

- Factores externos ou sociais – o contexto e a situação de aprendizagem – que influenciam em muito o ritmo de aprendizagem e o grau de perfeição que o aluno pode alcançar.

- Factores internos – a língua materna e o conhecimento linguístico – que, pela transferência da L1, deixam marcas em todos os níveis de uma língua aprendida, principalmente na fonética.

- Factores individuais – a idade, a aptidão para a aprendizagem de línguas e as emoções – que influenciam, por exemplo, a rapidez da aprendizagem ou o resultado final, a motivação, a inteligência, a memória, a personalidade, as crenças, etc (Martín Martín, 2004:274-281).

Relativamente aos factores internos, a língua materna condiciona sempre a aprendizagem de uma segunda língua. Neste ponto de vista, surgiu, em 1972, por Selinker, o conceito de *interlíngua*. Este conceito refere-se ao sistema linguístico do falante não nativo, numa determinada etapa do seu processo de aprendizagem, no qual são incluídos elementos da língua materna, elementos da língua-alvo e elementos idiossincráticos (Santos Gargallo, 2004:393).

Na língua espanhola, o recurso à interlíngua é mais evidente, já que o facto de os alunos serem todos portugueses e viverem junto à fronteira, faz com que pensem que o espanhol é uma língua de fácil aprendizagem, visto as suas semelhanças com o português serem muitas. Contudo, e segundo Santos (como citado em Alonso Rey, 2005:15), “a semelhança entre os dois idiomas confunde o aprendiz, pois muitas vezes uma palavra é usada em espanhol e em português ora com a mesma função ora com função diferente”. Alonso Rey (2005:16) denomina, então, essa visão simplista como “o mito da facilidade”, explicando que esta está relacionada com o facto serem línguas próximas, levando, desse modo, os aprendizes a acreditarem que o acto de aprender vai ser mais rápido e fácil. A ideia de facilitismo e a transferência de elementos da L1 para a L2 fazem com que a maior parte dos alunos, principalmente os do nível inicial A1, cometam mais erros, porém, estes mesmos aspectos provocam nos alunos uma motivação acrescida, facilitando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Da nossa experiência, os erros mais frequentes dos alunos das turmas de 7.º e 11.º ano de escolaridade prendiam-se, ao nível da ortografia, com palavras que, em português, se escrevem com *ss* ou, em espanhol, com *b* ou *v*, *c* ou *z* ou *ch*. Ao nível da gramática, os erros mais frequentes verificaram-se na conjugação de verbos, nomeadamente o verbo *gustar* e os verbos de câmbio vocálico, na utilização do artigo definido *el* e do artigo neutro *lo* e na utilização de *muy* ou *mucho*. Ao nível da fonética, os principais erros registaram-se na pronúncia da consoante fricativa bilabial /β/ (v) e na pronúncia da sibilante africada sonora /θ/ (c, z).

Com o intuito de colmatar estes erros, tanto a nível oral como escrito corrigimos, sempre que possível, os nossos alunos e verificámos que os erros podem, muitas vezes, estar associados

a factores momentâneos, designadamente a distração do aluno, o desinteresse pela matéria, a interpretação dos materiais.

Na disciplina de Português, os erros mais frequentes verificaram-se ao nível da gramática e da sintaxe. A fim de amenizar esses erros, os alunos realizaram exercícios gramaticais frequentemente e elaboraram produções escritas, sendo ambos corrigidos pela professora da turma, dando a conhecer, posteriormente, à turma, os erros que eram mais frequentes, com o intuito de os esclarecer uniformemente.

Apreendemos, então, que o erro não é sinal de incapacidade, mas sim um indicador de evolução, através do qual conseguimos analisar a progressão do aluno, podendo, assim, delinear qual o melhor caminho a seguir para que os nossos alunos consigam aceitar, reflectir e ultrapassar as suas dificuldades.

## **PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS**

---

Como referido anteriormente, a nossa Prática de Ensino Supervisionada teve lugar na Escola Básica 2,3 e Secundária Cunha Rivara, em Arraiolos, durante o ano lectivo 2013/2014 e foi supervisionada pelas Orientadoras Cooperantes da Escola e pelo Orientador da Universidade.

A fase inicial da nossa PES, que decorreu durante o 1.º semestre da Universidade, correspondente ao 1.º período lectivo da Escola, visou conhecermos a comunidade escolar e dar-mo-nos a conhecer, começando, então por elaborar um horário com as aulas das turmas ([Apêndice D](#)), as quais frequentámos diariamente durante todo o ano lectivo, bem como, por sugestão da Orientadora de Espanhol, duas grelhas de observação de aulas ([Apêndice E](#)), para ambas as disciplinas, nas quais apontávamos e descrevíamos, para cada aula assistida, a temática, os conteúdos, as competências, a motivação, as estratégias, as actividades e os recursos utilizados nessa aula pela Orientadora, com a finalidade de tornar a nossa assistência mais produtiva.

A observação das aulas leccionadas pelas Orientadoras Cooperantes tinha um carácter formativo, uma vez que, segundo Estrela (1994:27), o professor deverá saber observar e analisar criticamente, para poder interceder de forma fundada. Tendo em conta o referido por Estrela (1994:29), a nossa observação centrou-se, sobretudo, no trabalho das professoras e dos alunos, conseguindo, deste modo, reflectir sobre o conjunto de estratégias e metodologias utilizadas pelas Orientadoras e identificar capacidades, comportamentos, interesses, motivações, necessidades e dificuldades dos alunos quer individualmente quer inseridos na turma. As aulas observadas contribuíram bastante para o nosso desenvolvimento profissional, especialmente para a aquisição e melhoria de aspectos relacionados com o próprio processo ensino-aprendizagem.

Tendo em conta que o acto de aprender – a aprendizagem – não é instantâneo, já que pode ocorrer num espaço de tempo mais ou menos longo (Tavares & Alarcão, 1990:86), mas deve ser estimulante e permitir o desenvolvimento intelectual, moral e social do aluno, o ensino – acto de fazer com que se aprenda algo que se pretende e se considera necessário (Roldão, 2009:14) – deve ser centrado no aluno, ou seja, o aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem, sendo-lhe dada a hipótese de criar a sua própria aprendizagem através da participação nos objectivos, conteúdos e organização do trabalho a desenvolver (Mira & Mira, 2002:12), cabendo, apenas, ao professor o papel de “facilitador da aprendizagem” (Mira & Mira, 2002:52). Assim e partindo do princípio que a individualização do ensino pressupõem

uma diversidade metodológica, visto não haver apenas um método universal que satisfaça os distintos contextos de ensino (Mira & Mira, 2002:52), durante a leccionação das aulas, tentámos utilizar diferentes métodos de ensino assentes em diversos modelos pedagógicos que visaram salientar a importância do aluno no processo de ensino-aprendizagem, com o objectivo de atingir um ecletismo metodológico, no qual se desse particular atenção às suas expectativas, necessidades, motivações e aptidões, levando-o a ultrapassar as suas dificuldades.

Nas aulas de L1, tentámos empregar uma metodologia pedagógica que se centrasse nos interesses dos alunos, a fim de proporcionar situações de aprendizagem que levassem tanto ao seu crescimento cognitivo e individual como ao desenvolvimento dos diferentes domínios estabelecidos nos programas da disciplina.

Tendo em conta a heterogeneidade das nossas turmas, a metodologia utilizada foi também diversificada. Em ambas as turmas, com vista à motivação, tentámos sempre utilizar distintos métodos para trabalhar os diversos conteúdos. A título de exemplo, no Curso Vocacional, salientamos a utilização de imagens de barbearias antigas e modernas ([Apêndice F](#)) para introduzir o texto “Mestre Finezas” e o “Jogo da Sabedoria” para praticar o uso das diferentes subclasses dos Pronomes e Determinantes. E na turma de 11º ano, reaçámos a visualização da reportagem sobre a longa-metragem *Os Maias*, de João Botelho como introdução à obra de Eça de Queirós e a audição do poema *Ave-Marias*, de “O Sentimento dum Ocidental” de Cesário Verde. Este tipo de actividades não tinham apenas um carácter lúdico e motivador, mas também o objectivo de avaliar os diferentes domínios.

No plano da Oralidade, o principal desafio foi conseguirmos que os alunos opinassem sobre os diferentes textos/temáticas sem que sentissem acanhados e envergonhados por se expressarem perante a turma. Essa resistência foi mais visível na turma de 3.º Ciclo, na qual os alunos não funcionavam como um grupo coeso e se atacavam mutuamente quando as opiniões divergiam. Porém, com o decorrer do ano lectivo, conseguimos demonstrar aos alunos que a sua intolerância e desrespeito pela opinião dos colegas era, igualmente, alvo de avaliação e que, tal como nas restantes competências, é essencial saber ser-se competente ao nível da Compreensão e Expressão Oraís, ou seja, é necessário saber “adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (Figueiredo, 2005:54).

Tendo em conta que o grande número de alunos por turma e a falta de critérios de avaliação específicos para avaliar esta competência dificulta cada vez mais a realização de actividades de Compreensão e Expressão Oral, a representação teatral de ‘Leandro, o Rei da Helíria’, que foi proposta aos alunos para encenarem, contribuiu não só para o desenvolvimento de

competências associadas à comunicação oral, mas também para o desenvolvimento de valores como a entreajuda, a cooperação, o respeito e a tolerância, levando-os a respeitarem-se e a escutarem-se mutuamente.

Ao nível da Leitura, verificámos que a maioria dos alunos não gostava de ler, mostrando desinteresse pelas obras estudadas, desta forma apostámos em estratégias que os motivassem e cativassem para uma leitura sobre a qual reflectissem, já que somos da opinião que devemos estimulá-la tanto para construir conhecimento como para saber apreciá-la e que o principal papel da escola é formar leitores críticos e não apenas leitores alfabetizados, uma vez que

“si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión (...) se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto” (Jurado Valencia, 2008:92).

Tomando em linha de conta o acima referido, cabe perguntar *o que é um leitor?*, de acordo com Pedro Salinas um leitor é aquele

“que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro y las ondas del río en cuya margen se recuesta” (Salinas, 2002:104).

Foi este gosto que tentámos inculcar nos nossos alunos, ao longo do ano lectivo, de modo a “criar motivações para outras leituras, a formar uma estrutura cognitiva rica e flexível, a adquirir ou a mudar padrões de comportamento, a deleitar-se no plano afectivo-intelectivo, a desenvolver capacidades para a comunicação e a estabelecer destrezas cujo uso conduza à detecção e à resolução de problemas de uma maneira adaptativa” (Figueiredo, 2005:65).

Para tal, foi dada a oportunidade, aos alunos do Ensino Secundário, de escolherem um livro que fosse do seu interesse, apresentando-o à turma, posteriormente. Contudo, juntando a grande extensão dos programas à reduzida carga horária ao grande número de alunos por turma e à pressão dos exames nacionais, a promoção da leitura é cada vez mais posta de lado, levando os professores a ensinar conteúdos mais teóricos que práticos, tornando os alunos leitores mais alfabetizados do que críticos.

Relativamente ao Conhecimento Explícito da Língua ou Gramática, para o 3.º Ciclo e Funcionamento da Língua, para o Ensino Secundário, trabalhámo-lo geralmente através dos textos literários estudados, tentando, sempre que possível, diversificar as actividades, com a noção de que esta competência deve ser trabalhada em harmonização com as restantes, pois o facto de trabalharmos os conteúdos gramaticais exaustivamente não fará com que os alunos falem ou escrevam melhor. Ao abordarmos estes conteúdos, tentávamos sempre fazê-lo através do método indutivo, ou seja, fornecer exemplos e levar os alunos a alcançar a regra pela qual

se regiam (Mira & Mira, 2002:48). Porém, temos a noção que nem sempre conseguimos aplicar este método correctamente.

No que respeita às aulas de LE, tentámos desenvolver uma prática que abrangesse uma metodologia de ensino variada e que contribuísse para o desenvolvimento da competência comunicativa, apoiando-nos na psicologia humanista, ou seja, valorizando a diversidade dos aprendentes que tínhamos e motivando-os para o processo de aprendizagem, recorrendo a reforços positivos aquando da sua participação, defendidos pela teoria behaviorista.

Na aprendizagem de conteúdos, valemo-nos da teoria associacionista, dando especial importância a temas autênticos, do dia-a-dia, que os alunos tivessem ou tenham experienciado, sem descurar a utilização de aspectos do método nocional-funcional, que teve origem no método directo, no século XX e que, com o passar do tempo, originou os métodos áudio-visual, áudio-oral e situacional, até chegar à época da competência comunicativa, asseverada pelo método nocional-funcional.

Fazendo uso de aspectos do método situacional, no início das nossas aulas, utilizámos materiais que tinham como objectivo aliciar e motivar os alunos para o que iria ser estudado, assim como exigimos, desde a primeira aula, que os discentes, quer os do nível de iniciação quer os do nível de continuação, se expressassem em espanhol, socorrendo-se da língua portuguesa o menos possível. Para trabalhar a Oralidade, preferimos fazer apelo a alguns passos do método audiovisual, usando materiais autênticos como vídeos e músicas, permitindo, desta maneira, o alargamento do conhecimento cultural dos alunos, em relação a Espanha e aos países Hispânicos.

Relativamente à Leitura/Compreensão Escrita, apostámos tanto na leitura silenciosa como em voz alta, recorrendo também a particularidades do método áudio-oral para a audição e repetição da leitura-modelo, a fim de orientar os alunos na sua pronúncia, na aquisição de vocabulário e estruturas sintácticas próprias da língua espanhola.

A Interação e Produção Escritas foram trabalhadas mediante as temáticas estudadas, socorrendo-nos de textos do manual e autênticos e orientando os alunos para a planificação, organização, composição e revisão dos textos escritos, com vista à redacção de textos coerentes, onde expressassem as suas ideias e imprimissem cuidado na sua estruturação, coesão, pontuação e vocabulário a utilizar (Marques, 1990).

Ao longo das nossas aulas, tentámos utilizar sempre a aprendizagem por indução, característica do método nocional-funcional, no qual o professor dá exemplos da língua e ajuda os alunos a chegar à regra que lhe está subjacentes (Mira & Mira, 2002:48). Como exemplo, relembramos o estudo da utilização dos advérbios *muy* e *mucho*, durante o qual, numa fase

inicial, escrevemos frases no quadro, utilizando-os, e pedimos aos alunos que as traduzissem, levando-os a constatar que quando a palavra seguinte é um nome se usa *mucho* e que quando é um advérbio ou adjectivo se utiliza *mu*, sendo-lhe distribuída, posteriormente, um ficha informativa e de trabalho ([Apêndice G](#)).

Outra metodologia implementada nas aulas de LE foi o ensino por tarefas. Este tipo de ensino apela à competência comunicativa do aluno, exigindo o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem (Conselho da Europa, 2001:37). Estaire (2011:15) refere que o tipo de aprendizagem que se almeja quando se utiliza um ensino por tarefas, é um ensino

“orientado a la acción, al desarrollo de la capacidad de los alumnos de hacer cosas a través de la lengua extranjera en cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua, que tiene como objetivo la construcción de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica, que considera central el desarrollo paralelo e integrado de los conocimientos formales y los conocimientos instrumentales, que, asumiendo aportaciones de la investigación sobre la adquisición de lenguas, considera como herramienta indispensable para el aprendizaje la participación en actos de comunicación, en los que la expresión o comprensión de significados sea primordial y en los que se reflejen los procesos comunicativos que tienen lugar en la comunicación en la *vida real*” e “que, asumiendo teorías cognitivas/constructivistas, subraya el papel de los alumnos como agentes activos de su aprendizaje”.

Da implementação desta metodologia, aludimos à *Rueda de los alimentos* ([Apêndice H](#)) feita pelos alunos do 7.º ano de escolaridade, aquando do estudo da unidade temática *La alimentación*.

Por último, cabe frisar que todas as metodologias implementadas, ao longo do ano lectivo, assentaram num eclectismo metodológico, tendo sempre em conta que o mais importante não é o método, mas sim o aluno, apostando num processo de ensino-aprendizagem eficaz e estimulante que lhe permita ter um papel activo e autónomo, através da superação dos seus próprios erros e, ao mesmo tempo, centralizado nos seus interesses, necessidades, motivações e dificuldades, assim como na sua personalidade, idade e meio social.

Na PES, todos os momentos lectivos assentaram numa preparação prévia, quer por planificações a longo prazo ([Anexos A, B e C](#)) quer por planificações a médio e curto prazos. Durante o decorrer do ano lectivo, elaborámos dois tipos de planificação: a planificação a médio prazo e a planificação a curto prazo, uma vez que as planificações a longo prazo já tinham sido elaboradas pelas professoras das disciplinas.

As planificações a médio prazo eram referentes a módulos, no caso da disciplina de Português de 3º Ciclo e a unidades temáticas, no caso da disciplina de Espanhol. Na disciplina de Português organizámos, mediante orientação da Professora da turma, dois módulos – o do Texto Narrativo e o do Texto Dramático ([Apêndice I](#)). Na disciplina de LE, elaborámos, orientadas pela docente, a planificação correspondente à unidade que iríamos leccionar, neste

caso, a unidade *La alimentación* ([Apêndice J](#)) para o 7.º ano de escolaridade. Não foi elaborada uma planificação a médio prazo para o 11.º ano de escolaridade porque não iríamos leccionar uma unidade completa. Sendo, posteriormente, a partir destas planificações que fizemos os nossos planos de aula (plano a curto prazo).

Relativamente aos planos de aula elaborados, fizemo-los de acordo com o modelo cedido pelo nosso Orientador, adaptando-os, posteriormente, às disciplinas leccionadas e aos documentos em vigor, nos quais, primeiramente, elegíamos as unidades didáctica e temática a trabalhar, discriminando, em seguida, os domínios, os objectivos, os conteúdos, as estratégias, as actividades, os recursos materiais e a avaliação a aplicar naquele momento de aprendizagem específico.

A nossa aula começava, então, com um acolhimento dos alunos, que passava por um momento de boas-vindas que consistia em conseguir fazer com que se abstraíssem do experienciado no recreio ou na aula anterior e se concentrassem naquele momento e naquela aula até conseguirmos avançar para a abertura da lição. Nesta fase, os alunos sentavam-se nos seus lugares e com, a nossa ajuda, seleccionavam os materiais a utilizar – caderno diário, manual, caderno de actividades.

Em seguida, o nosso objectivo prendia-se com a necessidade de os motivar para a aprendizagem, recorrendo às preparações psicológica e pedagógica. A primeira pretendia estimular o seu interesse e curiosidade sobre os conteúdos, a segunda aludia à mobilização de competências e saberes necessários à aprendizagem. Esta etapa era uma das mais difíceis de concretizar, visto os alunos ainda não estarem completamente alheados de aspectos extrínsecos ou intrínsecos à aula.

Posteriormente, avançávamos para a estimulação dos diversos domínios a desenvolver, através das estratégias e actividades que tínhamos determinado para a aprendizagem dos conteúdos, recorrendo aos recursos materiais que tínhamos definidos como favoráveis à aprendizagem e aplicando a avaliação estabelecida, nomeadamente a directa e indirecta não sistematizada, através da participação, motivação, interesse, comportamento, assiduidade, pontualidade e das competências a desenvolver na aula e a avaliação directa e indirecta sistematizada, de carácter classificativo. Tudo isto constava na segunda parte do plano.

A terceira parte do plano dizia respeito à enumeração dos materiais didácticos utilizados, à descrição detalhada de todos os momentos da aula, desde a abertura da lição até à feitura colectiva do sumário, e ao sumário que prevíamos escrever em colaboração com os alunos. Por último, encontravam-se as referências bibliográficas que tinham servido de base à preparação de toda aula.

Contudo, contrariamente ao sucedido no Espanhol, sempre tivemos alguma dificuldade na elaboração dos planos da L1. Olhando para trás, percebemos que parte da nossa dificuldade prendia-se com o facto de acreditarmos, por inexperiência, que conseguíamos abranger e trabalhar na nossa aula vários aspectos inerentes à língua portuguesa. Recordamos, então, o plano de aula do Curso Vocacional, elaborado para o dia 4 de Fevereiro ([Apêndice K](#)), que tinha como objectivo introduzir o estudo do Módulo referente ao Texto Dramático e no qual colocámos, por exemplo, descritores de desempenho relacionados com a Expressão Escrita que, na aula, não trabalharíamos, efectivamente, mas que em nosso entender, embora erradamente, fariam sentido aparecerem por estarem intrinsecamente ligados à Língua Portuguesa.

Por sua vez, na LE sempre tivemos mais facilidade em produzir os planos de aula, pensamos que também se deva ao facto de haver menos documentos orientadores em vigor, o que se tornava menos confuso na hora de planificar.

Em quaisquer das planificações feitas, tivemos sempre em conta as orientações dadas pelos documentos normativos para a leccionação de cada uma das disciplinas, tentando articular, o melhor possível, os domínios e competências com os conteúdos, de forma a obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Porém, sabemos que este tipo de documento pode não ser cumprido ou não alcançar o pretendido, sendo necessário fazer uma reformulação improvisada que nos permita responder às necessidades dos alunos, todavia, muitas das vezes, por insegurança, falta de experiência e pela avaliação de que estavámos a ser alvo, seguimo-las rigorosamente. Estes documentos, que podiam ser consultados no decorrer da aula, também, nos proporcionaram uma vertente reflexiva, na qual analisávamos e ponderávamos, atempadamente, sobre a aula e, depois, no final da mesma, onde reflectíamos sobre os erros cometidos, os aspectos que podíamos melhorar, a necessidade de gerir o tempo no decorrer da aula, com vista a melhorar a nossa prática lectiva.

No que respeita aos materiais didácticos, foi nossa preocupação variar e adequá-los o mais possível às necessidades dos alunos, tendo sempre em consideração a sua faixa etária, a sua situação socio-económica e o seu grau de conhecimento da língua alvo. Neste sentido, utilizámos diversos tipos de suporte didáctico, com o intuito de dinamizar as nossas aulas.

Assim sendo, nas aulas de L1, recorreremos ao manual do aluno para actividades de leitura e interpretação de textos e feitura de exercícios gramaticais. Como mencionado anteriormente, a turma do Curso Vocacional não possuía manual, neste caso, seleccionávamos, de vários manuais, os textos, questionários e exercícios a policopiar para distribuir aos alunos. Produzimos, também, fichas informativas sobre diversos conteúdos leccionados. Utilizámos, igualmente, os CD pertencentes ao manual, os quais testávamos antes do início da aula, de

forma a garantir uma reprodução perceptível a todos os alunos. Usámos, ainda, o projector e o computador para a projecção de PowerPoints e imagens que serviam de introdução aos conteúdos a explorar na aula. Criámos, também, vários jogos para praticar conteúdos gramaticais.

Nas aulas de LE, a nossa maior aposta foi o material audiovisual, através do uso do computador e projector para visionamento de filmes, videoclipes e vídeos promocionais, uma vez que, cada vez mais, as novas tecnologias fazem parte do nosso quotidiano e que os alunos se mostram muito receptivos a este tipo de material. Os vídeos foram sempre testados antes da aula, de forma a assegurar a sua boa visibilidade e audição. Este tipo de material permitiu colocar os alunos em contacto com a língua e cultura espanholas, confrontando-os com aspectos inerentes à língua espanhola. Recorremos, também, ao manual escolar e ao livro de actividades para exercícios de compreensão e expressão orais e gramaticais. Utilizámos CD para exploração de leitura-modelo, preenchimento de espaços, entre outros. Produzimos fichas informativas e de trabalho e materiais didácticos para exploração de conteúdos gramaticais.

Outro recurso indispensável à leccionação é o quadro. Durante a PES, utilizámo-lo para a abertura da lição, para a correcção de exercícios, para apontar vocabulário novo, para explicação de conteúdos gramaticais e para a elaboração do sumário. Desta forma, aprendemos o quão importante este pode ser para a aprendizagem dos alunos quando utilizado correctamente. Numa fase inicial, não tínhamos a percepção da sua correcta utilização, porém, após as primeiras aulas leccionadas, percebemos que a sua divisão em duas ou mais partes, conforme o que fôssemos escrever, era a melhor maneira de o aproveitar, fornecendo aos alunos uma organização sequencial das matérias, evitando confusões, na hora de copiar para o caderno. Outro aspecto que tivemos em conta foi o de apagar palavras, expressões ou frases, designadas como “parasitas/distractores”, que já não se iriam utilizar, na aula, e que, apenas, iriam distrair os alunos nas actividades que se seguissem.

No que respeita às formas de trabalho realizado na aula, demos primazia ao trabalho a pares ou em pequenos grupos, grupos esses que eram escolhidos de acordo com a disposição dos lugares dos alunos na sala. Estas formas de trabalho permitiam-nos rentabilizar melhor o tempo, promovendo, também, a cooperação, a entreaajuda, a discussão de ideias, enriquecendo, desta forma, o processo de aprendizagem. Contudo, alguns alunos aproveitavam o facto de trabalhar acompanhados para não se empenharem, esperando que os colegas realizassem a tarefa por eles. Com estes alunos, trabalhámos mais afincadamente para os fazer ver que esse comportamento só os prejudicava, tentando levá-los a participar nas actividades propostas. Promovemos, ainda, momentos de trabalho individual, uma vez que acreditamos que estes momentos são

importantes para o professor perceber o nível de empenho ou desinteresse dos alunos, bem como as suas principais dificuldades ou facilidades, propiciando-lhe, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade na execução da tarefa.

Cabe frisar, que, durante os diferentes momentos de trabalho, circulámos pela sala, a fim de acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos alunos, assim como de os auxiliar, quando solicitado, na realização das actividades, clarificando-lhes possíveis dúvidas. No decorrer das actividades práticas, em circunstância alguma, pressionámos os alunos a terminar as actividades rapidamente, já que esta atitude, no nosso ponto de vista, desvalorizaria o empenho dos alunos, provocando-lhes desinteresse, no entanto, informávamo-los, inicialmente, do tempo que tinham para a sua concretização.

Neste sentido, tentámos sempre prever o tempo que necessitaríamos para a concretização de todas as tarefas que pretendíamos trabalhar na aula, porém, sabíamos, de antemão, que a sua gestão não estava dependente, apenas, de nós, mas também dos alunos. Todavia, temos noção que, por vezes, não prevíamos ou não geríamos o tempo da melhor maneira, sobretudo, nas primeiras aulas leccionadas, ficando, muitas das vezes, alguma matéria pendente. A nosso ver, a ineficiente gestão temporal devia-se, sobretudo, à nossa inexperiência ou ao intento de explorar, mais pormenorizadamente, os conteúdos e/ou as competências a adquirir, tentando garantir que todos os alunos compreendiam e conseguiam accionar as competências trabalhadas. No entanto, a nossa capacidade de prever o tempo necessário à realização do plano aguçou-se e, no final da PES, já conseguíamos cumprir com o que nos tínhamos proposto.

Outro ponto que sempre ambicionámos foi o de criar, na aula, um bom ambiente de trabalho, uma vez que acreditamos que este aspecto é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, procurámos fomentar a confiança e respeito mútuos, tratando todos os alunos de forma igual, mostrando-lhes que estávamos ali para os ajudar e não para os prejudicar. Da parte dos alunos, também, sentimos uma grande empatia, sendo visível, desde a primeira aula, a sua colaboração e preocupação em ajudar-nos, valorizando o nosso esforço e dedicação, enquanto professora em práticas.

Não obstante, foi necessário implementar algumas regras imprescindíveis ao bom funcionamento das aulas, com o intuito de criar um ambiente propício à aprendizagem, fomentando uma harmonia pedagógica que assentasse em normas seguidas por todos os alunos. Tendo em conta que as turmas do Ensino Básico, dada a faixa etária em que se encontram, necessitam de mais orientação do que as do Ensino Secundário, colocámos em prática regras, já implementadas pelas Orientadoras Cooperantes, como a necessidade de levantar a mão para pedir a palavra ou de esperar pela sua vez para participar.

Neste sentido, quando desejávamos a participação dos alunos, mas nenhum se sentia confortável para responder, fosse por vergonha ou por falta de conhecimento, colocávamos a questão para toda a turma e esperávamos uma resposta, que, muitas vezes, se resumia a um sim ou não, sem que, erradamente, a esmiuçássemos ou aprofundássemos mais. Esta atitude era mais saliente no início da PES, sendo que com o seu decorrer tentámos ao máximo reverter esta situação, apostando no direccionamento das questões a um aluno específico, tentando que este nos desse uma resposta completa, pedindo, posteriormente, ajuda a um ou vários colegas, quando este não atingia o que pretendíamos. Contudo, é de salientar que o facto de não aprofundarmos as respostas dos alunos foi, ao longo da PES, um dos nossos pontos fracos. A nosso ver, isto sucedia por estarmos, relativamente, inseguras, quer no Espanhol, por ser uma língua estrangeira e recearmos não saber algum aspecto linguístico ou cultural que os alunos referissem, quer no Português, pela sua complexidade linguística e literária.

Ainda assim, foi nosso propósito valorizar sempre as opiniões e respostas de todos, mesmo quando não estavam completamente correctas, no sentido destes não se sentirem acanhados e continuarem a participar, reconhecendo, porém, que nem sempre agimos assim, tendo, nas aulas inicialmente leccionadas, centrado a nossa atenção nos alunos mais participativos, postura que tentámos modificar com o passar do tempo. A vontade de participar dos alunos também era estimulada pelo tipo de actividades promovidas, as quais tentámos que fossem, sempre que possível, ao encontro dos seus interesses e gostos pessoais.

Outro hábito que desenvolvemos na nossa prática foi o de chegarmos com alguma antecedência à sala de aula, a fim de garantirmos que todos os equipamentos que iríamos usar na aula funcionavam correctamente. Dirigíamo-nos, então, para a sala ainda durante o intervalo e preparávamos todos os recursos necessários à aula antecipadamente para que houvesse o menor número de falhas possíveis. Deste modo, quando os alunos chegavam à sala já estávamos à sua espera. Enquanto os alunos entravam, nós, de pé, em frente ao quadro, dávamos-lhes as boas-vindas. Já nos seus lugares, informávamo-los do material necessário para aquela aula, enquanto conversávamos com eles sobre o seu estado de espírito. Seguidamente, procedíamos à abertura da lição, que em Português, era feita por nós e, em Espanhol, por um aluno. O sumário era escrito, por nós, no final da aula e tinha como objectivo, segundo Mira & Silva (2007:297), “fazer o registo sintético e estruturado daquilo que se realizou na aula, respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais”.

Para a formulação do sumário solicitávamos a participação dos alunos, fazendo-os mobilizar, através do desenvolvimento da capacidade de reflexão, sistematização e memorização, os conhecimentos e competências apreendidos no decorrer da aula, promovendo-

lhes, ainda, simultaneamente, as expressões oral e escrita, mediante a transferência dos conteúdos na linguagem oral verbal para a linguagem verbal escrita, que lhes serviria, também, de orientação para o estudo, além de lhes inculcarmos valores como o espírito crítico, a aceitação das opiniões dos seus pares ou a autonomia (Mira & Silva, 2007:298-299).

Não obstante, a elaboração do sumário nas nossas aulas nem sempre assumiu o seu carácter formativo, uma vez que, nas primeiras aulas, o tempo que deixávamos para a sua elaboração não era o suficiente, acabando, muitas das vezes, como referido anteriormente, por o escrevermos na aula seguinte ou por, incorrectamente, o elaborarmos sozinhas, pelo facto de os alunos estarem ansiosos para aproveitar o seu intervalo. Após as primeiras aulas, percebemos que teríamos de guardar, pelo menos, dez minutos da nossa aula para a sua elaboração, tornando-se imprescindível que os alunos participassem e utilizassem os conectores correctos, ou seja, usassem os conectores discursivos necessários à sua escritura narrativa.

No entanto, apenas adoptámos o hábito de escrever o sumário com os conectores discursivos no final da PES, depois de muita insistência do Orientador para o fazermos. A nossa resistência deveu-se, sobretudo, ao facto de os alunos não estarem habituados a escrever o sumário como se de uma história se tratasse, receando que isso os levasse a pensar que os estávamos a tratar como crianças com uma idade inferior. Todavia, contra todos os nossos anseios, a maioria dos alunos mostrou-se agradada com este tipo de sumário.

Temos a noção de que a predisposição dos alunos para aprender não é só influenciada por factores humanos, mas, também, pelo espaço envolvente, ou seja, as estruturas físicas da sala de aula e a própria escola assumem um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem.

A escola onde realizámos a PES era nova, tendo sido inaugurada em Setembro de 2012. Logo, estava dotada de todos os equipamentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Todas as salas estavam equipadas com computador, projector e quadro. O mobiliário era novo e as janelas, que eram enormes, deixavam entrar muita luz natural, abriam e fechavam correctamente. Porém, por falta de orçamento, o aquecimento esteve desligado durante todo o Inverno, tornando a Escola, de dimensões enormes, muito fria, chegando, mesmo, a haver alunos que nos pediam para usar mantas nas pernas e gorros, durante as aulas. As salas tinham as dimensões adequadas, contudo, numa das turmas de 3.º Ciclo, que tinha 25 alunos, a sala era um pouco mais pequena que as restantes, acabando por promover a desconcentração e a conversa entre os discentes.

Assim sendo, a gestão do espaço foi sempre uma das nossas preocupações, já que dela dependia o envolvimento dos alunos nas actividades propostas. Deste modo, tivemos sempre muito cuidado na posição física que ocupávamos na sala. Quando o nosso objectivo era falar

para toda a turma, colocávamo-nos em frente ao quadro, garantindo que todos nos viam e ouviam correctamente, compreendendo o que lhes era transmitido. Quando escrevíamos no quadro, tínhamos o cuidado de não ficar completamente de costas para a turma, mostrando-lhes que a sua presença continuava a ser notada, conseguindo, também, controlar o que se passava entre os discentes. Quando solicitávamos a realização de tarefas individuais, requeríamos que as fizessem em silêncio, de forma a não desconcentrar os colegas, deslocando-nos junto dos alunos quando lhes surgia alguma dúvida. Na realização de trabalhos de pares ou de grupo, deambulávamos pela sala, a fim de verificar como funcionavam e se organizavam os grupos; neste tipo de trabalho, como seria de esperar, existia mais burburinho na sala, até porque, quando se tratava de trabalhos em grupo, a disposição das mesas e a toma de lugares eram alteradas, conforme o pretendido. Aquando da correcção de exercícios, voltávamos a ocupar o centro da sala ou deambulávamos por entre os alunos, quando a correcção era escrita, no quadro, por eles. Nas exposições orais, os alunos, normalmente, ocupavam o centro da sala, junto ao quadro e nós observávamo-los do fundo da sala, com o intuito de abarcar toda a dinâmica.

Em relação à gestão temporal, constatámos que, em grande parte das aulas, a sua administração era ineficaz, levando a que, muitas vezes, não cumpríssemos a planificação, deixando alguns conteúdos, actividades ou mesmo a escrita do sumário para a aula seguinte. Porém, com o decorrer das aulas, aprendemos que cada aula, turma e aluno são únicos e que a gestão temporal teria de ter em conta todos estes factores, sendo necessário, por vezes, proceder a reformulações e adaptações de acordo com as necessidades e as capacidades demonstradas pelos alunos.

A relação pedagógica que estabelecemos com os aprendentes foi, de todo, a melhor. Ao início, notámos que alguns alunos se sentiam confusos, sem compreender, muito bem, qual o nosso papel na aula, mas após algumas aulas, os alunos já nos viam como sua professora, escutando-nos, questionando-nos e confiando em nós para os guiarmos no ensino-aprendizagem. O reconhecimento do nosso trabalho, por parte dos alunos, revelou-se muito gratificante, motivando-nos a fazer melhor, sempre com a preocupação de não os desiludir, uma vez que “a relação pedagógica tem de se apoiar no amor e na confiança, bases de uma pedagogia empática” (Mira, 2003:90).

Por sua vez, a comunicação que estabelecemos com os discentes assentou, sempre, no respeito mútuo e no tratamento igualitário de todos. Como é normal, havia alunos que se predispunham a conversar mais connosco do que outros, mas, da nossa parte, sempre nos dirigimos a todos da mesma forma, evidenciando, apenas, o seu papel capital no processo de ensino-aprendizagem.

O nosso principal objectivo, nas aulas, era fazer com que os alunos desenvolvessem e dominassem mais e melhor as Línguas Portuguesa e Espanhola. No que respeita à Língua Portuguesa, os alunos, de um modo geral, participavam espontaneamente, dado o conhecimento linguístico que detinham, todavia, os alunos do 3.º Ciclo apresentavam dificuldades ao nível da Expressão Oral e do Funcionamento da Língua, neste sentido e com o intuito de as colmatar, proporcionámos diversas actividades gramaticais, assim como desenvolvemos, em conjunto com os alunos, a encenação de uma peça de teatro, que os ajudou, significativamente, a ultrapassar os seus receios de se expressarem em público. Já nas aulas de Espanhol, tínhamos duas turmas bastante distintas: uma de iniciação de 7.º ano e outra de continuação de 11.º ano. Os alunos da turma de 7.º ano de escolaridade mostravam-se desejosos de aprender uma nova língua, tornando-se mais predispostos a realizar todas actividades que lhes propuséssemos. A sua principal dificuldade era na Produção Oral, misturando vocábulos portugueses e espanhóis, contudo, ao longo do ano, a nossa insistência em falarmos sempre em Língua Espanhola, durante as aulas, e em os corrigirmos na pronúncia das palavras, fê-los adquirir significativamente competências ao nível da Produção Oral. Na turma de nível avançado, os alunos possuíam, todos, o mesmo nível linguístico e as nossas actividades centraram-se, principalmente, em promover o seu aperfeiçoamento linguístico e cultural.

A maioria dos alunos sempre se mostrou muito interessada nas actividades que desenvolvemos, ao longo das nossas aulas. Porém, como em todas as turmas, tínhamos alunos que se mostravam mais curiosos do que outros. Das turmas que tivemos, a mais participativa era, sem dúvida, a do 7.ºA de iniciação ao Espanhol, na qual os alunos se ofereciam espontaneamente, e a menos participativa a de Português do Curso Vocacional de 3.º Ciclo, a qual, à excepção de quatro ou cinco alunos, num total de 25, se mostrava apática e desinteressada em qualquer das matérias que fosse leccionada. Esta situação acontecia em todas as outras disciplinas, uma vez que se tratava de uma turma problemática, com grandes discrepâncias etárias e onde a maioria dos alunos apenas frequentava o Ensino por motivos de escolaridade obrigatória. Podemos referir, então, que um modo geral, todos os alunos se mostraram participativos nas actividades desenvolvidas, porém, alunos havia que apenas participavam se lhes fosse pedido, a estes alunos demos sempre alguma liberdade de escolha, já que não era nossa intenção criar um ambiente incómodo na sala de aula.

Durante a leccionação das aulas, nunca sentimos necessidade de reformular o plano de aula previsto. A maioria das aulas correu como havíamos planeado, sem que os alunos se afastassem do que tínhamos almejado. Por vezes, aconteceu, os alunos colocarem dúvidas que não estavam directamente relacionadas com o que estávamos a estudar, neste caso, tentámos esclarecer os

alunos da melhor forma, retomando, em seguida, à sequência da aula. Porém, reconhecemos, que, algumas vezes, poderíamos ter aproveitado melhor o que os alunos perguntavam ou respondiam para darmos mais dinâmica à aula.

Partindo do princípio que é a avaliação que regulamenta todo o processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se, por vezes, como um processo difícil e melindroso, quer para o avaliado quer para o avaliador, mas também muito motivador, uma vez que possibilita obter informação sobre os interesses, motivações, capacidades e dificuldades dos alunos, bem como identificar falhas e erros que envolvem a prática educativa, permitindo reformular estratégias, métodos, objectivos e recursos utilizados em sala de aula, norteámo-nos sempre pelos documentos normativos em vigor, pelo documento orientador *Critérios Gerais de Avaliação – 2013-2014*, da Escola e pelos *Critérios Específicos de Avaliação*, das disciplinas de Português e Espanhol.

Neste sentido, foram vários os instrumentos e estratégias de avaliação de que nos socorremos, ao longo do ano lectivo, para avaliar as aprendizagens dos alunos. A título de exemplo, salientamos as actividades de leitura em voz alta, a análise de imagens/vídeos/frases, as dramatizações, as actividades de escuta de diálogos, a realização de questionários de escolha múltipla, verdadeiro/falso e pergunta-resposta, a realização de jogos lúdicos.

Neste sentido, em ambas as disciplinas procedemos, sempre, a uma avaliação contínua, que tinha em atenção o desempenho dos alunos e os trabalhos que estes realizavam, dentro e fora da sala de aula, auxiliando-nos de uma grelha de observação elaborada para cada uma das disciplinas ([Apêndice L](#)).

Simultaneamente, adoptámos uma avaliação formativa, que visava melhorar a aprendizagem dos alunos, através da recolha de informações sobre os seus pontos fortes e fracos, dando-nos a perceber, até por um simples olhar ou gesto (elementos paralinguísticos) o que efectivamente tinham aprendido. Este tipo de avaliação foi tido em conta na hora de planificar, assim como a avaliação de carácter sumativo que teria lugar no final do período.

A par das avaliações referidas, também empregámos uma avaliação directa e indirecta. A avaliação directa dizia respeito, na disciplina de L1, a actividades de compreensão e expressão orais, a actividades de compreensão e expressão escritas e, na disciplina de LE, a actividades de compreensão e produção orais, a actividades de compreensão e produção escritas e a actividades de interacção oral e escrita.

Em LE, a Professora Cooperante forneceu-nos grelhas que nos auxiliavam quando pretendíamos avaliar directamente a Oralidade, a Leitura ou a Escrita e que continham os parâmetros e os níveis avaliativos, segundo o QECR. A grelha de avaliação da Oralidade do

Ensino Básico ([Anexo E](#)) encontrava-se dividida em *Interacção* e *Produção*, que por sua vez, estava subdividida em *Fluência*, *Correcção Gramatical* e *Vocabulário*. Relativamente ao Ensino Secundário, a grelha de avaliação da Oralidade ([Anexo F](#)) encontrava-se dividida em *Vocabulário*, *Correcção*, *Fluência*, *Interacção* e *Coerência*. No que concerne à Leitura, a grelha de avaliação subdividia-se em *Fluência* e *Dicção* ([Anexo G](#)). Em relação à Produção Escrita, a grelha avaliativa estava dividido em *Competência Pragmática* e *Competência Linguística* ([Anexo H](#)). Estas grelhas revelaram-se muito úteis, tendo em conta que nos permitiram compreender as dificuldades de cada aluno.

Por sua vez a avaliação indirecta, nas aulas de LE, era posta em prática frequentemente, quando, por exemplo, se pedia aos alunos que realizassem exercícios após terem escutado um diálogo ou respondessem a um exercício de compreensão escrita depois de terem lido um texto.

Em Língua Portuguesa, optámos por realizar uma avaliação indirecta, ficando a cargo da Professora Cooperante a avaliação directa.

Nesta disciplina, assim como em LE, realizámos alguns testes de avaliação escritos. Em L1, compusemos a segunda e a terceira partes do teste do Módulo 2 do Curso Vocacional ([Apêndice M](#)) e o teste ([Apêndice N](#)) correspondente ao Texto Narrativo para o 11.º ano e as respectivas cotações ([Apêndice O](#)). Porém, o teste do 11.º ano foi corrigido pela Professora Cooperante.

Na disciplina de Língua Espanhola, elaborámos o teste ([Apêndice P](#)) e respectiva matriz ([Apêndice Q](#)) do 7.º ano de escolaridade sobre a unidade “Alimentación”, bem como procedemos à sua correcção. Na correcção da produção escrita, acordámos com a Professora da turma, contabilizar o mesmo erro apenas uma vez, a fim de não prejudicar o aluno.

Por último, cabe referir que, embora não procedêssemos nem à aplicação da autoavaliação nem da heteroavaliação, estamos de acordo com estes tipos de avaliação, já que a primeira permite ao aluno reflectir e tomar consciência do seu percurso ao longo de um determinado período, dando-se conta das suas principais dificuldades ou capacidades, ajudando também o professor a perceber as suas dúvidas e anseios, já a segunda encaramo-la como uma estratégia válida principalmente para a promoção do espírito crítico e do respeito sobre a opinião dos demais.

Depois do exposto, acreditamos que, apesar de nem sempre conseguirmos ser imparciais, esforçamo-nos por ser correctos e justos, dando ao aluno liberdade suficiente para expor as suas divergências, estando-mos nós sempre disponíveis para o ouvir e ajudar.

## ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO

---

Quando ingressámos no Mestrado, a Prática de Ensino Supervisionada foi sempre a etapa que mais ambicionámos iniciar, tanto por questões profissionais como pessoais. Os nossos objectivos prendiam-se com aprender tudo o que conseguíssemos e ensinar o melhor que pudéssemos, aplicando sempre metodologias e estratégias que fossem ao encontro dos interesses dos alunos.

Durante o nosso percurso, tivemos sempre em consideração as orientações dadas pelas Professoras Cooperantes e pelo Professor Orientador, assim como o perfil dos alunos, tentando adaptar a nossa prática, o mais possível, às suas capacidades, dificuldades, interesses e apostando em actividades motivadoras. Contudo, quando olhamos para trás e como temos vindo a reflectir ao longo do relatório, nem sempre conseguimos atingir os objectivos a que nos propusemos, ficando, por vezes, um pouco aquém das expectativas. Ainda assim, sabemos que a avaliação das nossas aulas não foi, de todo, negativa, uma vez que as tarefas que propusemos, as actividades que desenvolvemos, a interacção com os alunos, os resultados nas suas aprendizagens, o alargamento dos seus conhecimentos e capacidades e a melhoria nas suas atitudes e concepções revelaram um progresso significativo no nosso trabalho.

Entendemos que necessitamos, sobretudo, de melhorar a condução das nossas aulas, no sentido de aproveitarmos melhor todos os contributos dos alunos, dando a todos a mesma igualdade de oportunidades. Precisamos, igualmente de aumentar a nossa confiança, de forma a agir sem receio de falhar.

No que respeita às aulas de Língua Portuguesa, sabemos que a sua planificação e condução não foi a esperada, levando, a maioria das vezes, a uma aula pouco dinâmica, com tempos mortos e em que os materiais não foram suficientemente bem explorados.

As aulas de Língua Espanhola, por sua vez, foram bastante dinâmicas e proveitosas, contudo, apontamos, igualmente, a necessidade de insistir mais no aperfeiçoamento da produção oral e da competência comunicativa dos alunos, através, por exemplo, de *drills* de repetição, algo que não fizemos na nossa PES e que, hoje, sabemos que faria todo o sentido termos feito. Adoptámos um ensino por tarefas que trouxe às nossas aulas dinamismo, partilha de ideias, facilitando, deste modo, a interacção e cooperação entre os alunos e nós.

Em ambas as disciplinas, acreditamos que as actividades desenvolvidas contribuíram, de maneira global, para o bom funcionamento das nossas aulas e para os resultados positivos das aprendizagens dos alunos. Quando verificávamos que aquela actividade específica não estava

ou não iria resultar como esperado, reformulávamos e alterávamos o que se justificasse, até alcançar o pretendido.

Na sala de aula, preocupámo-nos sempre em criar um ambiente propício à partilha de ideias, incentivando todos os alunos a participar, mediante a transmissão de confiança para exporem as suas dúvidas, de forma a progrediram na sua aprendizagem.

Tendo em conta o descrito, hoje, temos consciência de que somos melhores profissionais, capazes de reflectir sobre as nossas práticas educativas, admitindo que o melhor caminho para alcançar o sucesso no processo de ensino-aprendizagem é dialogar e discutir ideias com todos os intervenientes neste processo, em prol da progressão do aluno. Não obstante, sabemos que o resultado positivo da nossa prática se deve, em muito, aos orientadores, pelo seu profissionalismo e amizade. Foram eles que nos alertaram sobre os riscos de determinadas estratégias e as potencialidades de outras, promovendo o amadurecimento da nossa acção pedagógica, por meio de uma relação aberta e transparente, que visava atingir o sucesso de todos.

## **PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**

---

A nossa PES foi realizada na Escola Básica 2,3 e Secundária Cunha Rivara, situada em Arraiolos, uma pequena vila do distrito de Évora, com uma população de aproximadamente 7400 habitantes, onde o maior índice de grau de escolaridade se situa no 1.º Ciclo. Arraiolos é sede de concelho e agrega as freguesias de Arraiolos, Igrejinha, Vimieiro, União das Freguesias de São Gregório e Santa Justa e a União de Freguesias de S. Pedro da Gafanhoeira e Sabugueiro (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:5, 9).

Apesar de o município ser conhecido pela comercialização e confecção de tapetes com uma técnica que remonta ao séc. XVII, a maior parte da população trabalha no sector primário, com incidência na agricultura, e no sector terciário, com incidência nos serviços públicos (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:6).

O concelho é dinamizado por diversas associações de natureza lúdica e desportiva e possui diversas infraestruturas de natureza cultural, nomeadamente o Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos, o Cineteatro Municipal, o Pavilhão Multiusos e a Biblioteca Municipal com sala polivalente (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:7).

A Escola é sede de Agrupamento constituído por mais seis escolas de 1.º Ciclo e quatro Jardins de Infância e está em funcionamento desde 1979, devendo o seu nome ao ilustre médico, professor, intelectual e político, Joaquim Heliodoro da Cunha Rivara (1809-1879). Porém, entre os anos de 2010 e 2012, foi construído um novo edifício, a cargo da empresa Parque Escolar (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:12).

O Agrupamento enquadra-se no novo modelo de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:2) e a oferta formativa disponível varia entre a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Profissional e o Ensino Vocacional. Deste modo, no corrente ano lectivo, a Escola tinha 48 alunos inscritos no Pré-escolar, 210 no 1.º Ciclo, 133 no 2.º Ciclo, 180 no 3.º Ciclo, 127 no Ensino Secundário, 37 no Ensino Profissional e 26 no Ensino Vocacional (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:14).

Por sua vez, a administração e gestão do Agrupamento são asseguradas pelo Conselho Geral, pela Direcção e pelo Conselho Pedagógico, contudo, admitimos que não tivemos uma visão efectiva das suas práticas, uma vez que a nossa prática não passou pelo contacto directo com os seus agentes.

Devido às pequenas dimensões da comunidade em que se insere, o Agrupamento aposta na colaboração com diversas entidades da comunidade educativa, tanto a nível formal como

informal, assim como no desenvolvimento de diversos projectos, na expectativa de dinamizar e dignificar a instituição (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:16).

Para melhorar o seu desempenho, o Agrupamento propõe uma vasta panóplia de metas que espera atingir nas áreas da organização pedagógica, da aprendizagem dos alunos, do funcionamento do agrupamento, da relação escola/comunidade e da formação dos membros da comunidade educativa (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:23-35).

Relativamente à nossa participação na Escola, podemos dizer que foi bastante activa, uma vez que participámos em todas as reuniões dos Conselhos de Turma que nos diziam respeito, bem como nas reuniões do Departamento de Línguas. Nos Conselhos de Turma foi-nos sempre dada a oportunidade de, a par com a Orientadora Cooperante, expormos o nosso ponto de vista sobre aquela turma ou aquele aluno, especificamente.

Com vista ao desenvolvimento de actividades extra-lectivas no âmbito das disciplinas de Português e de Espanhol, propusemos algumas e acatámos outras que nos foram sugeridas. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, na turma do Curso Vocacional, aproveitámos o facto de se estudar a obra ‘Leandro, Rei da Helíria’ para propor a sua encenação, já que a nossa Orientadora, além de docente de Português, também é Professora de Teatro, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de competências numa das disciplinas com mais insucesso escolar, para o alargamento de conhecimento e para potenciar relações de trabalho colaborativo e cooperativo (Agrupamento de Escolas de Arraiolos, 2014:29-31). Como os alunos não se dispuseram a apresentar a peça à comunidade escolar, a Professora sugeriu a sua gravação em vídeo para uma posterior análise do que havia sido feito ([Apêndice S](#)). A promoção desta actividade, contemplou, ainda, a formação para a cidadania através do respeito pelos demais e o desenvolvimento do espírito crítico.

No que concerne à disciplina de Língua Espanhola, foi-nos proposto pela docente a elaboração de um “rincón del español”, no qual os alunos expusessem os trabalhos realizados na sala de aula. Assim sendo, a tarefa final, da unidade que leccionámos no 7.º ano de escolaridade, foi a criação de uma roda dos alimentos. A actividade que foi inicialmente desenvolvida pela turma em questão, acabou por ser aproveitada pela nossa Orientadora para uma turma do Ensino Profissional e para a turma de 10.º ano, que acabaram pela finalizar e colocar no respectivo sítio. ([Apêndice H](#)). A dinamização desta actividade teve como intenção, alertar os alunos para a necessidade de se ter uma alimentação saudável, além de contribuir para aprofundar o conhecimento de aspectos socioculturais, de modo, a valorizar a riqueza linguística e cultural de Espanha (Ministério da Educação, 1997:10).

Resta referir que esta foi uma experiência muito gratificante tanto a nível profissional como pessoal, já que vivenciámos experiências únicas que contribuíram muito para o nosso desenvolvimento.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

---

O nosso fascínio pela profissão docente foi algo que surgiu cedo e que nos acompanhou ao longo da nossa vida, tornando-se mais expressivo depois da nossa entrada na Licenciatura em Línguas. Acreditamos que a vontade de formar indivíduos, de fazê-los superar as suas dificuldades, de partilhar experiências e saberes, de ensinar, mas sobretudo de aprender, nos motivou para o caminho que decidimos seguir. Sabemos que não será fácil, contudo cremos que será possível e que, pela entrega à profissão e reflexão sobre a prática desenvolvida, conseguiremos chegar a bom porto.

Temos noção que apenas a nossa motivação e empenho, na hora de leccionar, fará com que os alunos gostem das nossas aulas e, conseqüentemente, aprendam. Deste modo, temos a responsabilidade de, primeiramente, reflectir sobre nós, sobre as nossas escolhas, motivações e atitudes, sabendo que será essencial reformular e modificar as vezes necessárias para conseguirmos ser melhores profissionais, tanto a nível científico, pedagógico e didáctico como moral e social, a fim de atingir a correcta prática do ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, consideramos que compreender o aluno, conhecer os seus interesses, motivações, capacidades, necessidades, dificuldades, permitindo o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social e dando-lhe a conhecer os seus deveres, mas também os seus direitos, fará de si um indivíduo muito melhor preparado para integrar a sociedade que o espera.

Nesta óptica e por último, sabemos que a complexidade do processo de ensino-aprendizagem leva, muitas vezes, os seus intervenientes a descuidar da necessidade de lutar por uma escola inclusiva, na qual todos confiem e sintam que podem alcançar o sucesso pretendido, assim sendo, e a julgar pela rapidez com que tudo se transforma à nossa volta e, em especial, na educação, cabe a nós, docentes, apostar na nossa própria actualização profissional, através da pesquisa de informação e da frequência de formações que nos permitam obter o conhecimento indispensável ao desenvolvimento da nossa prática.

Tomando em linha de conta que a formação deve ser contínua e diversificada, de forma a garantir o aprofundamento e a actualização dos conhecimentos e competências profissionais (Assembleia da República, 2005, artigo 33.º), tivemos algum cuidado na escolha e frequência de formações que nos seriam úteis futuramente, mesmo antes de ingressarmos no mestrado. Além de frequentarmos, na Universidade de Évora, a Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, vertente Português-Espanhol, decidimos, em 2011, realizar, em Sevilha, um Curso Intensivo de Espanhol, no Centro de Lenguas e Intercambio Cultural. Participámos no *IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, realizado na Universidade de Évora. E

frequentámos uma Jornada de Formação da Editorial Edinumen e uma acção de formação de gramática comunicativa da Editora Leirilivros.

Ressalvamos, ainda, a nossa experiência, no ano lectivo de 2011/2012, como docente de Língua Espanhola, no 3.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica Aviador Brito Paes, em Colos, Odemira. Na verdade, este foi o nosso primeiro contacto com alunos e no qual afirmámos a nossa escolha pela profissão, decidindo entrar no mestrado para nos profissionalizarmos. Esta experiência apenas foi possível, tal como refere Mira (2012:99), porque quando se esgotam as possibilidades de colocar candidatos habilitados para a docência, as escolas têm que se socorrer de candidatos que não estão profissionalizados.

Tanto esta experiência como a vivida ao longo da PES mostraram-nos a importância da relação de trabalho com todos os professores, a importância da cooperação, da entajuda, da discussão de ideias, estratégias e planos. Na PES, sempre que os Orientadores nos propunham que arriscássemos mais e nos confrontavam com diversas opiniões, obrigando-nos a ponderar os prós e os contras de as adoptarmos, ajudavam-nos, sem dúvida, a ultrapassar os nossos medos e a acreditar nas nossas potencialidades.

Para nós, a PES foi, sobretudo, um momento de investigação, reflexão e, acima de tudo, de aprendizagem, no qual, para além de alargámos os nossos conhecimentos nas áreas disciplinares leccionadas, crescemos pessoal e profissionalmente, fazendo da Escola um lugar onde ambicionamos estar, partilhar e aprender.

## CONCLUSÃO

---

Após a elaboração deste relatório, sentimo-nos melhor preparada pessoal e profissionalmente, no sentido em que aprendemos a adoptar uma postura mais interventiva e reflexiva, conseguindo compreender a importância do papel do professor na sociedade. Ser professor é ser, principalmente, educador. É ao professor que cabe “formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico, formar as gerações do século XXI e preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização” Nóvoa (2007:2).

Ao longo da nossa PES tivemos a oportunidade de testemunhar a importância do professor na vida dos alunos, ao mesmo tempo que aprendemos que esta profissão requer tolerância, humildade, flexibilidade, visando sempre o progresso e o sucesso dos nossos alunos; aprendemos, também, que, enquanto professores, devemos, igualmente, ser suficientemente críticos para perceber quando uma estratégia, objectivo ou conteúdo não está a resultar, devemos proceder à sua reformulação; aprendemos que devemos ter uma atitude crítica em relação à planificação e condução das aulas, particularmente, às regras de funcionamento estabelecidas, à gestão do tempo e do espaço, ao ambiente de trabalho criado na sala de aula; aprendemos que devemos desenvolver uma forte relação pedagógica com os aprendentes que se baseie, especialmente, na confiança, mostrando-lhes o quanto são importantes para todo o processo de ensino-aprendizagem; aprendemos que devemos, fomentar-lhes o espírito crítico através da reflexão dos seus pontos fortes e fracos, auxiliando-nos, desta forma, na sua própria avaliação; aprendemos que, embora não gostemos de avaliar, este processo é necessário para a progressão dos alunos e para a supressão das suas dificuldades.

Em última análise, aprendemos, também, que seremos sempre aprendizes da nossa própria profissão, acreditando que podemos fazer diferente e que podemos educar e formar cidadãos dignos, respeitáveis e respeitadores e únicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Agrupamento Vertical de Arraiolos. (2014). *Projecto Educativo 2013-2017*. Arraiolos: Autor. Acedido a 1 de Fevereiro de 2014. Disponível em <https://dl.dropboxusercontent.com/u/29589950/Pagina/Docs/Projeto%20Educativo.pdf>

Alonso Rey, R. (2005) "El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE" *Estudios Portugueses* 4, pp. 11-38

Assembleia da República. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Autor. Acedido em 10 de Outubro de 2014. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la Formación de Profesores - Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE . Acedido em 20 de Julho de 2014. Disponível em <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições ASA.

Jurado Valencia, F. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de Educación , 89-105. Acedido em 29 de Junho de 2014. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 7-22. Acedido em 10 de Julho de 2014. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Marques, M. E. (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martín Martín, J. M. (2004). *La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 261-286). Madrid: SGEL.

Ministério da Educação. (1997). *Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

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

Ministério da Educação, (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação - 11.º ano. Formação Geral – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos e Formação Específica – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário

Ministério da Educação. (2002). *Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC

Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Autor

Mira, A. R. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto Não-Verbal – E Processo Pedagógico* – Tese de Doutoramento para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação, Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, España.

Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras - Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - Perspectiva Diacrónica*. Évora: Publicações «Universidade de Évora»

Mira, A. R. & Silva. L. M. da (2007). *Notas sobre o Valor Formativo do Sumário, na Aula. Educação Temas e Problemas – Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da*

*Escrita* (pp.295-307). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia/Edições Colibri.

Mira, A. R. (2012). *La enseñanza de la lengua española en Portugal*. Tejuelo, (14), 86-108. Acedido a 23 de Março de 2014. Disponível em <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista14.htm>

Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Salinas, P. (2002). *El Defensor*. Madrid: Alianza Editorial. Acedido em 15 de Julho de 2014. Disponível em <http://www.bdigital.unal.edu.co/18385/1/14195-42233-1-PB.pdf>

Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Santos Gargallo, I. (2004). *El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la Formación de Profesores - Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.

Tavares, J., & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Universidade de Évora. (2011). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Cursos de 2.º Ciclo- Mestrados em Ensino que conferem habilitação profissional para a docência em Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário*. Acedido em 6 de Dezembro de 2013. Disponível em: [http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/\(codigo\)/198](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/198)

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

---

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. Acedido em 10 de Junho de 2014. Disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_n\\_171692011\\_CNEB.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf)

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril. Acedido em 10 de Outubro de 2014. Disponível em [http://www.fne.pt/upload/legislacao/0058\\_anx\\_02\\_despacho\\_5306\\_2012.pdf](http://www.fne.pt/upload/legislacao/0058_anx_02_despacho_5306_2012.pdf).

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Acedido em 10 de Outubro de 2014. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/08/19800/36383644.pdf>

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Acedido em 10 de Outubro de 2014. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/09/217A00/50825083.pdf>

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Acedido em 10 de Outubro de 2014. Disponível em de [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49\\_2005.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf)

Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de Setembro. Acedido a 12 de Agosto de 2014. Disponível em <https://dre.pt/pdf1sdip/2012/09/18701/0000200004.pdf>

## **WEBGRAFIA**

---

Dicionário Terminológico – Disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Inquérito aos alunos de Português

#### Questionário

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

**1. Vês bem?**

Sim  Não

**2. Ouves bem?**

Sim  Não

**3. Em tua casa tens.....?**

Computador  Internet  Impressora

**4. O que fazes nos tempos livres?**

Ver televisão  Navegar na internet  Jogar computador

Praticar desporto  Ler  Ouvir música

Estar com os amigos  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

**5. Gostas de ler?**

Sim  Não

**6. Que tipos de livros?**

Romance  Aventura  Policiais  Poesia

Peças de Teatro  Terror  Ficção científica  Contos

Banda desenhada  Jornais  Revistas  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

**7. Quando costumas estudar?**

Todos os dias  De vez em quando  Antes dos testes

**8. Que tipo de materiais/recursos utilizas para estudar?**

Caderno  Manual  Caderno de atividades

Internet  Fichas fornecidas pelo professor  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

**9. Relativamente ao português, quais pensas ser as tuas principais dificuldades?**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Compreensão oral<br>(ouvir)     | <input type="checkbox"/> Compreensão escrita<br>(ler) | <input type="checkbox"/> Expressão oral<br>(falar) |
| <input type="checkbox"/> Expressão escrita<br>(escrever) | <input type="checkbox"/> Gramática                    | <input type="checkbox"/> Nenhuma                   |

**10. Que técnicas utilizas para aprender mais facilmente as diversas matérias?**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Copiar do quadro | <input type="checkbox"/> Resolver exercícios        | <input type="checkbox"/> Escutar a informação |
| <input type="checkbox"/> Tomar notas      | <input type="checkbox"/> Fazer gráficos ou esquemas | <input type="checkbox"/> Pesquisar informação |
| <input type="checkbox"/> Memorizar        | <input type="checkbox"/> Ler                        | <input type="checkbox"/> Colocar questões     |
| <input type="checkbox"/> Outras           |   |   |

Quais? \_\_\_\_\_

**11. Gostas de aprender.....?**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Através de televisão | <input type="checkbox"/> Através de vídeos/filmes | <input type="checkbox"/> Através de livros |
| <input type="checkbox"/> Através de canções   | <input type="checkbox"/> Outros                   |  |

Quais? \_\_\_\_\_

**12. Como gostarias de trabalhar na aula?**

- |  |                                  |   |
|--|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Individualmente   | <input type="checkbox"/> A pares | <input type="checkbox"/> Em grupos pequenos |
| <input type="checkbox"/> Em grupos grandes | <input type="checkbox"/> Outros  |   |

Quais? \_\_\_\_\_

**13. Que tipo de atividades gostarias de fazer na sala de aula?**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Leitura            | <input type="checkbox"/> Escrita                | <input type="checkbox"/> Oralidade     |
| <input type="checkbox"/> Audição de músicas | <input type="checkbox"/> Visionamento de filmes | <input type="checkbox"/> Dramatizações |
| <input type="checkbox"/> Gramática          | <input type="checkbox"/> Trabalhos de pesquisa  | <input type="checkbox"/> Debates       |
| <input type="checkbox"/> Outros             |   |  |

Quais? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Inquérito aos alunos de Espanhol

### Questionário

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

#### 1. Vês bem?

Sim  Não

#### 2. Ouves bem?

Sim  Não

#### 3. Em tua casa tens.....?

Computador  Internet  Impressora

#### 4. O que fazes nos tempos livres?

Ver televisão  Navegar na internet  Jogar computador

Praticar desporto  Ler  Ouvir música

Estar com os amigos  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

#### 5. Gostas de ler?

Sim  Não

#### 6. Que tipos de livros?

Romance  Aventura  Policiais  Poesia

Peças de Teatro  Terror  Ficção científica  Contos

Banda desenhada  Jornais  Revistas  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

#### 7. Quando costumas estudar?

Todos os dias  De vez em quando  Antes dos testes

#### 8. Que tipo de materiais/recursos utilizas para estudar?

Caderno  Manual  Caderno de atividades

Internet  Fichas fornecidas pelo professor  Outros

Quais? \_\_\_\_\_

**9. Relativamente ao espanhol, quais pensas ser as tuas principais dificuldades?**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Compreensão oral<br>(ouvir)         | <input type="checkbox"/> Interação oral<br>(ouvir/falar) | <input type="checkbox"/> Compreensão escrita<br>(ler) |
| <input type="checkbox"/> Interação escrita<br>(ler/escrever) | <input type="checkbox"/> Produção escrita<br>(escrever)  | <input type="checkbox"/> Produção oral<br>(falar)     |
| <input type="checkbox"/> Nenhuma                             |  |   |

**10. Que técnicas utilizas para aprender mais facilmente as diversas matérias?**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Copiar do quadro | <input type="checkbox"/> Resolver exercícios        | <input type="checkbox"/> Escutar a informação |
| <input type="checkbox"/> Tomar notas      | <input type="checkbox"/> Fazer gráficos ou esquemas | <input type="checkbox"/> Pesquisar informação |
| <input type="checkbox"/> Memorizar        | <input type="checkbox"/> Ler                        | <input type="checkbox"/> Colocar questões     |
| <input type="checkbox"/> Outras           |   |   |

Quais? \_\_\_\_\_

**11. Gostas de aprender.....?**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Através de televisão | <input type="checkbox"/> Através de vídeos/filmes | <input type="checkbox"/> Através de livros |
| <input type="checkbox"/> Através de canções   | <input type="checkbox"/> Outros                   |  |

Quais? \_\_\_\_\_

**12. Como gostarias de trabalhar na aula?**

- |  |                                  |   |
|--|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Individualmente   | <input type="checkbox"/> A pares | <input type="checkbox"/> Em grupos pequenos |
| <input type="checkbox"/> Em grupos grandes | <input type="checkbox"/> Outros  |   |

Quais? \_\_\_\_\_

**13. Que tipo de atividades gostarias de fazer na sala de aula?**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Leitura            | <input type="checkbox"/> Escrita                | <input type="checkbox"/> Oralidade     |
| <input type="checkbox"/> Audição de músicas | <input type="checkbox"/> Visionamento de filmes | <input type="checkbox"/> Dramatizações |
| <input type="checkbox"/> Gramática          | <input type="checkbox"/> Trabalhos de pesquisa  | <input type="checkbox"/> Debates       |
| <input type="checkbox"/> Outros             |   |  |

Quais? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - Caracterizações das turmas de Português e Espanhol

### Caracterizações das turmas de Português e Espanhol

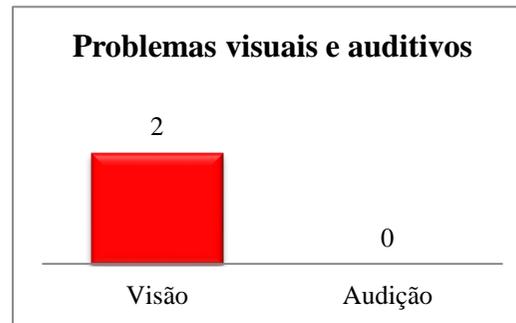
**Introdução:** O questionário foi realizado em Dezembro de 2013, pelas turmas do 7.º A, do Curso Vocacional, do 11.º A da área de Ciências e Tecnologias e do 11.º B da área de Línguas e Humanidades, da Escola Básica 2,3 e Secundária Cunha Rivara, Arraiolos. Contudo, a turma A do 7.º de escolaridade recebeu um aluno no 2.º período, tendo-lhe sido aplicado o questionário em Janeiro.

Os dados foram recolhidos mediante perguntas de escolha múltipla, fechadas e abertas e os resultados obtidos ter-se-ão em conta aquando da preparação das aulas a leccionar. Deste modo, analisaremos e descreveremos os interesses, hábitos, dificuldades e expectativas dos alunos em relação às duas disciplinas.

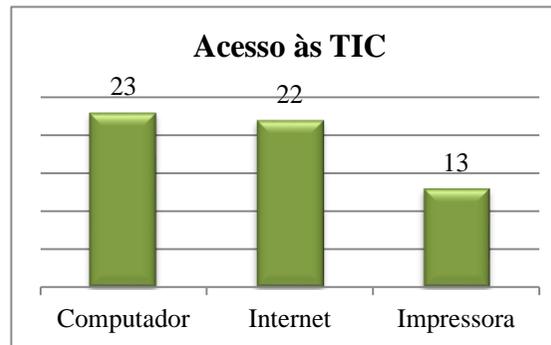
Na disciplina de Português, as turmas atribuídas foram o Curso Vocacional e o 11.º A. Na disciplina de Espanhol, as turmas foram o 7.º A, o 11.ºA (quatro alunos) e o 11.º B (18 alunos), sendo que os restantes alunos das turmas de Secundário estudavam Inglês. Apenas se terão em consideração os alunos que frequentam as respectivas disciplinas.

## Curso Vocacional

A turma é constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, sendo que sete são do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. Todos os alunos são repetentes, à excepção de um. O ano de escolaridade frequentado no ano lectivo anterior varia entre o 6.º e o 9.º ano do Ensino Básico. A turma tem seis alunos com Necessidades Educativas Especiais, todavia neste curso não há qualquer tipo adequação.

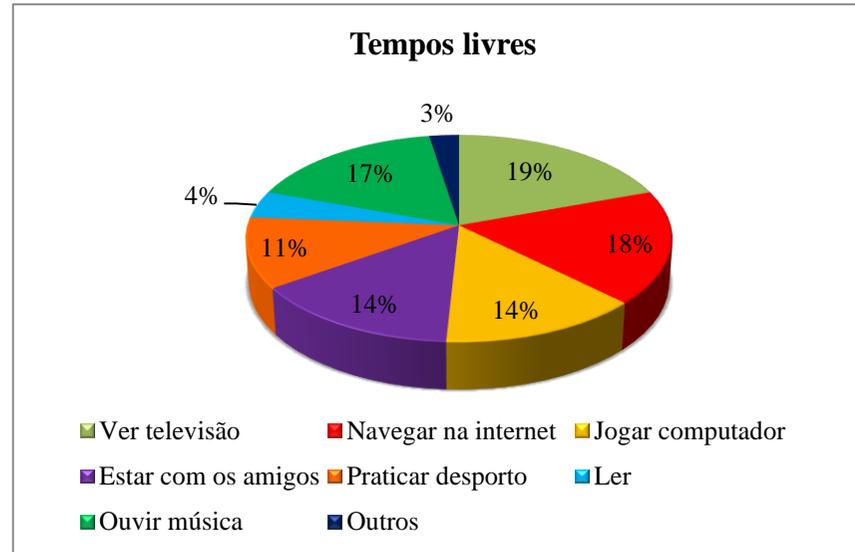


Relativamente a problemas de saúde, dois alunos têm dificuldades visuais.



No que concerne ao acesso e utilização das TIC, em casa, vinte e três alunos têm computador, vinte e dois têm internet e treze possuem impressora.

Tempos livres	N.º de alunos
Ver televisão	23
Navegar na internet	21
Jogar computador	16
Estar com os amigos	17
Praticar desporto	13
Ler	5
Ouvir música	20
Outros	3



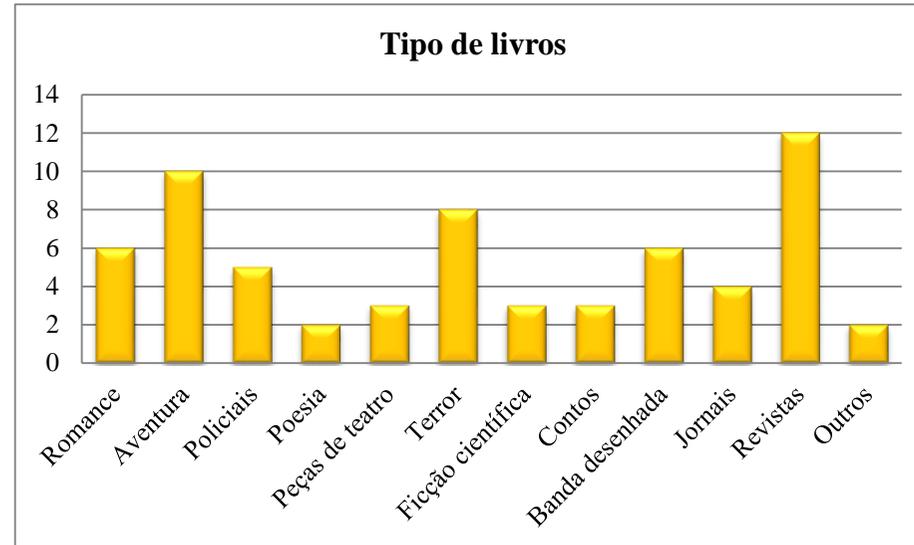
Nos tempos livres, a maioria dos alunos preferem ver televisão, navegar na internet, ouvir música, estar com os amigos, jogar computador, e praticar desporto, enquanto apenas cinco alunos preferem ler nos seus tempos livres.

Gosto pela leitura	N.º de alunos
Sim	11
Não	14



Porém, onze alunos declaram gostar de ler, contra catorze que afirma não gostar.

Tipo de livros	N.º de alunos
Romance	6
Aventura	10
Policiais	5
Poesia	2
Peças de teatro	3
Terror	8
Ficção científica	3
Contos	3
Banda desenhada	6
Jornais	4
Revistas	12
Outros	2



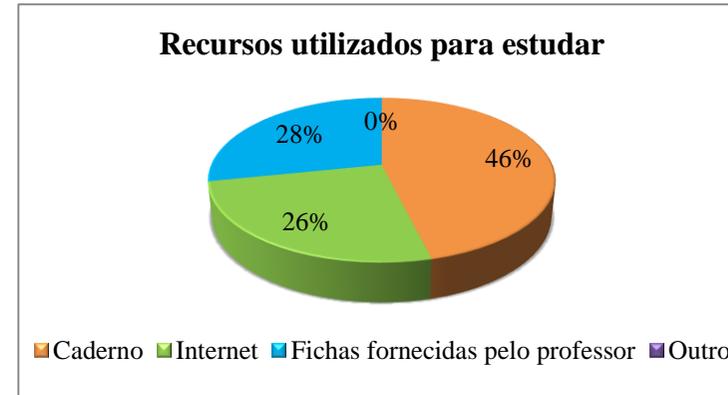
O tipo de livro que mais lhe agrada são as revistas, os de aventura, os de terror, o romance e a banda desenhada.

Quando estuda	N.º de alunos
Todos os dias	1
De vez em quando	5
Antes dos testes	18
Não estuda	1



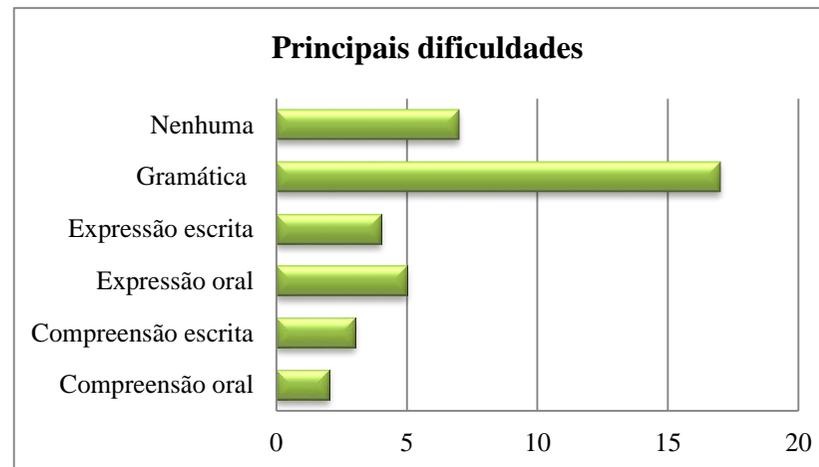
Quando questionados sobre quando estudam, dezoito alunos admitem estudar apenas antes dos testes, enquanto cinco estudam de vez em quando, um estuda todos os dias e um admite não estudar.

Recursos utilizados	N.º de alunos
Caderno	18
Internet	10
Fichas fornecidas pelo professor	11
Outros	0



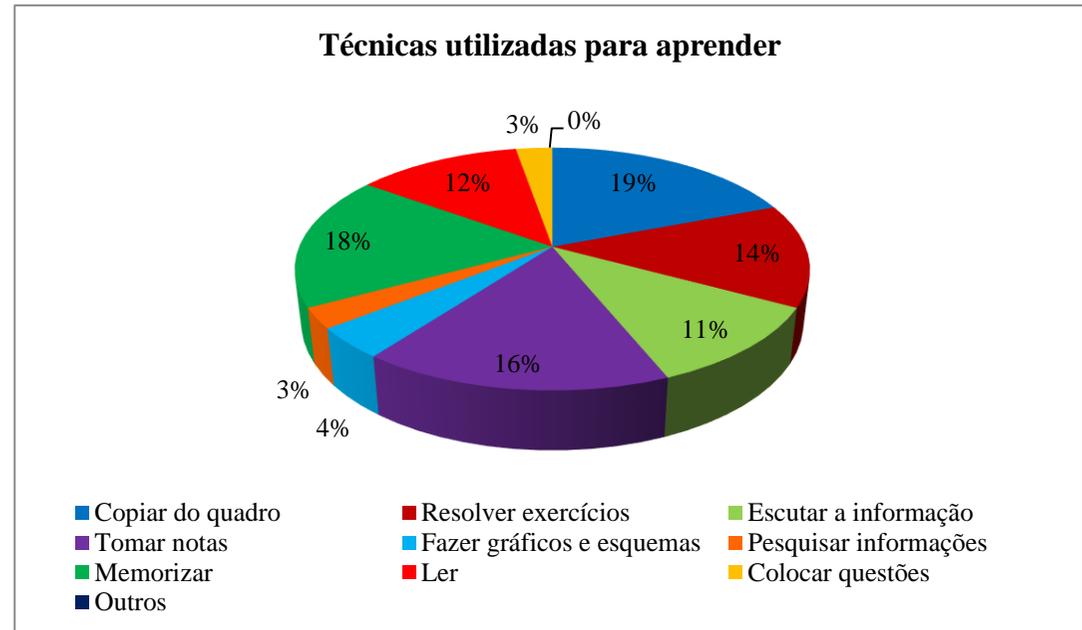
A respeito dos recursos utilizados pelos alunos para estudar, dezoito afirmam estudar pelo caderno, onze pelas fichas fornecidas pelo professor e dez recorrem à internet.

Principais dificuldades	N.º de alunos
Compreensão oral	2
Compreensão escrita	3
Expressão oral	5
Expressão escrita	4
Gramática	17
Nenhuma	7



A nível de dificuldades, a maioria dos alunos aponta a gramática como principal dificuldade.

Técnicas utilizadas para aprender	N.º de alunos
Copiar do quadro	14
Resolver exercícios	10
Escutar a informação	8
Tomar notas	12
Fazer gráficos e esquemas	3
Pesquisar informações	2
Memorizar	13
Ler	9
Colocar questões	2
Outros	0



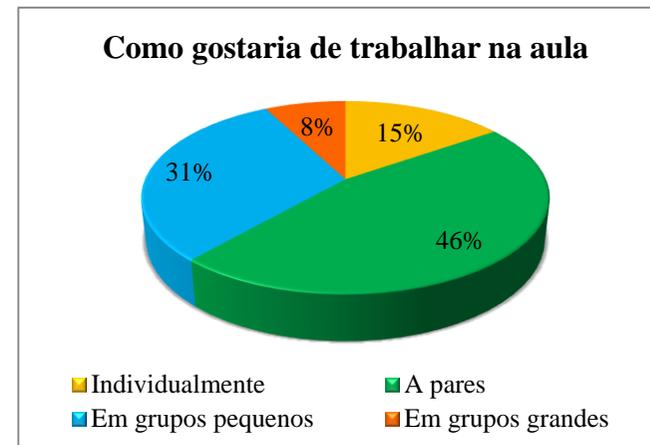
No que respeita a técnicas utilizadas para aprender, catorze alunos elegem copiar do quadro, treze memorizar, doze tomar notas e dez resolver exercícios, enquanto apenas dois alunos pesquisam informação ou colocam questões.

Como gosta de aprender	N.º de alunos
Através da televisão	11
Através de vídeos/filmes	16
Através de livros	7
Através de canções	2
Outros	1



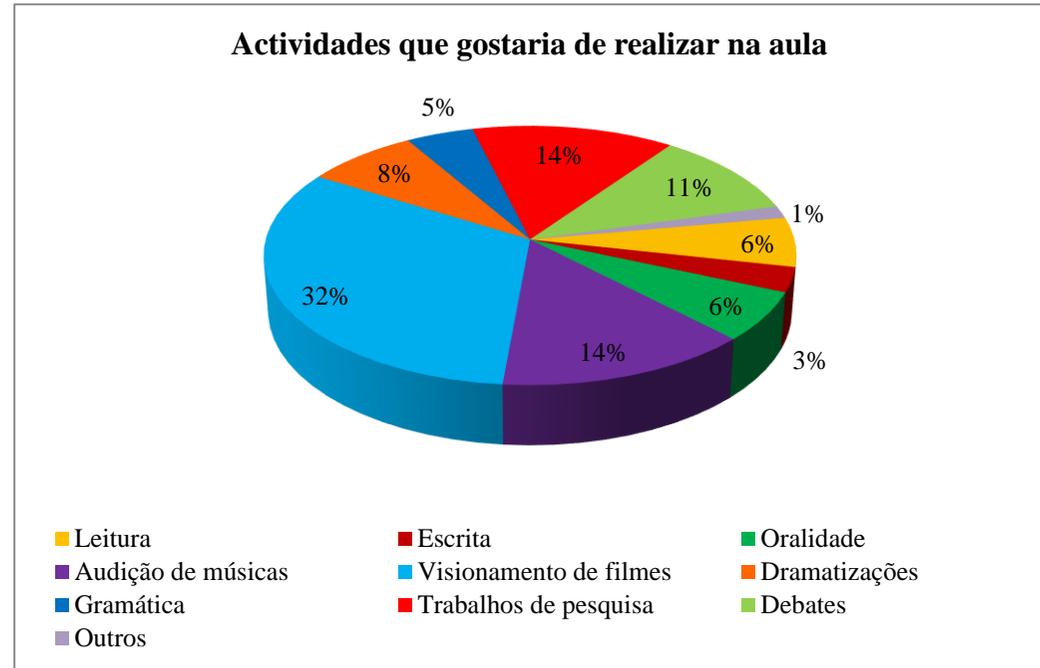
À questão “Como gosta de aprender?”, dezasseis alunos preferem vídeos e filmes, onze preferem a televisão e sete escolhem os livros.

Como gostaria de trabalhar	N.º de alunos
Individualmente	4
A pares	12
Em grupos pequenos	8
Em grupos grandes	2
Outros	1



Relativamente à forma como gostariam de trabalhar na aula, a maioria dos alunos gostaria de trabalhar a pares, enquanto apenas quatro gostariam de trabalhar individualmente.

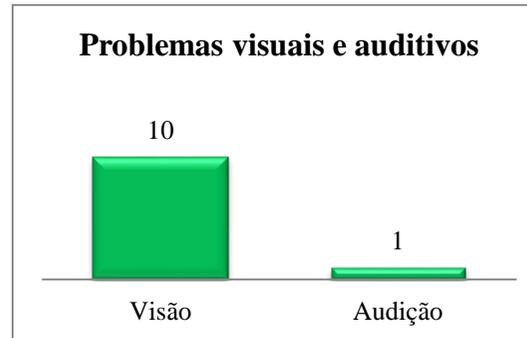
Actividades a realizar na aula	N.º de alunos
Leitura	4
Escrita	2
Oralidade	4
Audição de músicas	9
Visionamento de filmes	21
Dramatizações	5
Gramática	3
Trabalhos de pesquisa	9
Debates	7
Outros	1



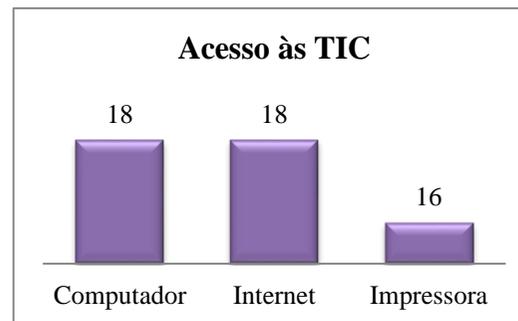
No que toca às actividades que gostariam de ver realizadas na aula, a maioria dos alunos gostaria de visionar filmes. Enquanto, apenas dois gostaria de realizar actividades escritas, três de realizar actividades de gramática e quatro de leitura e oralidade.

## 11.º A

A turma é constituída por 18 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo nove são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Dois alunos são repetentes neste ano de escolaridade, dois alunos ficaram com disciplinas em atraso e cinco alunos transitaram de ano com classificações negativas.

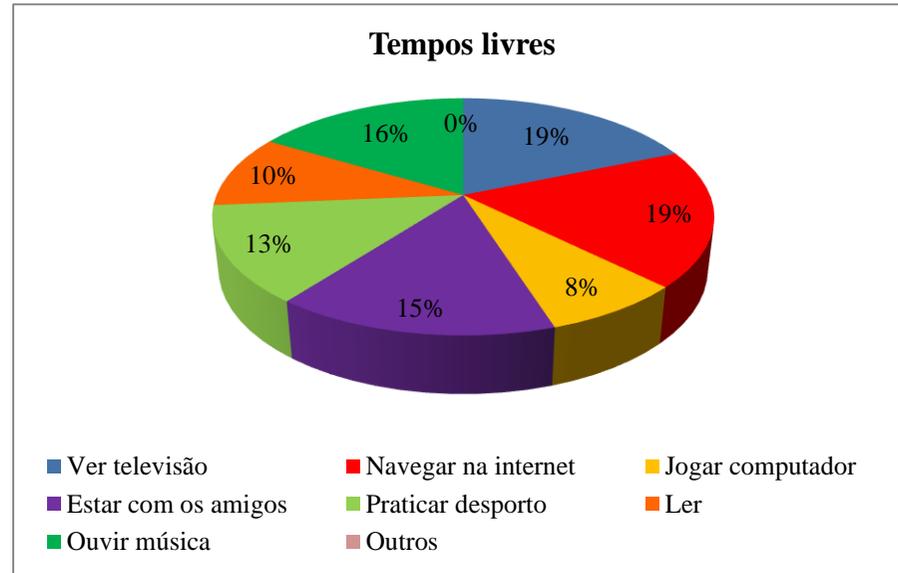


Relativamente a problemas de saúde, dez alunos têm dificuldades visuais e um aluno dificuldades auditivas.



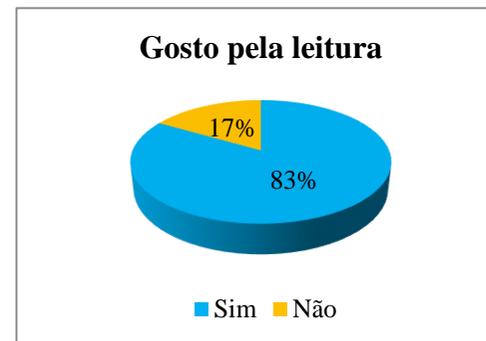
No que respeita ao acesso e utilização das TIC, em casa, todos os alunos têm computador e internet, mas só dezasseis possuem impressora.

Tempos livres	N.º de alunos
Ver televisão	17
Navegar na internet	17
Jogar computador	7
Estar com os amigos	14
Praticar desporto	12
Ler	9
Ouvir música	15
Outros	0



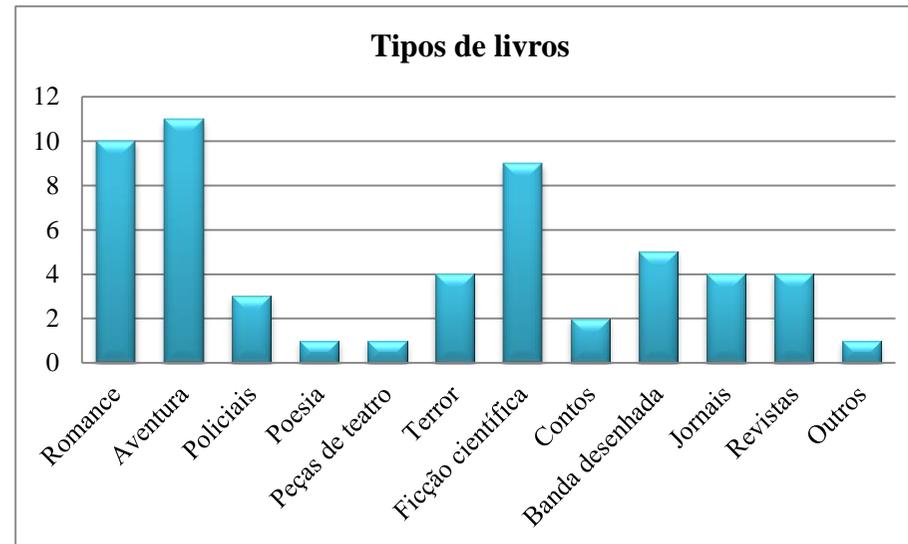
Nos tempos livres, a maioria dos alunos preferem ver televisão, navegar na internet, ouvir música, estar com os amigos e praticar desporto, enquanto apenas nove alunos gostam de ler nos seus tempos livres.

Gosto pela leitura	N.º de alunos
Sim	15
Não	3



Todavia, quinze alunos dizem gostar de ler.

Tipo de livros	N.º de alunos
Romance	10
Aventura	11
Policiais	3
Poesia	1
Peças de teatro	1
Terror	4
Ficção científica	9
Contos	2
Banda desenhada	5
Jornais	4
Revistas	4
Outros	1



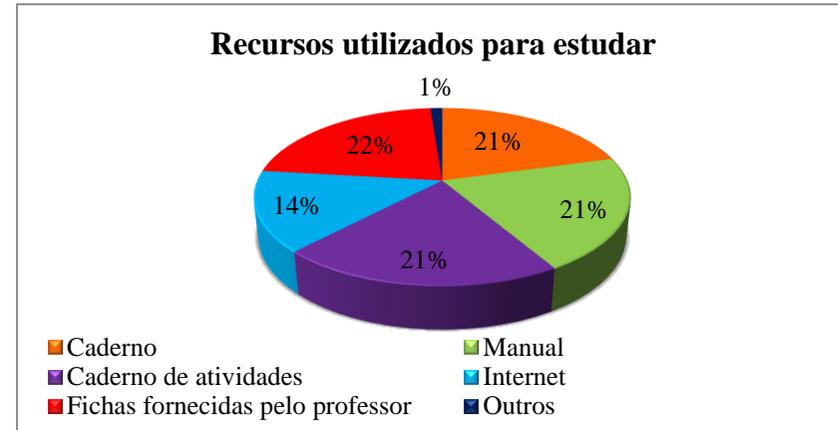
O tipo de livro preferido são os de aventura, romance e ficção científica.

Quando estuda	N.º de alunos
Todos os dias	3
De vez em quando	13
Antes dos testes	3



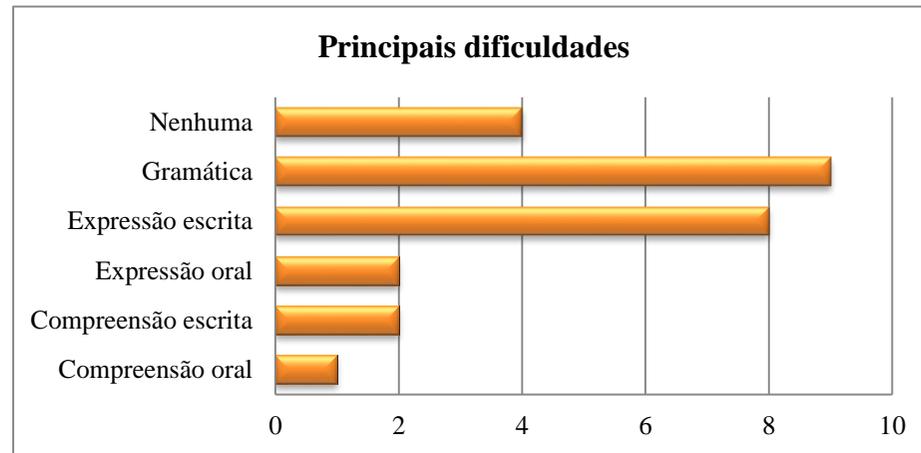
Quando questionados sobre quando estudam, a maioria estuda de vez em quando.

Recursos utilizados	N.º de alunos
Caderno	17
Manual	17
Caderno de atividades	17
Internet	12
Fichas fornecidas pelo professor	18
Outros	1



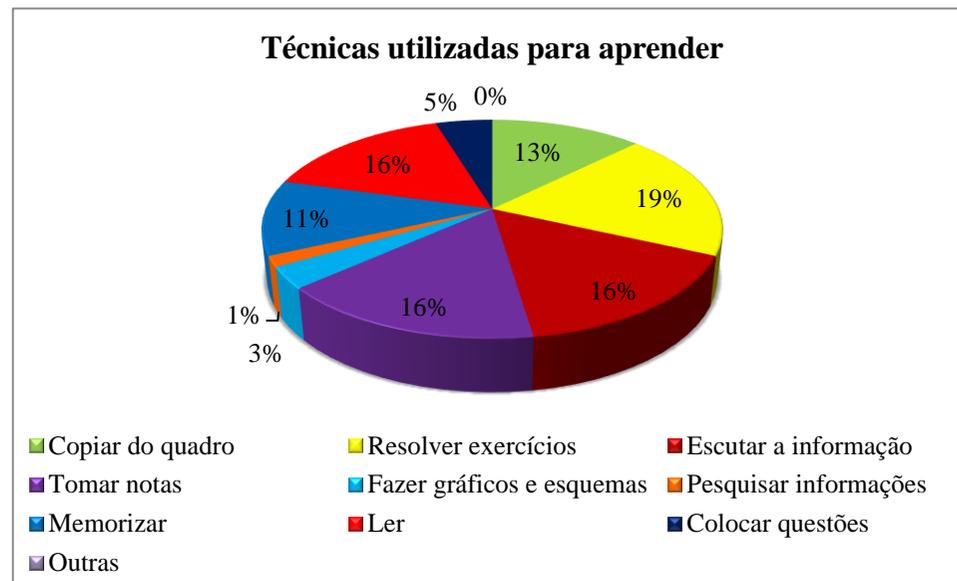
A respeito dos recursos utilizados pelos alunos para estudar, todos afirmam estudar pelas fichas fornecidas pelo professor, dezassete pelo caderno, manual e caderno de actividades e doze recorrem à internet.

Principais dificuldades	N.º de alunos
Compreensão oral	1
Compreensão escrita	2
Expressão oral	2
Expressão escrita	8
Gramática	9
Nenhuma	4



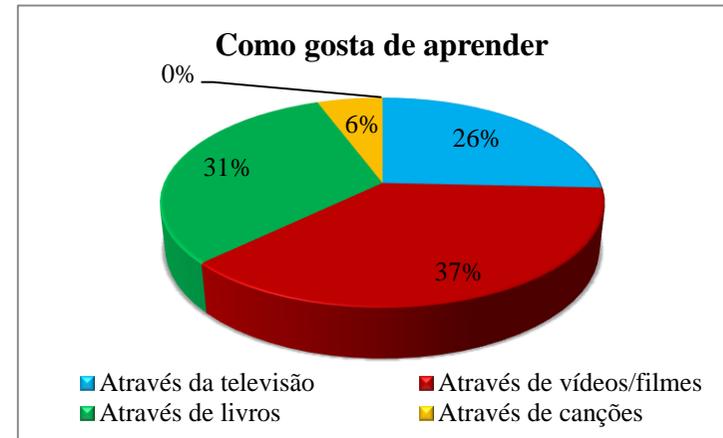
A nível de dificuldades, a maioria dos alunos aponta a gramática e a expressão escrita como principais dificuldades.

Técnicas utilizadas para aprender	N.º de alunos
Copiar do quadro	8
Resolver exercícios	12
Escutar a informação	10
Tomar notas	10
Fazer gráficos e esquemas	2
Pesquisar informações	1
Memorizar	7
Ler	10
Colocar questões	3
Outros	0



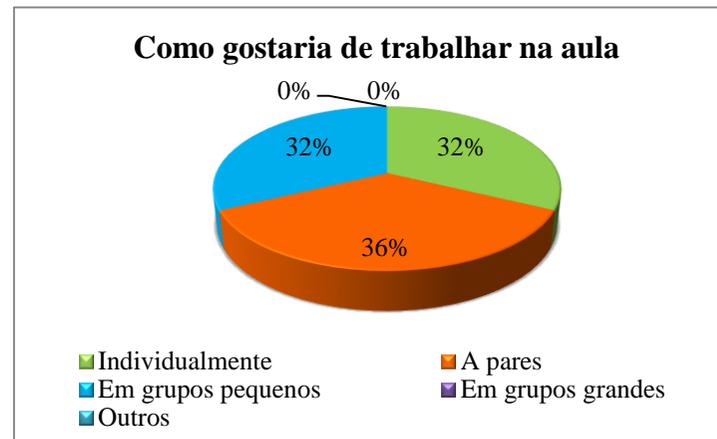
No que respeita a técnicas utilizadas para aprender, doze alunos elege a resolução de exercícios, dez a escuta de informação, toma de notas e leitura, enquanto apenas um aluno pesquisa informação.

Como gosta de aprender	N.º de alunos
Através da televisão	9
Através de vídeos/filmes	13
Através de livros	11
Através de canções	2
Outros	0



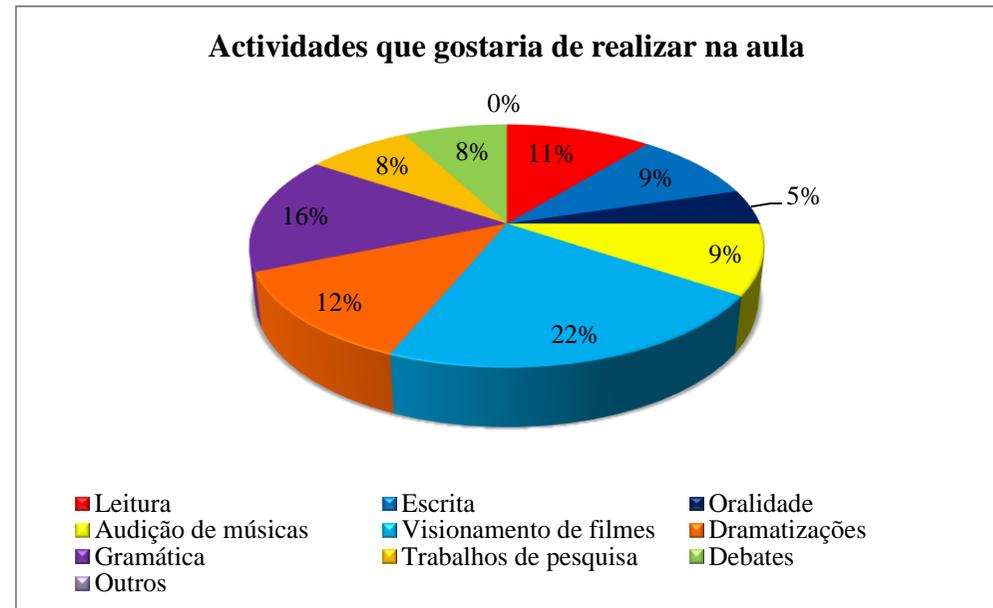
À questão “Como gosta de aprender?”, treze alunos preferem vídeos e filmes e onze preferem livros.

Como gostaria de trabalhar	N.º de alunos
Individualmente	9
A pares	10
Em grupos pequenos	9
Em grupos grandes	0
Outros	0



Relativamente à forma como gostariam de trabalhar na aula, dez alunos gostariam de trabalhar a pares, nove individualmente ou em pequenos grupos.

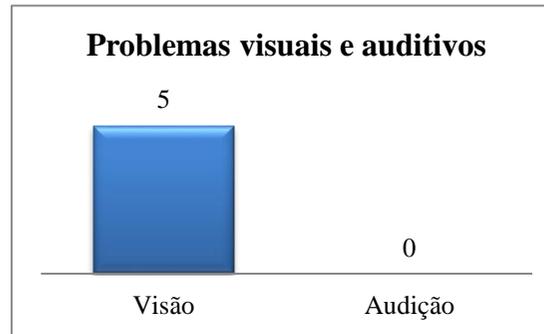
Actividades a realizar na aula	N.º de alunos
Leitura	7
Escrita	6
Oralidade	3
Audição de músicas	6
Visionamento de filmes	14
Dramatizações	8
Gramática	10
Trabalhos de pesquisa	5
Debates	5
Outros	0



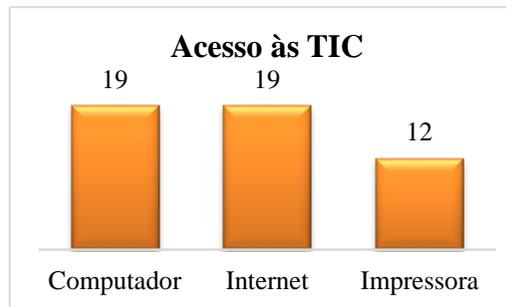
No que toca às actividades que gostariam de ver realizadas na aula, a maioria dos alunos gostaria de visionar filmes ou fazer realizar exercícios de gramática. As competências de leitura, escrita e oralidade são eleitas por sete, seis e três alunos, respectivamente.

## 7.º A

A turma é constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo que oito são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Nenhum dos alunos é repetente neste ano de escolaridade. Três alunos têm Necessidades Educativas Especiais.

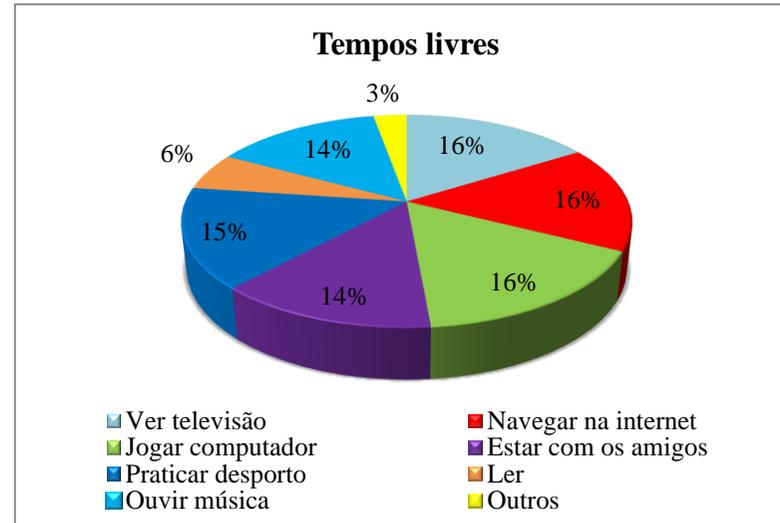


Relativamente a problemas de saúde, cinco alunos têm dificuldades visuais.



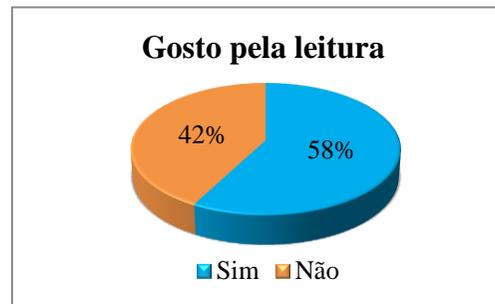
No que concerne ao acesso e utilização das TIC, todos os alunos têm computador e internet, em casa, mas apenas doze possuem impressora.

Tempos livres	N.º de alunos
Ver televisão	17
Navegar na internet	17
Jogar computador	17
Estar com os amigos	14
Praticar desporto	16
Ler	6
Ouvir música	15
Outros	3



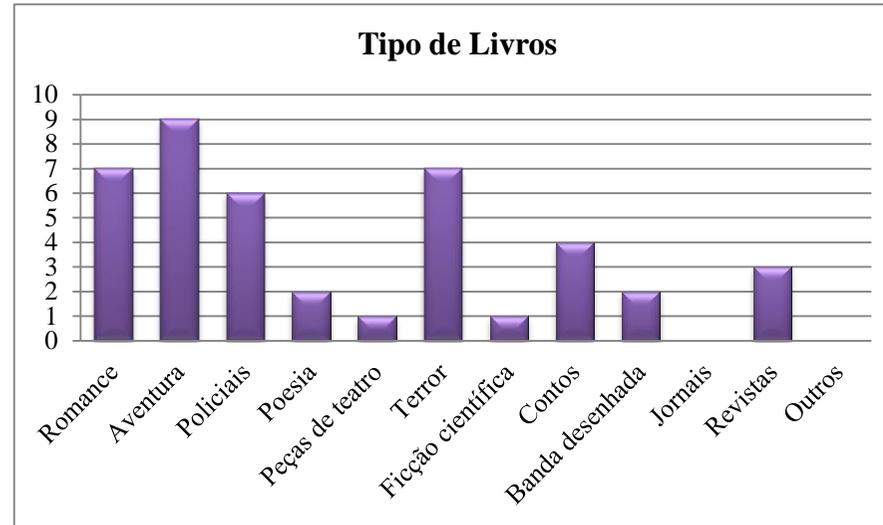
Nos tempos livres, os alunos preferem ver televisão, navegar na internet, jogar computador e praticar desporto, enquanto apenas seis alunos preferem ler nos seus tempos de ócio.

Gosto pela leitura	N.º de alunos
Sim	11
Não	8



Contudo, onze alunos afirmam gostar de ler.

Tipo de livros	N.º de alunos
Romance	7
Aventura	9
Policiais	6
Poesia	2
Peças de teatro	1
Terror	7
Ficção científica	1
Contos	4
Banda desenhada	2
Jornais	0
Revistas	3
Outros	0



Sendo que o tipo de livro que mais lhe agrada são os de aventura, romance e terror.

Quando estuda	N.º de alunos
Todos os dias	2
De vez em quando	7
Antes dos testes	10



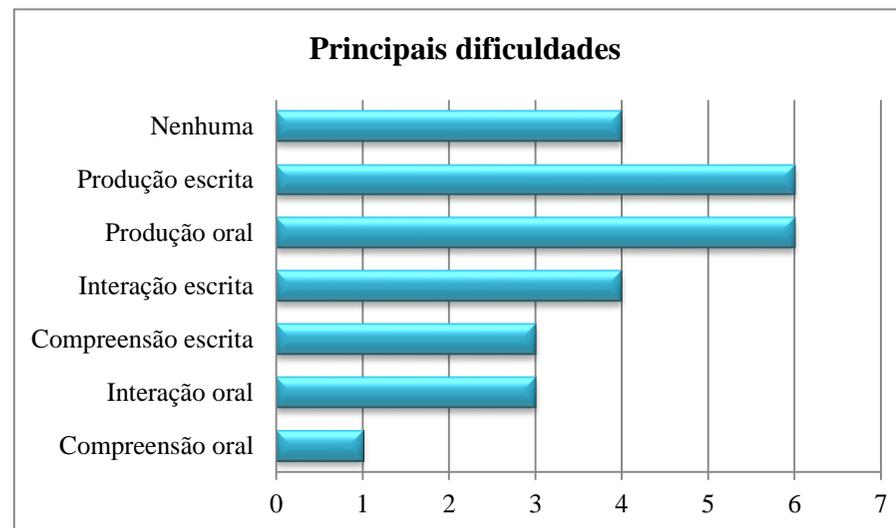
Quando questionados sobre quando estudam, 50% dos alunos admitem estudar apenas antes dos testes, enquanto sete estudam de vez em quando e dois estudam todos os dias.

Recursos utilizados	N.º de alunos
Caderno	17
Manual	18
Caderno de atividades	12
Internet	8
Fichas fornecidas pelo professor	11
Outros	0



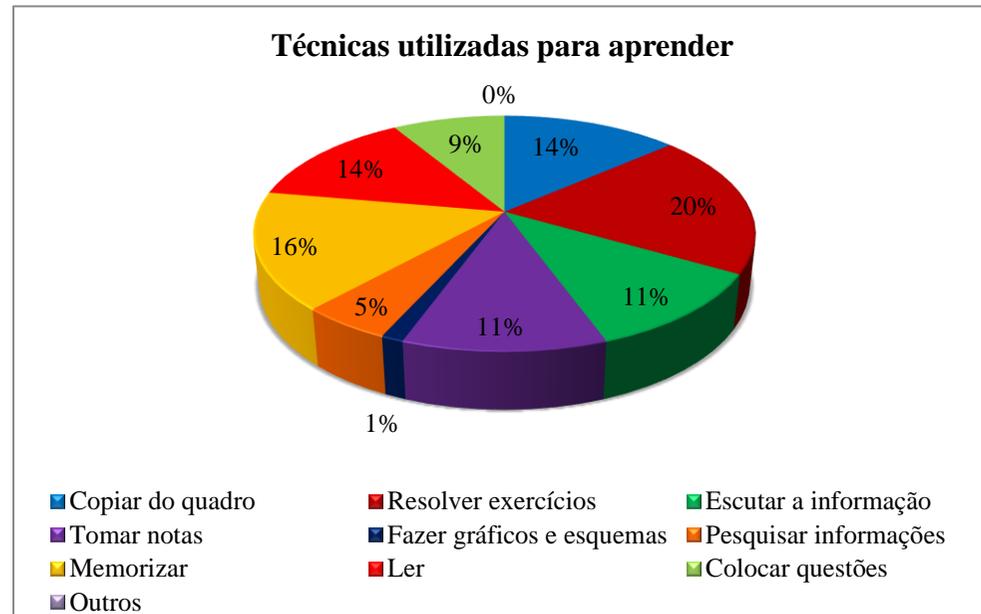
A respeito dos recursos utilizados pelos alunos para estudar, dezoito afirmam estudar pelo manual e dezassete pelo caderno, sendo que oito admitem recorrer à internet.

Principais dificuldades	N.º de alunos
Compreensão oral	1
Interação oral	3
Compreensão escrita	3
Interação escrita	4
Produção oral	6
Produção escrita	6
Nenhuma	4



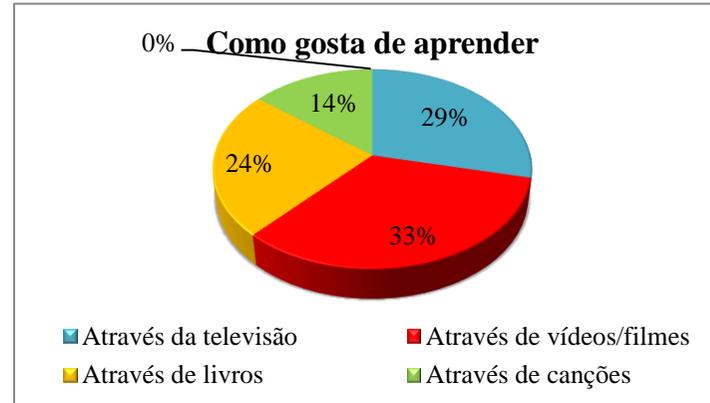
A nível de dificuldades, a maioria dos alunos sente que recaem sobre a produção oral e escrita, porém quatro alunos revelam não ter qualquer dificuldade.

Técnicas utilizadas para aprender	N.º de alunos
Copiar do quadro	11
Resolver exercícios	16
Escutar a informação	9
Tomar notas	9
Fazer gráficos e esquemas	1
Pesquisar informações	4
Memorizar	13
Ler	11
Colocar questões	7
Outros	0



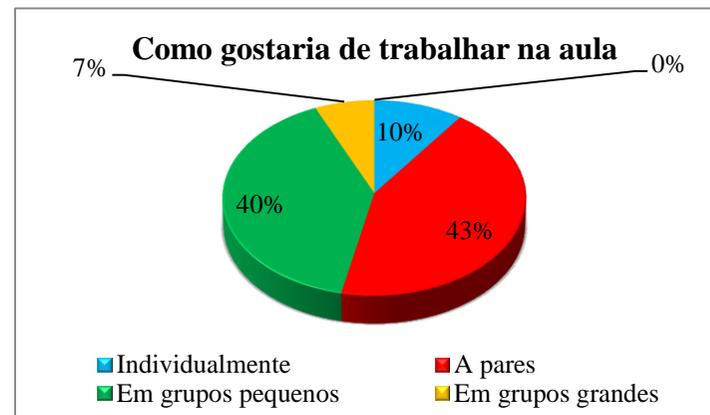
No que respeita a técnicas utilizadas para aprender, 20% dos alunos resolve exercícios, 16% recorre à memorização, 14% utiliza a leitura e a cópia do quadro como técnica, enquanto apenas 5% pesquisa informação e 1% faz gráficos e esquemas.

Como gosta de aprender	N.º de alunos
Através da televisão	12
Através de vídeos/filmes	14
Através de livros	10
Através de canções	6
Outros	0



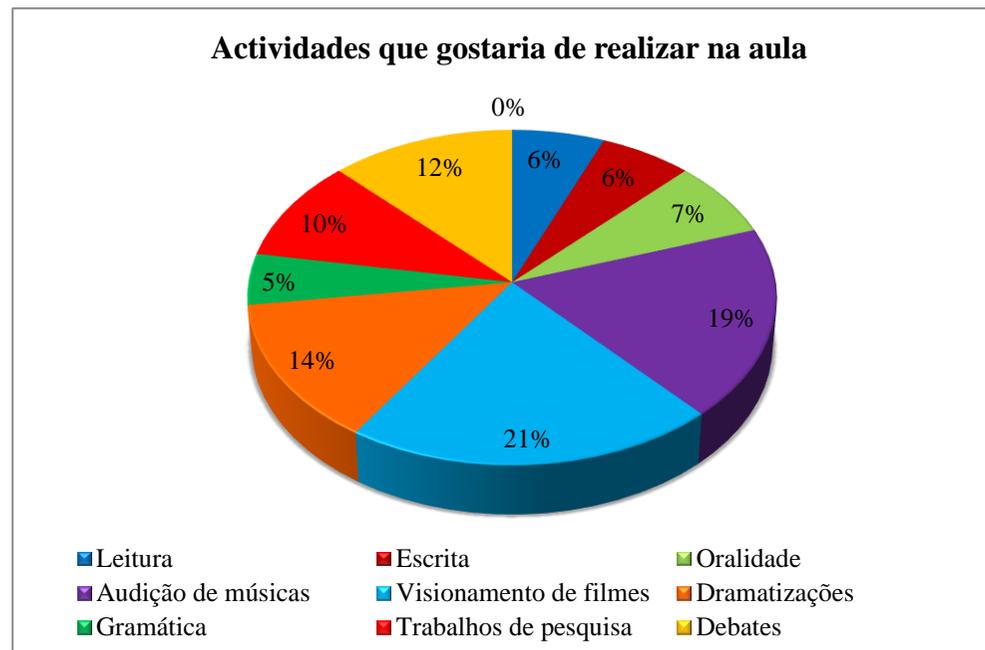
À pergunta “Como gosta de aprender?”, catorze alunos preferem vídeos e filmes, doze preferem a televisão e dez elegem os livros.

Como gostaria de trabalhar	N.º de alunos
Individualmente	3
A pares	13
Em grupos pequenos	12
Em grupos grandes	2
Outros	0



Relativamente à forma como gostariam de trabalhar na aula, a maioria dos alunos gostaria de trabalhar a pares ou em grupos pequenos, enquanto apenas três gostariam de trabalhar individualmente.

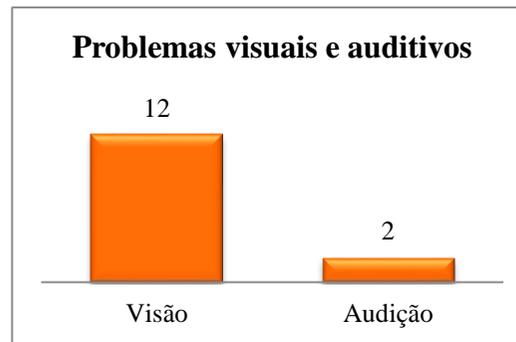
Actividades a realizar na aula	N.º de alunos
Leitura	5
Escrita	5
Oralidade	6
Audição de músicas	15
Visionamento de filmes	17
Dramatizações	11
Gramática	4
Trabalhos de pesquisa	8
Debates	10
Outros	0



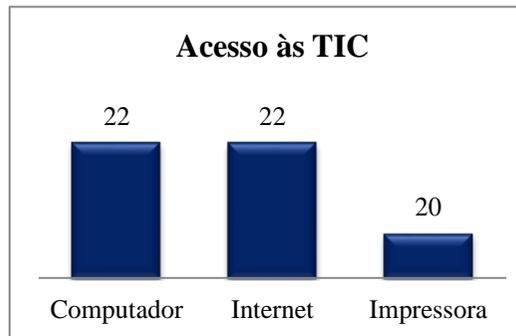
No que toca às actividades que gostariam de ver realizadas na aula, a maioria dos alunos gostaria de visionar filmes, ouvir música, fazer dramatizações e realizar debates. Por sua vez, competências como a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática oscilam entre os 4% e os 7% nas preferências dos alunos.

## 11.º A/B

A turma é constituída por 22 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, sendo que seis são do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino. Nenhum aluno é repetente neste ano de escolaridade, um aluno ficou com disciplinas em atraso e seis alunos transitaram de ano com classificações negativas.

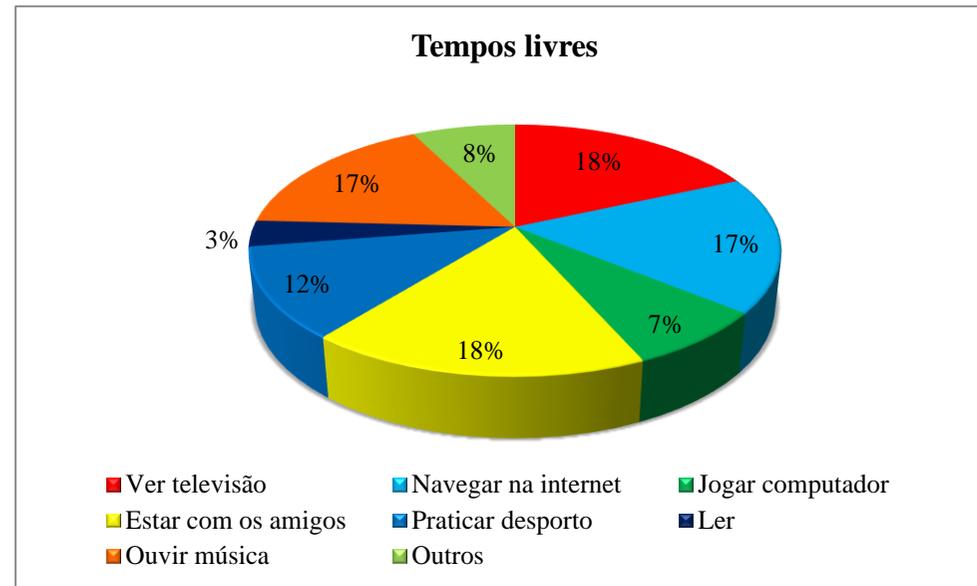


Relativamente a problemas de saúde, doze alunos têm dificuldades visuais e dois alunos dificuldades auditivas.



No que respeita ao acesso e utilização das TIC, em casa, todos os alunos têm computador e internet, mas só vinte possuem impressora.

Tempos livres	N.º de alunos
Ver televisão	22
Navegar na internet	21
Jogar computador	9
Estar com os amigos	21
Praticar desporto	14
Ler	4
Ouvir música	20
Outros	9



Nos tempos livres, todos os alunos vêem televisão, vinte e um navegam na internet ou estão com os amigos e vinte ouvem música, enquanto apenas quatro alunos gostam de ler nos seus tempos livres.

Gosto pela leitura	N.º de alunos
Sim	10
Não	12



Todavia, dez alunos referem gostar de ler.

Tipo de livros	N.º de alunos
Romance	8
Aventura	7
Policiais	1
Poesia	0
Peças de teatro	3
Terror	1
Ficção científica	3
Contos	3
Banda desenhada	2
Jornais	1
Revistas	6
Outros	0



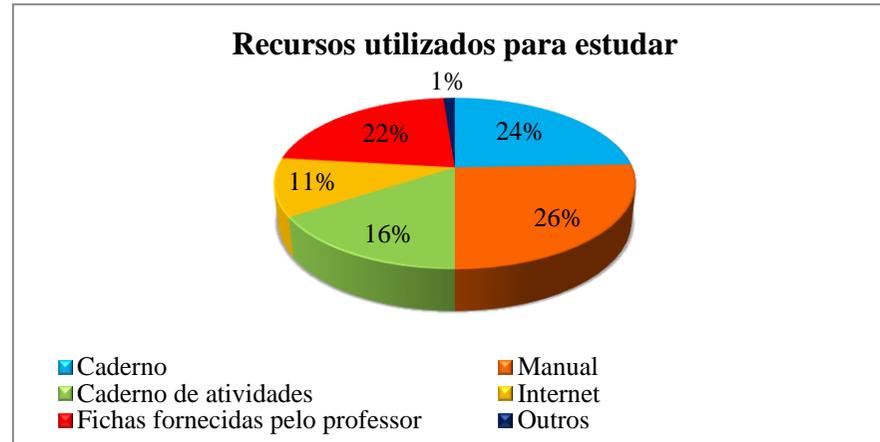
O tipo de livro preferido são os de romance e aventura e as revistas.

Quando estuda	N.º de alunos
Todos os dias	2
De vez em quando	10
Antes dos testes	10



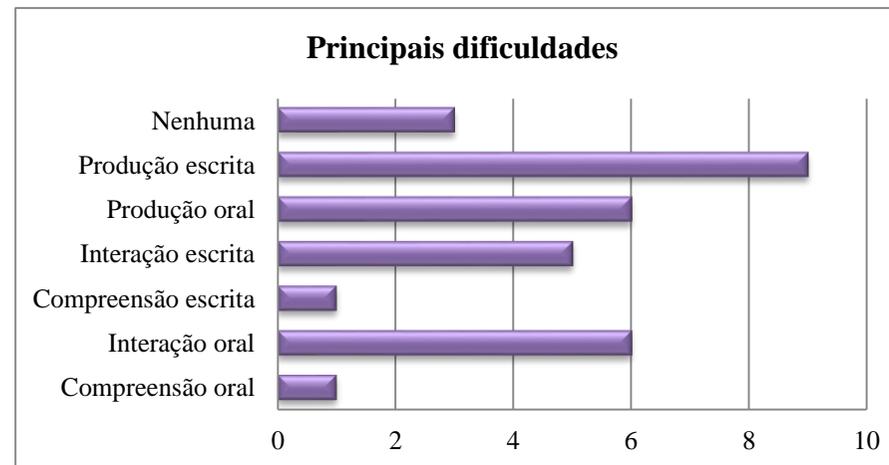
Quando questionados sobre quando estudam, a maioria dos alunos estuda de vez em quando ou antes dos testes.

Recursos utilizados	N.º de alunos
Caderno	20
Manual	21
Caderno de atividades	13
Internet	9
Fichas fornecidas pelo professor	18
Outros	1



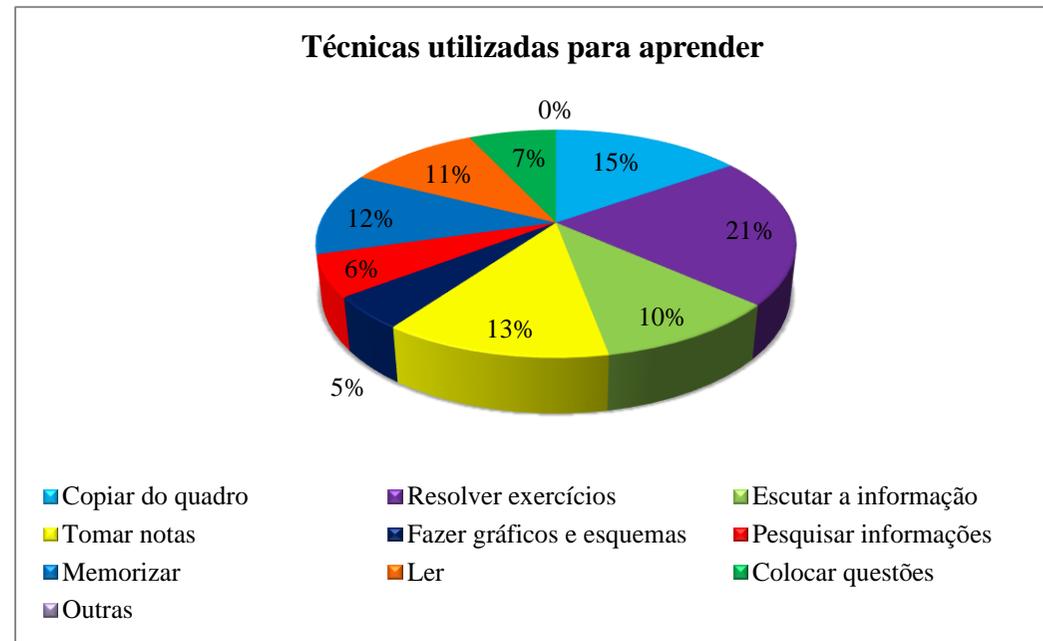
A respeito dos recursos utilizados pelos alunos para estudar, vinte e um referem estudar pelo manual, vinte pelo caderno e dezoito pelas fichas fornecidas pelo professor.

Principais dificuldades	N.º de alunos
Compreensão oral	1
Interação oral	6
Compreensão escrita	1
Interação escrita	5
Produção oral	6
Produção escrita	9
Nenhuma	3



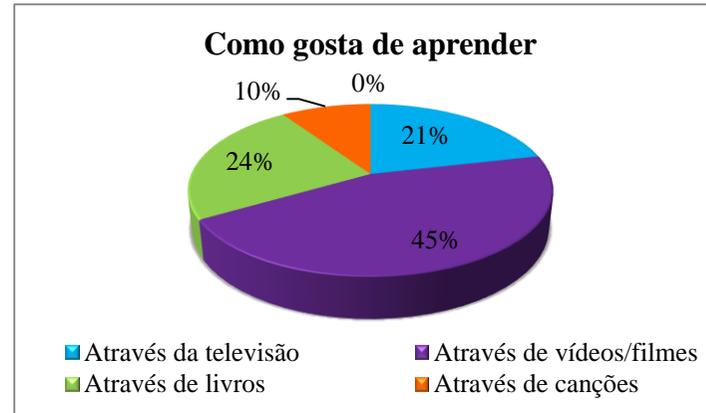
A nível de dificuldades, a maioria dos alunos aponta a produção escrita como principal dificuldade, seguida da produção e interação orais e interação escrita. Três alunos mencionam não ter nenhuma dificuldade.

Técnicas utilizadas para aprender	N.º de alunos
Copiar do quadro	13
Resolver exercícios	18
Escutar a informação	9
Tomar notas	11
Fazer gráficos e esquemas	4
Pesquisar informações	5
Memorizar	10
Ler	9
Colocar questões	6
Outros	0



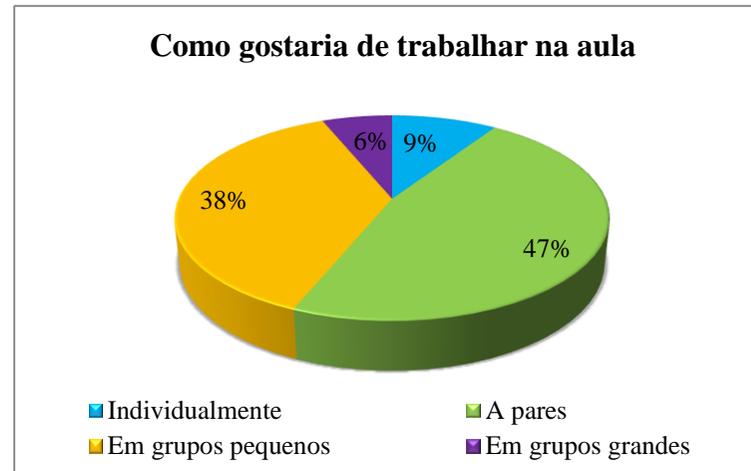
No que respeita a técnicas utilizadas para aprender, dezoito alunos elege a resolução de exercícios, treze a cópia do quadro, onze a toma de notas e dez a memorização.

Como gosta de aprender	N.º de alunos
Através da televisão	9
Através de vídeos/filmes	19
Através de livros	10
Através de canções	4
Outros	0



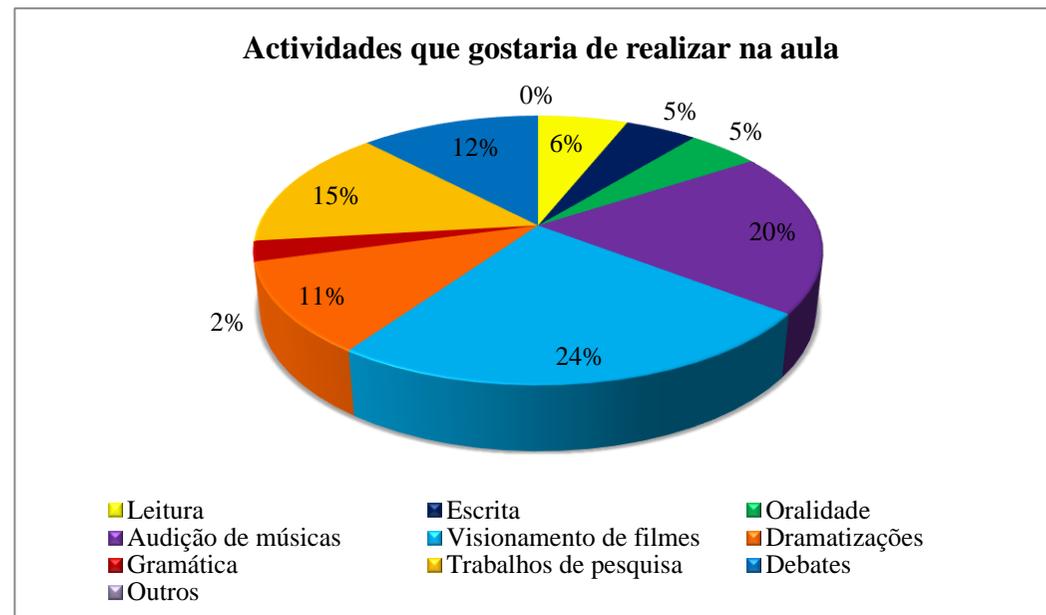
À questão “Como gosta de aprender?”, dezanove alunos preferem vídeos e filmes e dez preferem livros.

Como gostaria de trabalhar	N.º de alunos
Individualmente	3
A pares	15
Em grupos pequenos	12
Em grupos grandes	2
Outros	0



Relativamente à forma como gostariam de trabalhar na aula, quinze alunos gostariam de trabalhar a pares, doze em pequenos grupos e três individualmente.

Actividades a realizar na aula	N.º de alunos
Leitura	5
Escrita	4
Oralidade	4
Audição de músicas	16
Visionamento de filmes	20
Dramatizações	9
Gramática	2
Trabalhos de pesquisa	12
Debates	10
Outros	0



No que toca às actividades que gostariam de ver realizadas na aula, a maioria dos alunos gostaria de visionar filmes ou ouvir músicas. As competências de leitura, escrita, oralidade e gramática são eleitas por cinco, quatro e dois alunos, respectivamente.

APÊNDICE D – Carga horária semanal das turmas atribuídas

**HORÁRIO SEMANAL**

2013/2014

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA		SEXTA-FEIRA
9H05 – 9H50		CURSO VOCACIONAL PORTUGUÊS	ORIENTAÇÃO PORTUGUÊS			
10H05 – 10H50			11.º A PORTUGUÊS	7.º A ESPANHOL	CURSO VOCACIONAL PORTUGUÊS	
10H50 – 11H35	ORIENTAÇÃO ESPANHOL					
11H45 – 12H30	7.º A ESPANHOL	11.º A/B ESPANHOL	CURSO VOCACIONAL PORTUGUÊS	ORIENTAÇÃO PORTUGUÊS		11.º A PORTUGUÊS
12H30 – 13H15						
16H10 – 16H55						11.º A/B ESPANHOL
16H55 – 17H40						

APÊNDICE E – Grelhas de observação de aulas de Português e de Espanhol

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Lição n.º \_\_\_\_\_

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

	Observações:
<b>TEMÁTICA</b>	
<b>CONTEÚDOS</b>	
<b>COMPETÊNCIAS / DOMÍNIOS</b>	
<b>MOTIVAÇÃO</b>	
<b>ESTRATÉGIAS (PROCEDIMENTOS)</b>	
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>RECURSOS</b>	

**APÊNDICE F – Imagens utilizadas no estudo do texto ‘Mestre Finezas’**



**APÉNDICE G – Ficha sobre os advérbios *muy* e *mucho***

**7º A**

**2013/2014**

Ficha informativa y de trabajo 3

Unidad 7 “**La alimentación**”

**USOS DE MUY Y MUCHO**

- Se usa **MUY** delante de ADJETIVO y ADVERBIO.

✓ **+ MUY** ADJETIVO

Ej.: El melón es **muy** pequeño.

✓ **+ MUY** ADVERBIO

Ej.: La comida sabe **muy** bien.

**OJO:** **MUY** es invariable, o sea, no varía en género ni en número.

Ej.: Ana es muy buena cocinera.

- Se usa **MUCHO / MUCHA / MUCHOS / MUCHAS** delante de NOMBRE.

✓ **+ MUCHO** NOMBRE

Ej.: Clara bebe **mucho** zumo.

✓ **+ MUCHA** NOMBRE

Ej.: José come **mu**cha fruta.

✓ **+ MUCHOS** NOMBRE

Ej.: Manuel consume **mu**chos tubérculos.

✓ **+ MUCHAS** NOMBRE

Ej.: Samuel cocina **mu**chas iguarias.

**OJO:** **MUCHO** es variable. Varía en género y en número.

Ej.: Juan come mucho pan, mucha fruta, muchos dulces y muchas legumbres.

- Se usa **MUCHO** detrás del VERBO.

✓ **+ VERBO** **MUCHO**

Ej.: A María le gustan **mu**cho los productos lácteos.

Sebastián come **mu**cho.

1. Escribe las frases, añadiendo *muy* o *mucho* y conjugando el verbo en presente de indicativo.

Ej.: Raúl / preparar / bien la comida - Raúl prepara **muy** bien la comida.

Ej.: Gerardo / cocina - Gerardo cocina **mu**cho.

a) Olga / todos los días / comer / fruta.

b) Rubén / tener / una alimentación / saludable.

c) La comida / estar / buena.

d) Roberto / beber.

e) Gloria / gustar / lechuga.

f) Él / comer.



APÊNDICE I – Planificação a médio prazo do Módulo 3 – Curso Vocacional

<b>MÓDULO 3: O TEXTO DRAMÁTICO (40 TEMPOS)</b>	<b>ANO LETIVO 2013/2014</b>	<b>CURSO VOCACIONAL</b>
--	-----------------------------	-------------------------

DOMÍNIOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>COMPREENSÃO ORAL</b>					
<i>Escutar para aprender e construir conhecimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter a informação, em função de necessidades de comunicação específicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar ideias-chave; tomar notas;</li> <li>- solicitar informação complementar;</li> </ul> </li> <li>➤ Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar o assunto, tema ou tópicos;</li> </ul> </li> <li>➤ Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos.</li> </ul>	- Características do texto dramático  <b>Textos dramáticos:</b> - <i>Frei João Sem Cuidado</i> , Luísa Dacosta - <i>Leandro, o rei da Helária</i> , Alice Vieira	Atividades de compreensão e produção oral  . Diálogo entre professor/aluno sobre as obras estudadas.  Leitura e interpretação de textos.	Textos  Fichas informativas  Fichas de trabalho  Fichas e testes de avaliação	Observação direta  Avaliação formativa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua
<b>EXPRESSÃO ORAL</b>					
<i>Falar para construir e expressar conhecimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- relatar/recontar;</li> <li>- descrever;</li> <li>- fazer exposições orais;</li> </ul> </li> <li>➤ Explorar diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções pessoais.</li> </ul>		Leitura em voz alta.  Leitura silenciosa.	Quadro  Cd áudio  Rádio	Avaliação sumativa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua

<i>Participar em situações de interação oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respeitar as convenções que regulam a interacção verbal.</li> </ul>		Atividades de compreensão e produção escrita	Computador	
<b>LEITURA</b>					
<i>Ler para construir conhecimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, seleccionar, avaliar e organizar a informação.</li> <li>➤ Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tomar notas; identificar ideias-chave;</li> </ul> </li> <li>➤ Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar temas e ideias principais;</li> <li>- identificar causas e efeitos;</li> <li>- explicitar o sentido global do texto.</li> </ul> </li> <li>- identificar recursos linguísticos utilizados;</li> <li>- identificar elementos de persuasão;</li> <li>➤ Identificar e caracterizar as diferentes tipologias e géneros textuais.</li> <li>➤ Comparar e distinguir textos, estabelecendo diferenças e semelhanças em função de diferentes categorias.</li> </ul>		Atividades de conhecimento explícito da língua		
<i>Ler para apreciar textos variados</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</li> </ul>				

<p><i>Ler textos literários</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Distinguir diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outro(s).</li> <li>➤ Analisar os paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra.</li> <li>➤ Expressar opiniões e problematizar sentidos, como reacção pessoal à audição ou leitura de uma obra integral.</li> <li>➤ Caracterizar os diferentes modos e géneros literários.</li> <li>➤ Analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- analisar o ponto de vista (narrador, personagens);</li> </ul> </li> <li>➤ Valorizar uma obra enquanto objecto simbólico, no plano do imaginário individual e colectivo.</li> <li>➤ Reconhecer e reflectir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.</li> </ul>				
<b>ESCRITA</b>					
<p><i>Escrever para construir e expressar conhecimento</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produzir enunciados com diferentes graus de complexidade para responder com eficácia a instruções de trabalho.</li> </ul>				

<p><i>Escrever em termos pessoais e criativos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.</li> <li>➤ Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogais e dramáticos;</li> </ul> </li> <li>➤ Redigir textos coerentes, seleccionando registos e recursos verbais adequados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas;</li> <li>- diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão;</li> <li>- respeitar as regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita.</li> </ul> </li> <li>➤ Explorar diferentes vozes e registos para comunicar vivências, emoções, conhecimentos, pontos de vista, universos no plano do imaginário.</li> <li>➤ Escrever por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente.</li> </ul>	<p>Classes de palavras: - verbos (simples, regulares)</p>				
<b>GRAMÁTICA</b>						
<p><i>Plano Morfológico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos.</li> </ul>					



<p><b><i>Plano Lexical e Semântico</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sistematizar processos de enriquecimento lexical do português.</li> <li>➤ Sistematizar relações semânticas de semelhança e oposição, hierárquicas e de parte-todo.</li> </ul>	<p>- Formas de frase (ativa e passiva)</p>			
<p><b><i>Plano Discursivo e Textual</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Caracterizar elementos inerentes à comunicação e interação discursivas.</li> <li>➤ Identificar diferentes atos de fala.</li> <li>➤ Caracterizar modalidades discursivas e sua funcionalidade.</li> <li>➤ Reconhecer propriedades configuradoras da textualidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>- referência;</li> <li>- coesão textual.</li> </ul> </li> <li>➤ Caracterizar os diferentes géneros e subgéneros literários e respectiva especificidade semântica, linguística e pragmática.</li> </ul>				
<p><b><i>Plano da Representação Gráfica e Ortográfica</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sistematizar as regras de uso de sinais de pontuação para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- delimitar constituintes de frase;</li> </ul> </li> <li>➤ Sistematizar regras de uso de sinais auxiliares da escrita para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- destacar contextos específicos de utilização.</li> </ul> </li> </ul>				

APÊNDICE J – Planificação a médio prazo da Unidade 7 – 7.º ano

Plan a medio término

Unidad Didáctica: Unidad 7 - Comida

Grupo: 7ºA

Calendarización: 17 de febrero a 13 de marzo

Competencias	Objetivos	Contenidos				Procedimientos	Soportes Didácticos	Evaluación
		Temáticos	Gramaticales	Discursivos/ Funcionales	Socioculturales			
<p><b>Comprender:</b> - Oír / ver / leer textos orales, audiovisuales y escritos de naturaleza específica, adecuados al desarrollo intelectual, socio-afectivo y lingüístico del alumno.</p> <p><b>Interaccionar:</b> - - Oír / hablar / leer / escribir en situaciones de comunicación específica.</p> <p><b>Producir:</b> - Hablar / escribir textos escritos / orales, correspondiendo a necesidades específicas de comunicación.</p> <p><b>Saber Aprender:</b> - Participar de forma consciente en construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural;</p>	<p>Hablar sobre hábitos alimentares.</p> <p>Conocer y aplicar el léxico relacionado con la alimentación.</p> <p>Comprender textos orales y escritos.</p> <p>Leer un texto.</p> <p>Seleccionar información en los textos orales y escritos.</p> <p>Visualizar el vídeo: - “Alimentación equilibrada”</p> <p>Describir imágenes</p> <p>Producir un pequeño texto</p>	<p><b>Los alimentos:</b> Carnes; Pescados; Mariscos; Huevos; Lácteos; Verduras; Legumbres; Frutas; Grasas; Dulces.</p> <p><b>Las bebidas:</b> Agua; Zumos; Leche; Cerveza; Vino...</p> <p><b>Las comidas:</b> Desayuno; Comida; Merienda; Cena.</p> <p><b>El menú:</b></p>	<p>Muy / mucho</p> <p>Sí, no, también, tampoco</p>	<p>Preguntar / responder sobre los hábitos y gustos alimentares.</p> <p>Expresar gustos.</p> <p>Exprimir acuerdo y desacuerdo.</p> <p>Pedir en un restaurante.</p> <p>Utilizar formas de pago</p> <p>Indicar cantidades.</p>	<p>La gastronomía típica española</p>	<p>Dialoga sobre hábitos alimentares.</p> <p>Practica el léxico sobre el tema, haciendo listas de compras.</p> <p>Escucha la audición de textos</p> <p>Lee textos - “Mi vida de casada”</p> <p>Selecciona información en textos orales y escritos.</p> <p>Visualiza el vídeo: - “Alimentación equilibrada”, en</p>	<p>Libro del alumno</p> <p>Cuaderno de actividades</p> <p>Fichas informativas</p> <p>Fichas de trabajo</p> <p>Pizarra</p> <p>Ordenador</p> <p>Cd audio</p> <p>Tarjetas</p>	<p>Asiduidad</p> <p>Puntualidad</p> <p>Observación directa: -Participación -Interés -Motivación -Interacción -Comportamiento</p>

<p>- Utilizar estrategias de apropiación de la lengua española mientras instrumento de comunicación;                  - Utilizar estrategias de apropiación del sistema de la lengua española;                  - Adoptar estrategias y procedimientos adecuados a las necesidades de su propio aprendizaje</p>	<p>Usar correctamente muy / mucho.                   Aplicar adecuadamente: sí / no / también / tampoco.</p>	<p>Entrantes;                  Primer plato;                  Segundo plato;                  Postre;                  Bebidas.                   Alimentación saludable.                   Formas de pago.                   Cantidades.</p>				<p><a href="http://www.miscelaneajoven.es">http://www.miscelaneajoven.es</a>                   Describe de imágenes                   Produce de un pequeño texto                   Emplea correctamente: muy / mucho                  Ejercicios de escritura de frases, utilizando lo estudiado.                   Aplica adecuadamente: sí / no / también / tampoco, a través de ejercicios orales y escritos, donde expresen acuerdo y desacuerdo.</p>		
---	--	---	--	--	--	--	--	--

**APÊNDICE K – Plano de aula do Módulo 3 – Curso Vocacional**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**EB2, 3/S Cunha Rivara de Arraiolos**

**Ano lectivo: 2013/2014**

**PLANO A CURTO PRAZO**

**Tempo de duração: 45 minutos**

<b>Disciplina:</b> Português		<b>Turma:</b> Curso Vocacional
<b>Unidade Temática:</b> Texto Dramático		
<b>Unidade Didáctica:</b> Módulo 3		
<b>Estudante:</b> Luísa Gomes		<b>Data:</b> Arraiolos, 4 de fevereiro de 2014
<b>ACOLHIMENTO</b>	Cumprimenta-se e conversa-se com alunos até que se acalmem e tirem o material necessário para a aula.	
<b>PRELIMINARES INICIAIS</b>	Informam-se os alunos que precisarão do caderno diário.	
<b>MOTIVAÇÃO REMOTA</b>	<b>Para esta aula</b>	Informa-se os alunos que na próxima aula começarão um novo módulo.
	<b>Para a próxima aula</b>	Dir-se-á aos alunos que na próxima aula irão estudar um novo texto.
<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação Psicológica</b>	Informa-se os alunos que iremos fazer um jogo sobre a matéria que iremos aprender.
	<b>Preparação Pedagógica</b>	Distribuir-se-á uma ficha com um crucigrama que pretende motivar para a aprendizagem das características do texto dramático. O crucigrama terá de ser preenchido com matéria aprendida no módulo anterior e, quando completo, surgirão as palavras <u>texto</u> e <u>dramático</u> , dando assim a introdução para o texto que irão estudar.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
<b>Compreensão oral</b>	- Escutar e interpretar diversos discursos orais.	- Utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter a informação, em função de necessidades de comunicação específicas. - Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade: - Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelos discursos ouvidos.	- Características do texto dramático.	- Leitura e explicação do jogo. - Esclarecimento de dúvidas sobre o jogo.  - Leitura individual da ficha informativa sobre o texto dramático.  - Explicação e esclarecimento de dúvidas sobre a ficha informativa.	Assiduidade  Pontualidade  Observação direta: -Participação -Interesse -Motivação -Interação -Comportamento  - Jogo sobre o texto dramático
<b>Expressão oral</b>	- Expressar diversos pontos de vista.	- Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação. - Respeitar as convenções que regulam a interacção verbal. - Utilizar, de modo autónomo, a leitura para			
<b>Leitura</b>					

<p><b>Escrita</b></p>	<p>- Ler as características do texto dramático</p> <p>- Compreender as características do texto dramático</p>	<p>localizar, seleccionar, avaliar e organizar a informação.</p> <p>- Interpretar textos com diferentes graus de complexidade.</p> <p>- Expressar opiniões e problematizar sentidos, como reacção pessoal à audição ou leitura de uma obra integral.</p> <p>- Caracterizar os diferentes modos e géneros literários.</p> <p>- Produzir enunciados com diferentes graus de complexidade para responder com eficácia a instruções de trabalho.</p> <p>- Redigir textos coerentes, seleccionando registos e recursos verbais adequados:</p> <p>- respeitar as regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita.</p>			
-----------------------	---	--	--	--	--

## MATERIAIS DIDÁTICOS

Ficha de motivação  
Ficha informativa sobre o texto dramático  
Quadro

## DESCRIÇÃO DA AULA

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, informando-os que irão necessitar do caderno diário e a professora escreve a lição no quadro

Em seguida, distribuir-se-á uma ficha que contém um crucigrama e as respetivas frases para os alunos o conseguirem preencher. O crucigrama é preenchido com algumas palavras e os seus significados lecionados no módulo anterior.

Pedir-se-á aos alunos que o preencham, a pares, e que quando terminem aguardem em silêncio. Quando todos terminarem, pedir-se-á a vários alunos que digam a resposta correta e perguntar-se que palavras se encontravam omitidas no crucigrama.

Quando os alunos responderem “Texto Dramático” pergunta-se se sabem o que é o texto dramático e pelo que é composto este tipo de texto.

Posteriormente, será distribuída a ficha informativa e pedir-se-á aos alunos que a leiam individualmente. Quando terminem, pede a vários alunos que leiam e que expliquem, por palavras suas, o que leram. A cada leitura, a professora ajuda o aluno e explica aos restantes o que está escrito.

Em seguida, será realizado, oralmente, um exercício sobre as várias pessoas que intervêm na encenação e representação de um texto dramático, pedindo-se a vários alunos que respondam.

Por último, escrever-se-á o sumário no quadro com a ajuda dos alunos.

## SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Início ao estudo do Texto Dramático.

## OBSERVAÇÕES

## BIBLIOGRAFIA

- “Entre Palavras 8”, Sebenta

## WEBGRAFIA:

[https://www.google.pt/search?q=texto+dram%C3%A1tico&tbn=isch&tbo=u&source=uni&sa=X&ei=G5vvUur3OLe7AaBi4HYBQ&sqi=2&ved=0CDYQsAQ&biw=1366&bih=643#facrc=&imgdii=&imgrc=-SiFGw4F3nmtTM%253A%3BrKpv6SZ3BYThsM%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com%252F-i\\_Gr9VR1fHU%252FTeTxb4lG6nI%252FAAAAAAAAAAJA%252FY06I4we1Ekg%252Fs640%252FimagesCAA2IRTO.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fpatriciac-turismo.blogspot.com%252F2012%252F11%252Fo-texto-dramatico.html%3B202%3B249](https://www.google.pt/search?q=texto+dram%C3%A1tico&tbn=isch&tbo=u&source=uni&sa=X&ei=G5vvUur3OLe7AaBi4HYBQ&sqi=2&ved=0CDYQsAQ&biw=1366&bih=643#facrc=&imgdii=&imgrc=-SiFGw4F3nmtTM%253A%3BrKpv6SZ3BYThsM%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com%252F-i_Gr9VR1fHU%252FTeTxb4lG6nI%252FAAAAAAAAAAJA%252FY06I4we1Ekg%252Fs640%252FimagesCAA2IRTO.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fpatriciac-turismo.blogspot.com%252F2012%252F11%252Fo-texto-dramatico.html%3B202%3B249)

**APÊNDICE L – Grelhas de observação directa sistematizada das aulas**

**2013/2014**

**Português / Español**

Nº	Nome	Pontualidade	Assiduidade	Empenho	Responsabilidade	Interacção	Participação	Comportamento	Deveres	Material
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										

**Niveles: NS - Não Satisfaz**

**S – Satisfaz**

**SB - Satisfaz Bastante**

**EXC – Excelente**

**NO – No observado**

**OJO:**

## APÊNDICE M – Teste de Português – Curso Vocacional

**Agrupamento de Arraiolos**  
**Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos e Secundária Cunha Rivara**  
**Teste de Português – Curso Vocacional**  
**2013/14**  
**Módulo 2: Texto Narrativo**

Faz uma leitura atenta do texto que se segue e responde de uma forma clara, direta e completa às questões apresentadas. Todas as respostas devem ser dadas na folha da prova.

### GRUPO I

Há muitos anos, há dezenas e centenas de anos havia em certo lugar da Dinamarca, no extremo Norte do país, perto do mar, uma grande floresta de pinheiros, tílias, abetos e carvalhos. Nessa floresta morava com a sua família um Cavaleiro. Viviam numa casa construída numa clareira rodeada de bétulas. E em frente da porta da casa havia um grande pinheiro que era a árvore mais alta da floresta.

Na Primavera, as bétulas cobriam-se de jovens folhas, leves e claras, que estremeciam à menor aragem. Então a neve desaparecia e o degelo soltava as águas do rio que corria ali perto e cuja corrente recomeçava a cantar noite e dia entre ervas, musgos e pedras. Depois, a floresta enchia-se de cogumelos e morangos selvagens. Então os pássaros voltavam do Sul, o chão cobria-se de flores e os esquilos saltavam de árvore em árvore. O ar povoava-se de vozes e de abelhas e a brisa sussurrava nas ramagens.

Nas manhãs de Verão verdes e doiradas, as crianças saíam muito cedo, com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo e iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos. Teciam grinaldas que poisavam nos cabelos ou que punham a flutuar no rio. E dançavam e cantavam nas relvas finas sob a sombra luminosa e trémula dos carvalhos e das tílias. Passado o Verão o vento de Outubro despia os arvoredos, voltava o Inverno, e de novo a floresta ficava imóvel e muda, presa em seus vestidos de neve e gelo.

No entanto, a maior festa do ano, a maior alegria, era no Inverno, no centro do Inverno, na noite comprida e fria do Natal.

- 1 – Identifica o espaço em que se situa a casa do Cavaleiro. Justifica.
- 2 – Lê atentamente a descrição da floresta nas diferentes estações do ano.
  - 2.1 – Na Primavera, a natureza voltava a encher-se de vida. Diz por palavras tuas como se dava essa mudança.
  - 2.2 – No Verão continuava a haver movimento, cores, sons que davam vida à natureza? Justifica a tua resposta.
  - 2.3 – Apesar de tudo era no Inverno que se vivia “a maior alegria”. Porquê?
- 4– “A noite de Natal era igual todos os anos.”
- 4.1 – De acordo com a leitura da obra: “O Cavaleiro da Dinamarca”, explica o que aconteceu de diferente neste Natal.
- 5 – Explica por palavras tuas o que aconteceu depois deste Natal.
6. – Identifica o recurso estilístico presente em “ uma grande floresta de pinheiros, tílias, abetos e carvalhos.”.

## GRUPO II

1. Identifica as relações de palavras existentes entre os vocábulos destacados.
  - a) O cavaleiro tem o dobro do cuidado na floresta. Eu não dobro a roupa.
  - b) O cavaleiro chegou são a casa. Estas são as suas aventuras da sua viagem.
  - c) A sua mulher cozeu-lhe o manto. O seu criado cozeu um peru em sua homenagem.
  
2. Indica hipónimos **de árvore e vestuário**.
  
3. Indica hiperónimos de:
  - a) Dinamarca, Portugal, Espanha
  - b) Primavera, Verão, Inverno
  - c) Marte, Terra, Vénus
  
4. Identifica o tipo de sujeito presente em cada frase.
  - a) Há muitos tipos de árvores na floresta perto da casa do Cavaleiro.
  - b) Dizem que ele foi muito feliz durante a sua viagem.
  - c) Nevou muito durante todo o seu percurso.
  
5. Identifica os determinantes presentes nas frases e indica as suas subclasses.
  - a) No Natal, o Cavaleiro decidiu partir num cavalo.
  - b) Quando chegou, visitou a gruta e certos lugares religiosos.
  
6. Identifica os pronomes estudados, presentes nas frases, e indica as suas subclasses.
  - a) Quando chegou a Veneza, tudo o surpreendia. Nunca tinha visto nada semelhante.
  - b) Em Florença, conheceu alguns homens, estes contavam histórias.
  
7. Identifica os determinantes e os pronomes estudados, presentes nas frases, e indica as suas subclasses.
  - a) Na sua viagem de regresso, o Cavaleiro conheceu outras cidades e outras histórias que nunca ninguém lhe havia contado.

## GRUPO III

A obra “O Cavaleiro da Dinamarca” relata a viagem de um cavaleiro até Jerusalém.

Escolhe um dos seguintes temas:

- A) Relata uma viagem **que tenhas feito**: onde, com quem, quando, espaços visitados, etc.
- B) Relata uma viagem **que gostarias de fazer**: onde, com quem, quando, espaços visitados, etc.

O teu texto deve ter um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras.

## APÊNDICE N – Teste de Português – 11.º Ano

### Teste de Português

11.º Ano

2013/2014

#### GRUPO I

##### Leia atentamente o texto.

Ega, sentado no sofá, começou por contar o encontro com o Sr. Guimarães, em baixo, no botequim da Trindade, depois de ter falado o Rufino. O homem queria explicações sobre a carta do Dâmaso, sobre a bebedeira hereditária... Tudo se aclarara, ficando daí entre eles um começo de familiaridade...

Mas o reposteiro mexeu de leve — e surdiu de novo a face do Vilaça:

— Peço desculpa, mas é o meu chapéu... Não o acho, havia de jurar que o deixei aqui...

Carlos conteve uma praga. Então Ega procurou também, por trás do sofá, no vão da janela. Carlos, desesperado, para findar, foi ver entre os cortinados da cama. E Vilaça, escarlate, aflito, esquadrinhava até a alcova do banho...

— Um sumiço assim! Enfim, talvez me esquecesse na antecâmara!... Vou ver outra vez... O que peço é desculpa.

Os dois ficaram sós. E Ega recomeçou, detalhando como Guimarães, duas ou três vezes nos intervalos, lhe viera falar de coisas indiferentes, do sarau, de política, do papá Hugo, etc. Depois ele procurara Carlos para irem um bocado ao Grémio. Terminara por sair com Cruges. E passavam em frente do Aliança...

Novamente o reposteiro franziu, Baptista pediu perdão a Suas Excelências:

— É o Sr. Vilaça que não acha o chapéu, diz que o deixou aqui...

Carlos ergueu-se furioso, agarrando a cadeira pelas costas, como para despedaçar o Baptista.

— Vai para o Diabo tu e o Sr. Vilaça!... Que saia sem chapéu! Dá-lhe um chapéu meu! Irra!

Baptista recuou, muito grave.

— Vá, acaba lá! — exclamou Carlos, recaindo no assento, mais pálido.

E Ega, miudamente, contou a sua longa, terrível conversa com o Guimarães, desde o momento em que o homem, por acaso, já ao despedir-se, já ao estender-lhe a mão, falara da «irmã do Maia». Depois entregara-lhe os papéis da Monforte à porta do Hotel Paris, no Pelourinho...

— E aqui está, não sei mais nada. Imagina tu que noite eu passei! Mas não tive coragem de te dizer. Fui ao Vilaça... Fui ao Vilaça com a esperança sobretudo de ele saber algum facto, ter algum documento que atirasse por terra toda esta história do Guimarães... Não tinha nada, não sabia nada. Ficou tão aniquilado como eu!

No curto silêncio que caiu, um chuva mais largo, alagando o arvoredado do jardim, cantou nas vidraças. Carlos ergueu-se arrebatadamente, numa revolta de todo o ser:

— E tu acreditas que isso seja possível? Acreditas que suceda a um homem como eu, como tu, numa rua de Lisboa? Encontro uma mulher, olho para ela, conheço-a, durmo com ela e, entre todas as mulheres do mundo, essa justamente há de ser minha irmã! É impossível... Não há Guimarães, não há papéis, não há documentos que me convençam!

E como Ega permanecia mudo, a um canto do sofá, com os olhos no chão:

— Dize alguma coisa — gritou-lhe Carlos. Duvida também, homem, duvida comigo!... É extraordinário! Todos vocês acreditam, como se isto fosse a coisa mais natural do mundo, e não houvesse por essa cidade fora senão irmãos a dormir juntos!

Ega murmurou:

— Já ia sucedendo um caso assim, lá ao pé da quinta, em Celorico...

E nesse momento, sem que um rumor os prevenisse, Afonso da Maia apareceu numa abertura do reposteiro, encostado à bengala, sorrindo todo com alguma ideia que decerto o divertia. Era ainda o chapéu do Vilaça.

— Que diabo fizeram vocês ao chapéu do Vilaça? O pobre homem andou por aí aflito... Teve de levar um chapéu meu. Caía-lhe pela cabeça abaixo enchumaçaram-lho com lenços...

Mas subitamente reparou na face transtornada do neto. Reparou na atarantação do Ega, cujos olhos mal se fixavam, fugindo ansiosamente dele para Carlos. Todo o sorriso se lhe apagou, deu no quarto um passo lento:

— Que é isso, que têm vocês... Há alguma coisa?

Então Carlos, no ardente egoísmo da sua paixão, sem pensar no abalo cruel que ia dar ao pobre velho, cheio só de esperança que ele, seu avô, testemunha do passado, soubesse algum facto, possuísse alguma certeza contrária a toda essa história do Guimarães, a todos esses papéis da Monforte — veio para ele, desabafou:

— Há uma coisa extraordinária, avô! O avô talvez saiba... O avô deve saber alguma coisa que nos tire desta aflição!... Aqui está, em duas palavras. Eu conheço aí uma senhora que chegou há tempos a Lisboa, mora na Rua de S. Francisco. Agora, de repente, descobre-se que é minha irmã legítima!... Passou aí um homem que a conhecia, que tinha uns papéis... Os papéis aí estão. São cartas, uma declaração da minha mãe... Enfim, uma trapalhada, um montão de provas... Que significa tudo isto? Essa minha irmã, a que foi levada em pequena, não morreu?... O avô deve saber!

Afonso da Maia, que um tremor tomara, agarrou-se um momento com força à bengala, caiu por fim pesadamente numa poltrona, junto do reposteiro. E ficou devorando o neto, o Ega, com um olhar esgazeado e mudo.

(...)

Carlos, que remexera sobre a mesa, adiantou-se com um papel na mão:

— Aqui tem o avô a declaração da minha mãe.

O velho levou muito tempo a procurar, a tirar a luneta de entre o colete, com os seus pobres dedos que tremiam; leu o papel devagar, empalidecendo mais a cada linha, respirando penosamente; ao findar deixou cair sobre os joelhos as mãos, que ainda agarravam o papel, ficou como esmagado e sem força. As palavras por fim vieram-lhe apagadas, morosas. Ele nada sabia... O que a Monforte ali assegurava, ele não o podia destruir... Essa senhora da Rua de S. Francisco era talvez, na verdade, sua neta... Não sabia mais...

(...)

Queirós, Eça de. in *Os Maias* (cap. XVII)

### **Apresente, de forma clara e bem estruturada, as respostas aos itens que se seguem.**

1. Localize o excerto transcrito na estrutura interna e externa.
2. Refira a importância do episódio para o desenvolvimento da intriga. Justifique.
3. Classifique o narrador quanto à presença e quanto à ciência. Justifique.

4. Identifique os sentimentos que dominam Carlos, ao longo do excerto, como reação à notícia que acaba de receber.
5. Identifique características do carácter trágico presentes no excerto.
6. Afonso da Maia fica surpreendido com o que lhe contam Ega e Carlos. Comente, brevemente, o motivo da sua reação face ao que lhe contam.
7. Identifique as características da prosa queirosiana mais evidentes no excerto.
8. Identifique a figura de estilo presente em “ *E ficou devorando o neto, o Ega, com um olhar* ” (1.68) e comente a sua expressividade.

## GRUPO II

### Atente no seguinte texto.

Em Portugal o humor, como representação do grotesco, da crítica moral e social, **teve** a sua expressão mais comum através da palavra escrita, quer sob a forma das cantigas de escárnio e maldizer quer sob a forma de teatro que Gil Vicente tão acutilantemente revelou. A Inquisição surgiu como censora da liberdade de expressão remetendo o riso e a ironia para a representação iconográfica nas artes populares.

Como menciona Osvaldo de Sousa, o humor, expresso através do desenho associado à palavra impressa, é referido em Portugal já nos séc. XVII e XVIII (sobretudo de origem estrangeira) mas com maior incidência no séc. XIX, no contexto da Guerra Peninsular. **No entanto**, só em meados desse século é que emerge, com regularidade, na imprensa a publicação de caricaturas e desenhos satíricos produzidos por autores portugueses que refletem a política nacional ou a crítica de costumes. Este tipo de humor passa a funcionar como uma forma de oposição ao poder instituído.

Nas décadas de 60 e 70 do séc. XIX, nomes como Manuel Macedo, Manuel Maria Bordalo Pinheiro e sobretudo Raphael Bordalo Pinheiro, inseridos na corrente naturalista, irão marcar uma nova visão da caricatura e do humor em Portugal. A publicação dos seus trabalhos, bem como de outros artistas, era divulgada através de periódicos como “A Berlinda”, “O Binóculo”, “O Sorvete”, “O Charivari” ou o “Pontos nos ii” entre outros. Dos temas tratados, com mais ironia, destacava-se a política monárquica, denotando-se a tendência republicana de muitos caricaturistas que se acentuará no final desse século. Ao nível do desenho um grupo de novos artistas de Coimbra introduz, na caricatura e nos *cartoons*, um depuramento do traço de influência modernista.

A implantação da República e os tempos conturbados que se lhe seguiram, assim como o facto de aquela não ser afinal a derradeira solução para o país, **tornaram-na alvo da sátira** e da pena dos humoristas.

A partir de 1926 o Estado Novo veio refrear a crítica política, condicionando os caricaturistas a abordarem sobretudo temas de crítica social e de costumes. Apesar dos constrangimentos da censura, é por essa altura que surge, no contexto das publicações humorísticas de carácter periódico, um dos jornais de referência da ironia em Portugal no séc. XX, o “Sempre fixe”, publicado até 1962. **Os seus colaboradores** zombavam dos acontecimentos ou **astutamente** tratavam os temas políticos.

<http://www.exercito.pt>

### 1 – Seleccione a alínea que completa, de forma correta, cada um dos seguintes itens.

#### 1.1 – O autor afirma que o humor, em Portugal, remonta:

- a) à Idade Média.
- b) ao Renascimento.

- c) ao Período Barroco.
- d) ao Neoclassicismo.

**1.2 – A sátira foi reprimida por causa da:**

- a) censura exercida pela realeza.
- b) censura exercida pelo clero.
- c) censura exercida pela burguesia.
- d) censura exercida pelos juízes.

**1.3 – A publicação de desenhos satíricos de autores portugueses surge na imprensa da segunda metade do século XIX com o objetivo de:**

- a) satirizar a religiosidade da época.
- b) opor-se aos adeptos da República.
- c) satirizar os defensores da Monarquia.
- d) opor-se ao poder vigente.

**1.4 – A maior parte dos caricaturistas era adepta da:**

- a) Monarquia.
- b) República.
- c) Regeneração.
- d) Maçonaria.

**1.5 – Depois de 1910, os desenhadores humorísticos ridicularizaram:**

- a) a Monarquia.
- b) a República.
- c) o clero.
- d) a censura.

**1.6 – O regime salazarista condicionou o trabalho artístico dos humoristas, pelo que os temas proibidos eram tratados:**

- a) deficientemente.
- b) ardilosamente.
- c) convenientemente.
- d) escassamente.

**1.7 – Na frase “... teve a sua expressão mais comum...” o tempo verbal presente é:**

- a) Pretérito perfeito do Indicativo
- b) Pretérito imperfeito do Indicativo
- c) Pretérito imperfeito do Conjuntivo
- d) Pretérito mais que perfeito do Indicativo

**2 – Responda às seguintes questões:**

**2.1 – Classifique a frase, quanto ao aspeto lexical e gramatical**

**“(...) agarrou-se um momento com força à bengala.” (l.67)**

2.2 – Classifique a oração.

“O avô deve saber alguma coisa que nos tire desta aflição.” (1.60)

2.3 – Na frase “e surdiu de novo a face do Vilaça” (1.5) indique a função sintática desempenhada pela expressão sublinhada.

### GRUPO III

Escreva um texto expositivo-argumentativo, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, sobre o romance *Os Maias*, escolhendo um episódio revelador da sociedade da segunda metade do século XIX.

Desenvolva os tópicos seguintes:

- Crítica e denúncia de vícios.
- Personagem(ns) caricaturada(s) – traços caracterizadores.
- Comparação com a atualidade do país.

**APÊNDICE O – Cotações do teste de Português – 11.º ano**

<b>Grupo I</b>		
<b>Questões</b>	<b>Pontos</b>	<b>Critérios de correção</b>
1. Localize o excerto transcrito na estrutura interna e externa.	10	Resposta completa: 10p Resposta incompleta: 5p Resposta incorreta:0p
2. Refira a importância do episódio para o desenvolvimento da intriga. Justifique.	13	Resposta completa: 13p Resposta incompleta (não justifica): 6,5p Resposta incorreta:0p
3. Classifique o narrador quanto à presença e quanto à ciência. Justifique.	15	Resposta completa: 15p Resposta incompleta (classifica dois, não justifica): 10p Resposta incompleta (classifica um e justifica): 7,5p Resposta incompleta (não classifica e justifica): 5p Resposta incorreta:0p
4. Identifique os sentimentos que dominam Carlos, ao longo do excerto, como reação à notícia que acaba de receber.	14	Resposta completa: 14p Resposta incompleta: 7p Resposta incorreta:0p
5. Identifique características do carácter trágico presentes no excerto.	13	Resposta completa: 13p Resposta incompleta: 6,5p Resposta incorreta:0p
6. Afonso da Maia fica surpreendido com o que lhe contam Ega e Carlos. Comente, brevemente, o motivo da sua reação face ao que lhe contam.	10	Resposta completa: 10p Resposta incompleta: 5p Resposta incorreta:0p
7. Identifique as características da prosa queirosiana mais evidentes no excerto.	15	Resposta completa: 15p Resposta incompleta (indica, não dá exemplos): 7,5p Resposta incorreta:0p
8. Identifique a figura de estilo presente em “ <i>E ficou devorando o neto, o Ega, com um olhar</i> ” (1.68) e comente a sua expressividade.	10	Resposta completa: 10p Resposta incompleta: 5p Resposta incorreta:0p
<b>Total</b>	<b>100</b>	
<b>Grupo II</b>		
<b>Questões</b>	<b>Pontos</b>	<b>Critérios de correção</b>
1.1 - O autor afirma que o humor, em Portugal, remonta:	5	Resposta correta: 5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
1.2 - A sátira foi reprimida por causa da:	5	Resposta correta: 5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
1.3 - A publicação de desenhos satíricos de autores portugueses surge na imprensa da segunda metade do século XIX com o objetivo de:	5	Resposta correta: 5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
1.4 - A maior parte dos caricaturistas era adepta da:	5	Resposta correta: 5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
1.5 - Depois de 1910, os desenhadores humorísticos ridicularizaram:	5	Resposta correta: 5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos
1.6 - O regime salazarista condicionou o trabalho artístico dos humoristas, pelo que os temas proibidos eram tratados:	5	Resposta correta: 5 pontos Resposta incorreta: 0 pontos

1.7 - Na frase "... teve a sua expressão mais comum..." o tempo verbal presente é:	5	Resposta correta: 5 pontos Resposta incorreta:0 pontos
<b>2.1</b> – Classifique a frase, quanto ao aspeto lexical e gramatical“(...) <b>agarrou-se um momento com força à bengala.</b> ”	8	Resposta completa: 8 pontos Resposta incompleta: 4 pontos Resposta incorreta:0 pontos
<b>2.2</b> – Classifique a oração. <b>“O avô deve saber alguma coisa que nos tire desta aflição.”</b>	7	Resposta correta: 7 pontos Resposta incorreta:0 pontos
<b>2.3</b> – Na frase <b>“e surdiu de novo a face do Vilaça”</b> (1.5) indique a função sintática	10	Resposta correta: 10 pontos Resposta incorreta:0 pontos
<b>Total</b>	60	
<b>Grupo III</b>		
<u>Texto expositivo-argumentativo:</u> - Crítica e denúncia de vícios. - Personagem(ns) caricaturada(s) – traços caracterizadores. - Comparação com a atualidade do país	40	Descritores do nível de desempenho relativo à estruturação temática e discursiva.
<b>Total</b>	200	

<b>Descritores do nível de desempenho relativo à estruturação temática e discursiva.</b>	<b>Pontuação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata, sem desvios, o tema proposto.</li> <li>- Mobiliza sempre, com eficácia argumentativa, informação ampla e diversificada.</li> <li>- Redige um texto estruturado, refletindo uma planificação e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual.</li> <li>- Faz uso correto do registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e assinalados graficamente (com aspas ou sublinhados).</li> <li>- Mobiliza com intencionalidade recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, figuras de retórica e tropos, procedimentos de modalização, pontuação...).</li> </ul>	40 pontos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata, sem desvios, o tema proposto.</li> <li>- Mobiliza informação diversificada, com suficiente eficácia argumentativa.</li> <li>- Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação e recorrendo a mecanismos adequados de coesão textual.</li> <li>- Utiliza o registo de língua adequado ao texto, apesar de afastamentos esporádicos, que não afetam, porém, a adequação geral do discurso.</li> <li>- Mobiliza um repertório lexical adequado e variado.</li> </ul>	32 pontos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata o tema proposto, embora apresente desvios pouco relevantes.</li> <li>- Mobiliza informação suficiente, nem sempre com eficácia argumentativa.</li> <li>- Redige um texto pouco estruturado, refletindo uma escassa planificação e evidenciando um domínio apenas suficiente dos mecanismos de coesão textual</li> <li>- Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global.</li> <li>- Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado.</li> </ul>	24 pontos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata globalmente o tema, mas com desvios notórios.</li> <li>- Mobiliza pouca informação e com reduzida eficácia argumentativa.</li> <li>- Redige um texto com deficiências de estrutura, evidenciando um domínio insuficiente dos mecanismos de coesão textual.</li> <li>- Apresenta, em número significativo, afastamentos do registo de língua adequado ao texto.</li> <li>- Utiliza um vocabulário simples e comum, com impropriedades que não perturbam, porém, a comunicação.</li> </ul>	16 pontos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborda lateralmente o tema, porque o compreendeu mal ou porque não se cinge a uma linha condutora e se perde em digressões.</li> </ul>	8 pontos

<ul style="list-style-type: none"><li>- Mobiliza muito pouca informação e sem eficácia argumentativa.</li><li>- Redige um texto com estruturação muito deficiente, desprovido de mecanismos elementares de coesão textual.</li><li>- Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo inadequado.</li><li>- Utiliza vocabulário elementar e restrito, frequentemente redundante e/ou inadequado.</li></ul>	
--	--

**APÊNDICE P – Teste de Espanhol – 7.º ano**

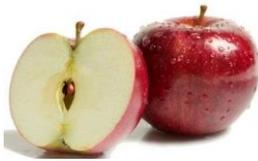
<b>Examen – 7º curso</b>		
<b>marzo 2014</b>		
<b>Nombre:</b>	<b>Número:</b>	<b>Grupo:</b>
<b>Calificación:</b> _____% <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Satisfaz Bastante <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Não Satisfaz		
<b>Encargado de Educación:</b>		<b>Profesora:</b>

**Fecha** \_\_\_\_\_

**Comprensión oral**

1. Escucha los dos diálogos y señala con una cruz (X) lo que ha comprado cada cliente.

a.



1.



2.



3.

b.



1.



2.



3.

2. Escucha el diálogo y complétalo.

- Buenos días. ¿Qué va a <sup>1</sup> \_\_\_\_\_?
- Buenos días. De primero, quería una <sup>2</sup> \_\_\_\_\_.
- ¿Y de segundo?
- De segundo quiero <sup>3</sup> \_\_\_\_\_, por favor.
- Muy bien, ¿qué quiere para beber?
- <sup>4</sup> \_\_\_\_\_, por favor.
- ...
- ¿Quiere algo más?
- No, gracias. ¿Puede <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ la cuenta, por favor?
- Sí, aquí está. ¿Cómo va a pagar?
- <sup>6</sup> \_\_\_\_\_.
- Muy bien.



## Comprensión escrita

1. Lee atentamente el texto siguiente.

(Son las 12 de la mañana en una tienda del mercado)

**Dependiente**<sup>1</sup>: Hola, buenos días, ¿qué quería?

**Cliente**: Pues, me pone un kilo de tomates. De esos rojos de ahí.

**Dependiente**: Esos son más caros que estos de aquí.

**Cliente**: No importa, tienen buena pinta<sup>2</sup>.

**Dependiente**: Muy bien, ¿qué más?

**Cliente**: Una lechuga y también medio kilo de cebollas.

**Dependiente**: ¿Desea algo más?

**Cliente**: Sí, deme una lata de atún en aceite y también, un bote de aceitunas.

**Dependiente**: Aquí lo tiene. ¿Le pongo algo más?

**Cliente**: Sí, una barra de pan, una caja de galletas y media docena de huevos.

**Dependiente**: Tengo unos ajos buenísimos, ¿le pongo un par de cabezas?

**Cliente**: Vale.

**Dependiente**: ¿Algo más?

**Cliente**: No, nada más. Creo que no se me olvida nada. ¿Cuánto le debo?

**Dependiente**: Son 21,43€.

**Cliente**: Aquí tiene.

**Dependiente**: Muchas gracias.

**Cliente**: Gracias a usted.

**Dependiente**: Adiós, buenos días.



1.1. Indica si las afirmaciones son verdaderas (v) o falsas (f).

- a) El cliente, primeramente, pide un kilo de tomate de los más caros.
- b) Después, el cliente pide una lechuga y un kilo de cebollas.
- c) El dependiente vende una lata de atún y un bote de miel al cliente.
- d) El dependiente le pone una barra de pan y una caja de galletas.
- e) El cliente dice al dependiente que desea una docena de huevos.
- f) El cliente compra dos cabezas de ajos.

V	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
V	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
V	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
V	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
V	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>
V	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>

1.2. Corrige las afirmaciones falsas, usando frases del texto.

---

---

---

---

---

<sup>1</sup> Vendedor

<sup>2</sup> Aspecto

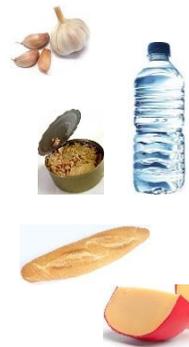
### Vocabulário y Gramática

1. Relaciona las cantidades y los envases<sup>3</sup> con los alimentos correspondientes.

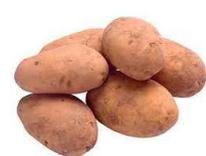
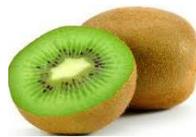


- a) Una lata de
- b) Una barra de
- c) Una cabeza de
- d) Un paquete de
- e) Un kilo de
- f) Una docena de
- g) Un bote de
- h) Una botella de
- i) Un trozo de
- j) Una bolsa de


- 1. leche
- 2. agua
- 3. queso
- 4. ajo
- 5. tomate
- 6. aceitunas
- 7. pan
- 8. croquetas
- 9. atún
- 10. huevos



2. Observa las escribe los frutas y de las



imágenes y nombres de las verduras.

3. Traduce las palabras al español.

Pequeno-almoço

Almoço

Lanche

Jantar

4. Completa las frases utilizando muy o mucho, No olvides las concordancias de mucho.

- a) Este restaurante es \_\_\_\_\_ bueno.
- b) Normalmente no como \_\_\_\_\_.
- c) No comes \_\_\_\_\_ verduras.
- d) Las cerezas me gustan \_\_\_\_\_.
- e) Esta semana he comido \_\_\_\_\_ yogures.

<sup>3</sup> Embalagens

- f) Este plato es \_\_\_\_\_ caro.  
g) Teresa come \_\_\_\_\_ fruta.  
h) Ana tiene \_\_\_\_\_ hambre.  
i) Hoy he comido \_\_\_\_\_ golosinas.  
j) Yo como \_\_\_\_\_ garbanzos.

5. Responde a las preguntas, utilizando las expresiones de acuerdo o desacuerdo.

a) A mí me gustan las cerezas. ¿Y a ti?

---

b) Yo como fruta todos los días. ¿Y tú?

---

c) María no sabe cocinar. ¿Y tú?

---

d) A mí no me gusta comer mucho por la noche. ¿Y a ti?

---

e) Yo soy muy comilón. ¿Y tú?

---

f) A Juan le gusta el espagueti boloñés. ¿Y a ti?

---

### Producción escrita

Vas a ir a un restaurante. Escribe un diálogo entre ti y el camarero. Dónde pidas el primer plato, el segundo plato, la bebida y el postre.

Fíjate en el menú y escoge lo que más te gusta.

MENÚ	
<b>Entrantes</b> Queso de oveja Aceitunas	<b>Postre</b> Fruta Mouse de chocolate
<b>Primer plato</b> Espagueti boloñés Ensalada mixta	<b>Bebidas</b> Agua Refresco de naranja
<b>Segundo plato</b> Calamar a la plancha Pescado frito	

---

---

---

---

**APÉNDICE Q – Matriz do teste de Espanhol – 7.º ano**

**Unidad didáctica: La alimentación**

<b>Comprensión Oral</b>				
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Estructura</b>	<b>Pesos</b>	<b>Criterios de clasificación</b>
Aplicar conocimientos lexicales.	Fecha	Escribir por extenso la fecha	1x1p=1p	Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos
Comprender un texto oral.	Texto relacionado con el tema de la unidad	1. Señalar la opción correcta	2x2p=4p	Respuesta correcta: 2 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos
		2. Escribir palabras según lo que escuchan	6x1p=6p	Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos
<b>Comprensión Escrita</b>				
Comprender un texto escrito.	Texto relacionado con el tema de la unidad	1.1. Distinguir frases verdaderas de falsas.	6x2p=12p	Respuesta correcta: 2 puntos Respuesta incorrecta: 0 puntos
	Texto relacionado con el tema de la unidad	1.2. Corregir con frases del texto.	3x1p=3p	Respuesta correcta: 1 puntos Respuesta incorrecta: 0 puntos
<b>Producción Escrita (Gramática, Vocabulario, Escrita)</b>				
Aplicar los conocimientos pragmáticos, lexicales y gramaticales tratados en clase.	Cantidades	1. Relaciona las cantidades con los alimentos.	10x1p=10p	Respuesta correcta: 1 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos
	Alimentos ( frutas y verduras)	2. Escribe los nombres correctamente	10x2p=20p	Respuesta correcta: 2 punto Respuesta incorrecta: 0 puntos
	Las comidas	3. Traduce para español.	4x2p=8p	Respuesta correcta: 2 puntos Respuesta incorrecta: 0 puntos
	Muy /mucho	4. Completa frases	10x1p=10p	Respuesta correcta: 1 puntos Respuesta incorrecta: 0 puntos
	Expresar acuerdo y desacuerdo	5. Responde a preguntas	6x1p=6p	Respuesta correcta: 1 puntos Respuesta incorrecta: 0 puntos
Escribir un texto	Tema: diálogo con un camarero en un restaurante.	Escribir un texto corto.	20p	<b>16-20puntos:</b> Texto organizado y simple, respetando las indicaciones dadas; errores de ortografía y de estructura irrelevantes. <b>9-15puntos:</b> texto simple, respetando las indicaciones dadas; algunos errores de ortografía y de estructura que no perjudican la claridad del texto. <b>1-8 puntos:</b> Texto muy elemental, no respetando en la totalidad las informaciones dadas; errores frecuentes de ortografía y morfosintaxis, perjudicando a veces la claridad del texto. <b>0 puntos:</b> no obedece al tema propuesto; revela deficiencias graves al nivel de la estructura y ortografía.
			Total: 100p	

**APÊNDICE R – Imagens da apresentação da peça ‘Leandro, o rei da Helíria’**



## ANEXOS

### ANEXO A - Planificação Anual de Português – 11.ºA

ESCOLA EB2,3 / SECUNDÁRIA Cunha Rivara  
Planificação Anual – PORTUGUÊS 11.º ano - Turma A - 2013/2014

Manual adoptado: *Página Seguinte*, Texto Editora

Aulas previstas 11.º A: 1.º Período: 26; 2.º Período: 25; 3.º período: 13

#### 1.º Período

SEQUÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM N.º 1 – Textos argumentativos; <i>Sermão de Santo António</i> , de P.e António Vieira		
<b>Competência(s) visada(s)</b>	<p><b>De comunicação:</b> componentes linguística, discursiva / textual, sociolinguística, estratégica</p> <p><b>Estratégica:</b> estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização de informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC</p> <p><b>Formação para a cidadania:</b> tomada de consciência e exercício dos direitos e deveres; apresentação e defesa de opiniões; construção de uma identidade pessoal e cultural através da reflexão de ideias, motivações e acções; conhecimento e aceitação das diferenças do outro; desenvolvimento do espírito crítico</p>	
<b>Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>. Antecipar conteúdos a partir de indícios vários</li> <li>. Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto</li> <li>. Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura</li> <li>. Determinar a intencionalidade comunicativa</li> <li>. Apreender os sentidos dos textos</li> <li>. Distinguir o essencial do acessório</li> <li>. Distinguir factos de sentimentos e de opiniões</li> <li>. Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação</li> <li>. Utilizar vários tipos de argumentos</li> <li>. Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação</li> <li>. Identificar uma tese</li> <li>. Reconhecer a estrutura canónica de base da argumentação (tese, antítese, síntese)</li> <li>. Utilizar os conectores predominantes no texto argumentativo</li> <li>. Reconhecer a dimensão estética da língua</li> <li>. Contactar com autores do Património Cultural Português</li> <li>. Programar a produção da escrita observando as fases de planificação, execução, avaliação</li> <li>. Produzir textos dos domínios transaccional e educativo</li> <li>. Aplicar as regras da textualidade</li> <li>. Adequar o discurso à situação comunicativa</li> <li>. Reflectir sobre o funcionamento da língua</li> <li>. Aplicar as regras do funcionamento da língua</li> <li>. Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes</li> <li>. Aplicar regras de tomada de notas</li> <li>. Organizar informação recolhida</li> <li>. Desenvolver a capacidade de estabelecer relações com os outros, com base no respeito, confiança e cooperação</li> <li>. Desenvolver capacidades de actuação democrática e solidária</li> <li>. Reconhecer a importância da participação cívico-política da comunidade local, regional e nacional</li> </ul>	
<b>C O N T E Ú D O S</b>	<b>Tipos de texto</b>	Sermão, exposição, textos expositivo-argumentativos Artigos científicos e técnicos, comunicado, reclamação/protesto, textos de apreciação crítica, publicidade
	<b>Leitura</b>	Discurso político Textos informativos diversos e dos domínios transaccional e educativo
	<b>Leitura literária</b>	<i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> (excertos), Padre António Vieira
	<b>Compreensão Oral</b>	Documentários, <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> em CD, Filme <i>Palavra e Utopia</i> , outros Documentários de índole científica
	<b>Expressão Oral</b>	Reclamação / protesto, comunicado
	<b>Expressão Escrita</b>	Textos expositivo-argumentativos, textos de apreciação crítica Reclamação / protesto
<b>Func. da Língua</b>	<b>Previsível</b>	Processos fonológicos Interação discursiva (força ilocutória) Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Tipologia textual (protótipos textuais) Processos interpretativos inferenciais (figuras) Tempo e aspeto; modalidade Sintaxe: estrutura das combinações livres das palavras, figuras de sintaxe, funções sintáticas e ordem das palavras
	<b>Potencial</b>	Consolidação dos itens de Semântica, lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>
Leitura ; contrato de leitura; verificação da leitura Exercícios de escuta activa Visionamento de filmes Elaboração de planos de textos segundo modelos; produção de textos expositivos-argumentativos com diferentes finalidades Exposições orais Pesquisa sobre temas abordados no Sermão Prática do funcionamento da língua		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diagnóstica, formativa, sumativa</li> <li>. Formal, informal</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Questionários</li> <li>. Testes objectivos (escolha múltipla, verdadeiro/falso, associação...)</li> <li>. Testes não objectivos (interpretação e produção de textos)</li> <li>. Listas de verificação, grelhas de observação, escalas de classificação...</li> <li>. Observação directa</li> </ul>

**1.º Período**

SEQUÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM N.º 2 – <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett		
<b>Competência(s) visada(s)</b>	<p><b>De comunicação:</b> componentes linguística, discursiva / textual, sociolinguística, estratégica</p> <p><b>Estratégica:</b> estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização de informação; produção de resumo; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC</p> <p><b>Formação para a cidadania:</b> construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões; reconhecimento da importância da herança do passado na construção do presente; assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender</p>	
<b>Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>. Antecipar conteúdos a partir de indícios vários</li> <li>. Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto</li> <li>. Determinar a intencionalidade comunicativa</li> <li>. Apreender os sentidos dos textos</li> <li>. Distinguir factos de sentimentos e de opiniões</li> <li>. Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação</li> <li>. Reconhecer a dimensão estética da língua</li> <li>. Contactar com autores do Património Cultural Português</li> <li>. Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação</li> <li>. Aplicar as regras da textualidade</li> <li>. Reflectir sobre o funcionamento da língua</li> <li>. Aplicar as regras do funcionamento da língua</li> <li>. Adequar o discurso à situação comunicativa</li> <li>. Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes</li> <li>. Aplicar regras de tomada de notas</li> <li>. Organizar a informação recolhida</li> <li>. Aplicar técnicas de condensação linguística</li> <li>. Reconhecer a forma como a herança do passado se mantém viva e influencia a sociedade actual nos seus valores e objectivos</li> </ul>	
<b>C O N T E Ú D O S</b>	<b>Tipos de texto</b>	Drama, textos argumentativos, expositivo-argumentativos e resumo
	<b>Leitura Leitura literária</b>	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett (leitura integral)
	<b>Compreensão Oral e Visual</b>	Filme <i>Frei Luís de Sousa</i> , Documentários sobre Garrett, o Romantismo e outros
	<b>Expressão Oral</b>	Dramatização
	<b>Expressão Escrita</b>	Textos argumentativos e expositivo-argumentativos, resumo de textos expositivo-argumentativos
	<b>Func. da Língua</b>	<p><b>Previsível</b></p> <p>Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência)</p> <p>Tipologia textual: o texto dramático</p> <p style="padding-left: 20px;">Valor expressivo do substantivo, do pronome, do verbo</p> <p style="padding-left: 20px;">Valor da pontuação</p> <p style="padding-left: 20px;">Registos de língua</p> <p style="padding-left: 20px;">Recursos expressivos (morfo-sintácticos e semânticos)</p> <p>Tempo e aspecto; modalidade</p> <p>Ordem de palavras; função sintáctica</p> <p><b>Potencial</b></p> <p>Sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras, funções sintácticas e ordem das palavras</p> <p>Consolidação dos itens de Semântica, lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano</p>
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>AValiação</b>
<p>Leitura ; contrato de leitura; verificação da leitura</p> <p>Exercícios de escuta activa</p> <p>Visionamento de filmes</p> <p>Pesquisa sobre factos históricos referidos na peça</p> <p>Pesquisa sobre o autor e a obra</p> <p>Dramatização de cenas da peça</p> <p>Entrevistas imaginárias a personagens da peça</p> <p>Produção de textos: transformação de texto narrativo em texto dramático, texto de opinião, texto expositivo-argumentativo</p> <p>Exposições orais</p> <p>Constituição de ficheiros temáticos e de autores e personagens</p> <p>Prática do funcionamento da língua</p>		<p>. Formativa, sumativa</p> <p>. Formal, informal</p> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>. Questionários</p> <p>. Testes objectivos (escolha múltipla, verdadeiro/falso, associação...)</p> <p>. Testes não objectivos (interpretação e produção de textos)</p> <p>. Listas de verificação, grelhas de observação, escalas de classificação...</p> <p>. Observação directa</p>

2.º Período

Conclusão da SEQUÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM <b>N.º 2</b>		
SEQUÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM <b>N.º 3 – <i>Os Maias</i>, de Eça de Queirós</b>		
<b>Competência(s) visada(s)</b>	<p><b>De comunicação:</b> componentes linguística, discursiva / textual, sociolinguística, estratégica</p> <p><b>Estratégica:</b> estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização de informação; produção de síntese; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC</p> <p><b>Formação para a cidadania:</b> construção de uma identidade cultural; desenvolvimento de capacidades críticas; apresentação e defesa de opiniões pessoais relevantes sobre situações diversas e reflexão sobre outros pontos de vista</p>	
<b>Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>. Antecipar conteúdos a partir de indícios vários</li> <li>. Utilizar estratégias de leitura e de escuta</li> <li>. Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto</li> <li>. Determinar a intencionalidade comunicativa</li> <li>. Apreender os sentidos dos textos</li> <li>. Distinguir factos de sentimentos e de opiniões</li> <li>. Reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação</li> <li>. Descrever e interpretar imagens</li> <li>. Identificar a função da imagem relativamente ao texto</li> <li>. Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua e da imagem</li> <li>. Contactar com autores do Património Cultural Português</li> <li>. Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação</li> <li>. Aplicar as regras da textualidade</li> <li>. Reflectir sobre o funcionamento da língua</li> <li>. Aplicar as regras do funcionamento da língua</li> <li>. Adequar o discurso à situação comunicativa</li> <li>. Observar as regras do uso da palavra em interacção</li> <li>. Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes</li> <li>. Aplicar regras de tomada de notas</li> <li>. Organizar a informação recolhida</li> <li>. Aplicar técnicas de condensação linguística</li> <li>. Expressar e justificar opiniões pessoais</li> <li>. Reflectir sobre pontos de vista contrários aos seus</li> </ul>	
<b>C O N T E Ú D O S</b>	<b>Tipos de texto</b>	Romance, debate, síntese
	<b>Leitura</b>	Caricaturas, desenhos humorísticos (função crítica da imagem)
	<b>Leitura literária</b>	Geração de 70, Questão Coimbrã, Conferências do Casino; Romance de Eça de Queirós: <i>Os Maias</i>
	<b>Compreensão Oral e Visual</b>	Documentários sobre vida e obra do autor Excertos de filmes e séries baseados na obra do autor Programas áudio e audiovisuais humorísticos
	<b>Expressão Oral</b>	Debate (participação)
	<b>Expressão Escrita</b>	Síntese de textos expositivo-argumentativos
	<b>Func. da Língua</b>	<p><b>Previsível</b></p> <p>Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência) Tipologia textual: modo narrativo (características; modos de representação e expressão – discurso indirecto livre) Valor expressivo do diminutivo, do adjectivo, do advérbio, do verbo Objectividade/subjectividade Registos de língua Recursos expressivos (morfo-sintácticos e semânticos) Campo semântico Processos interpretativos inferenciais Tempo e aspecto; modalidade</p> <p><b>Potencial</b></p> <p>Sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras, funções sintácticas e ordem das palavras Consolidação dos itens de Semântica, lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano</p>
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	
<p>Leitura ; contrato de leitura; verificação da leitura</p> <p>Exercícios de escuta activa</p> <p>Visionamento de filmes</p> <p>Produção de textos a partir de caricaturas e desenhos humorísticos e vice-versa; trabalhos temáticos decorrentes do estudo</p> <p>Elaboração de roteiro de visita de estudo</p> <p>Visita de estudo</p> <p>Produção de textos</p> <p>Exposições orais</p> <p>Constituição de ficheiros temáticos e de autores e personagens - contin.</p> <p>Debates sobre temas abordados no romance</p> <p>Dramatização de passagens do romance</p> <p>Pesquisa de caricaturas e desenhos</p> <p>Prática do funcionamento da língua</p>	<p>. Formativa, sumativa</p> <p>. Formal, informal</p> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>. Questionários</p> <p>. Testes objectivos (escolha múltipla, verdadeiro/falso, associação...)</p> <p>. Testes não objectivos (interpretação e produção de textos)</p> <p>. Listas de verificação, grelhas de observação, escalas de classificação...</p> <p>. Observação directa</p>	

3.º Período

SEQUÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM N.º 4 – Poesia de Cesário Verde		
<b>Competência(s) visada(s)</b>	<p><b>De comunicação:</b> componentes linguística, discursiva / textual, sociolinguística, estratégica</p> <p><b>Estratégica:</b> estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; selecção e organização de informação; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; pesquisa em vários suportes; concepção e utilização de instrumentos de análise; elaboração de ficheiros; utilização das TIC</p> <p><b>Formação para a cidadania:</b> construção de uma identidade cultural; apresentação e defesa de opiniões; interacção com a realidade de forma crítica e criativa</p>	
<b>Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mobilizar conhecimentos prévios</li> <li>. Antecipar conteúdos a partir de indícios vários</li> <li>. Utilizar diferentes estratégias de leitura e de escuta</li> <li>. Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto</li> <li>. Determinar a intencionalidade comunicativa</li> <li>. Apreender os sentidos dos textos</li> <li>. Distinguir factos de sentimentos e de opiniões</li> <li>. Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação</li> <li>. Descrever e interpretar imagens</li> <li>. Identificar a função da imagem relativamente ao texto</li> <li>. Reconhecer a dimensão estética e simbólica da utilização da língua e da imagem</li> <li>. Contactar com autores do Património Cultural Português</li> <li>. Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação</li> <li>. Aplicar as regras da textualidade</li> <li>. Reflectir sobre o funcionamento da língua</li> <li>. Aplicar as regras do funcionamento da língua</li> <li>. Adequar o discurso à situação comunicativa</li> <li>. Utilizar técnicas de pesquisa em vários suportes</li> <li>. Organizar a informação recolhida</li> <li>. Reflectir sobre o papel e as responsabilidades da publicidade e dos órgãos de comunicação social</li> <li>. Relacionar-se com a realidade de modo crítico e criativo</li> </ul>	
<b>C O N T E Ú D O S</b>	<b>Tipos de texto</b>	Textos líricos, editorial, artigos de apreciação crítica, textos publicitários
	<b>Leitura Leitura literária</b>	Textos dos media: editorial, artigos de apreciação crítica, imagens (função argumentativa) e textos publicitários Cesário Verde
	<b>Compreensão Oral</b>	Produções áudio e audiovisuais diversas
	<b>Expressão Oral</b>	Textos publicitários (orais e audiovisuais)
	<b>Expressão Escrita</b>	Artigos de apreciação crítica, textos publicitários
	<b>Func. da Língua</b>	<p><b>Previsível</b></p> <p>Texto (continuidade; progressão; coesão; coerência)</p> <p>Tipologia textual; estruturas poéticas</p> <p>Valor expressivo do substantivo, do adjectivo, do verbo, do determinante, do advérbio</p> <p>Valor da pontuação</p> <p>Polissemia, campo semântico, simbologia</p> <p>Recursos estilísticos (fónicos, morfo-sintácticos e semânticos)</p> <p>Paratextos</p> <p>Expressões nominais</p> <p><b>Potencial</b></p> <p>Sintaxe: estrutura das combinações livres de palavras, funções sintácticas e ordem das palavras</p> <p>Consolidação dos itens de Semântica, lexical e frásica e de Pragmática e Linguística textual do 10.º ano</p>
<b>ACTIVIDADES</b>		<b>AVALIAÇÃO</b>
<p>Leitura ; contrato de leitura; verificação da leitura</p> <p>Exercícios de escuta activa</p> <p>Visionamento de filmes</p> <p>Produção de textos a partir do estudo da poesia de Cesário Verde (Criação de reportagens a partir de poemas de Cesário Verde)</p> <p>Elaboração de textos de opinião (Produção de slogans e anúncios publicitários em vários suportes)</p> <p>Produção de legendas para imagens (Entrevista a um publicitário)</p> <p>Comparação do tratamento do mesmo assunto em diferentes <i>media</i> e em diferentes suportes, nacionais e estrangeiros (Ilustração de poemas)</p> <p>Exposições orais</p> <p>Constituição de ficheiros temáticos e de autores e personagens – continuação</p> <p>Prática do funcionamento da língua</p>		<p>. Formativa, sumativa</p> <p>. Formal, informal</p> <p><b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>. Questionários</p> <p>. Testes objectivos (escolha múltipla, verdadeiro/falso, associação...)</p> <p>. Testes não objectivos (interpretação e produção de textos)</p> <p>. Listas de verificação, grelhas de observação, escalas de classificação...</p> <p>. Observação directa</p>

ANEXO B – Planificação Anual de Espanhol – 7.ºano

Espanhol 7.º ano (2013/2014)  
Planificação a Longo Prazo – Anual

Competências Gerais	Competências Específicas/ Metas A1.2 (QECRL)	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
<p>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p> <p>Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.</p> <p>Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.</p> <p>Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</p> <p>Pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável.</p>	<p><b>Compreender</b> <i>Ouvir/ ver/ ler textos orais, audiovisuais e escritos de natureza específica, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio afetivo e linguístico do aluno.</i> *O aluno identifica um número limitado de palavras e de frases simples em instruções, mensagens e textos simples e curtos (anúncios públicos, publicidade e canções, entre outros) relativos à identificação e caracterização pessoais, hábitos, necessidades do quotidiano e meio envolvente (família, escola, lugares, lazer, serviços), desde que o discurso seja muito claro, pausado e cuidadosamente articulado. *O aluno identifica palavras e frases simples em instruções, mensagens e textos ilustrados e curtos (instruções, mapas, cartazes, horários, publicidade, catálogos, receitas, ementas, postais, mensagens pessoais, banda desenhada, entre outros), relativos à identificação e caracterização pessoais, hábitos e necessidades do quotidiano e do meio envolvente (família, escola, lugares, lazer e serviços).</p> <p><b>Interagir</b> <i>Ouvir/falar/ler/escrever em situações de comunicação específica.</i></p>	<p><b>Unidades Didáticas</b></p> <p>Espanha: o espanhol</p> <p>Identificação pessoal</p> <p>Descrição física e de carácter</p> <p>Escola</p> <p>Família</p> <p>Rotinas diárias</p> <p>Atividades de ocupação de tempos livres</p> <p>Comida</p> <p>Casa</p> <p>Compras</p> <p>Férias</p>	<p><b>Actos de Fala</b></p> <p><b>1. Usos sociais da Língua</b></p> <p><b>2. Informação</b></p> <p><b>3. Expressar obrigação, mandato e autorização</b></p> <p><b>4. Expressar sentimentos, gostos, desejos, intenções, opiniões e conselhos</b></p> <p><b>5. Controlar a comunicação</b></p> <p><b>6. Organizar o discurso</b></p> <p><b>Morfossintáticos:</b></p> <p><b>7. Nome</b></p> <p>- Regras gerais de mudança de género e número</p> <p>- A concordância</p> <p>- Femininos e Plurais irregulares ao léxico introduzido</p> <p><b>8. Adjectivo</b></p> <p>- Regras gerais de mudança de género e número</p> <p>- A concordância</p> <p>- Femininos e Plurais irregulares ao léxico introduzido</p> <p>- Gradação do adjectivo: *Comparativos regulares</p> <p><b>9. Artigo</b></p> <p>- Morfologia e concordância com o nome</p> <p>- Artigos contraídos</p> <p>- Casos mais frequentes de ausência do artigo: *Antropónimos e topónimos *Tratamentos *Meses do ano</p> <p>- Casos mais frequentes de presença do artigo: *Horas *Partes do corpo</p>	<p>Discriminação fonética (oral)</p> <p>Realização de questionários (oral e escrita): *pergunta-resposta; *verdadeiro-falso; *escolha múltipla.</p> <p>Exercícios de cloze (oral e escrita)</p> <p>Exercícios de associação (oral e escrita)</p> <p>Indicação de itinerários num mapa (oral e escrita)</p> <p>Ordenação de gravuras, de falas de diálogos, de estrofes de canções (oral e escrita)</p> <p>Realização de fichas, testes, exercícios (oral e escrita)</p> <p>Articulação de frases ou de partes de frases (escrita)</p> <p>Completamento de frases (escrita)</p>	<p>Manual escolar (¡Ahora Español!) – Areal”</p> <p>Livros de diversas temáticas</p> <p>Gramáticas</p> <p>Dicionários</p> <p>Prontuário ortográfico</p> <p>Revistas</p> <p>Jornais</p> <p>Filmes</p> <p>Cds de Música</p> <p>Fichas informativas e de trabalho</p> <p>Testes de avaliação</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojector</p> <p>Tela</p>	<p>Assiduidade</p> <p>Pontualidade</p> <p>Observação directa *Participação *Interesse *Motivação *Interacção *Comportamento</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Trabalhos de aula</p> <p>Competência linguística: Compreensão/ Produção/ Interação oral e escrita</p> <p>Tarefa final</p> <p>Teste e Ficha de avaliação</p> <p>Utilização das TIC</p>

Competências Gerais	Competências Específicas/ Metas A1.2 (QECRL)	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
<p>Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p> <p>Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.</p> <p>Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal</p>	<p>*O aluno interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Estabelece contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos), pede ou dá informações (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projetos), apoiando-se no discurso do interlocutor. Pronuncia, geralmente, de forma compreensível, um repertório muito limitado de expressões e de frases simples, mobilizando estruturas gramaticais muito elementares.</p> <p>*O aluno completa formulários com os dados adequados e escreve mensagens simples e curtas (30-40 palavras). Pede e dá informações breves, agradece, desculpa-se, felicita (aniversários e outras celebrações) e aceita ou recusa convites, respeitando as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens. Utiliza expressões e frases muito simples com estruturas gramaticais muito elementares.</p> <p><b>Produzir</b> <i>Falar/escrever textos escritos/orais, correspondendo a necessidades específicas de comunicação.</i></p> <p>*O aluno exprime-se, de forma muito simples para falar de si, de outras pessoas, lugares, hábitos, factos e projetos. Apoia-se num texto memorizado contendo um repertório muito limitado de</p>		<p><b>10. Indefinidos</b> - Usos e sintaxe do indefinido (un/una/unos/unas) - Usos e sintaxe de Mucho, poco, bastante, demasiado, todo</p> <p><b>11. Possessivos</b> - Usos e formas dos adjectivos possessivos - El + nombre+de+determinante</p> <p><b>12. Demonstrativo</b> - Usos, formas e sintaxe</p> <p><b>13. Numerais</b> - Tipos, concordância e apócope dos cardinais e ordinais - Pesos e medidas</p> <p><b>14. Interrogativos</b> - Formas, usos e sintaxe dos interrogativos: "qué, quién, cuándo, cuánto, cómo, dónde, cuál"</p> <p><b>15. Pronomes pessoais</b> - Sujeito *Formas *Formas de tratamento tú/usted - Pronomes átonos regidos por complemento directo: *Formas - Redundâncias " a mí me..."</p> <p><b>16. Verbos</b> - Presente - Indefinido - Gerúndio - Particípio - Imperativo - Perífrases de infinitivo: "estar+gerúndio" - Usos dos verbos ser e estar - Contraste "hacer/estar" - Contraste "haber/tener" - Sintaxe dos verbos "gustar, molestar e preocupar"</p> <p><b>17. Orações simples</b> - Concordâncias básicas *Sujeito+verbo</p>	<p>Transformação de frases (escrita)</p> <p>Resumo (oral e escrita)</p> <p>Leitura (oral e escrita)</p> <p>Tradução e Retroversão de textos</p> <p>Dramatizações (oral)</p> <p>Visualização de filmes, séries e vídeos</p> <p>Audição de Músicas</p> <p>Realização de trabalhos individuais, a pares e em grupo</p> <p>Reacções espontâneas a situações de aula (oral)</p>	<p>Material audio-visual</p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Apagador</p> <p>Material esferográfico</p> <p>Cartolinas</p> <p>Internet</p> <p>Humanos</p>	

Competências Gerais	Competências Específicas/ Metas A1.2 (QECRL)	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
	<p>palavras, expressões isoladas e frases curtas. Pronuncia geralmente de forma compreensível. *O aluno escreve textos simples e muito curtos (30-40 palavras). Apresenta-se, apresenta e descreve outras pessoas, hábitos, gostos, preferências, lugares e acontecimentos. Utiliza expressões e frases muito simples com estruturas gramaticais muito elementares.</p> <p><b>Saber Aprender:</b> Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilíngue y pluricultural; Utilizar estratégias de apropriação da língua espanhola enquanto instrumento de comunicação; Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua espanhola; Adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades da sua própria aprendizagem.</p>		<p>*Sujeito+atributo - Determinante + Nome + Adjectivo - Declarativas afirmativas e Negativas - Interrogativas directas - Exclamativas. Uso das exclamações mais frequentes - Imperativas afirmativas <b>18. Orações compostas coordenadas</b> - Copulativas com “Y” - Adversativas com “pero” <b>19. Orações compostas subordinadas</b> -Orações subordinadas substantivas *Quiero+infinitivo <b>20. Marcadores Temporais:</b> - Expressão da hora, data e estação do ano <b>21. Marcadores espaciais</b> - Indicadores de localização espacial - Indicadores de proximidade, afastamento e distância <b>22. Advérbio</b> - Contraste muy/mucho; también/tampoco <b>23. Conectores</b> - Usos gerais das preposições e conjunções mais frequentes - Casos de regência de preposição mais frequentes</p> <p><b>Fonéticos e Ortográficos</b> <b>24. Fonética</b> - Correspondência entre fonemas e letras em espanhol - Reconhecimento de fonemas - Identificação da sílaba tónica de cada palavra <b>25. Ortografia</b> - Regras ortográficas elementares - Regras de acentuação - Sinais de pontuação</p>			

ANEXO C – Planificação Anual de Espanhol – 11.ºano

Espanhol 11.º ano (2013/2014)

Planificação a Longo Prazo – Anual

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
<p>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p> <p>Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.</p> <p>Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.</p> <p>Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</p>	<p><b>Compreender:</b> Ouvir/ ver/ ler textos orais, audiovisuais e escritos de natureza específica, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno.</p> <p><b>Interagir:</b> Ouvir/falar/ler/escrever em situações de comunicação específica.</p> <p><b>Produzir:</b> Falar/escrever textos escritos/orais, correspondendo a necessidades específicas de comunicação.</p> <p><b>Saber Aprender:</b> Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue y pluricultural;</p> <p>Utilizar estratégias de apropriação da língua espanhola enquanto instrumento de comunicação;</p>	<p><b>Unidades Didáticas:</b></p> <p>Identificação e conhecimento pessoal</p> <p>Futuro</p> <p>Alimentação e saúde</p> <p>Socialização</p> <p>Consumo</p> <p>Meios de comunicação</p> <p>Lazer</p> <p>Viagens</p> <p>Trabalho</p> <p>Cidadania</p> <p>Meio Ambiente</p> <p>Arte e literatura</p> <p>-</p>	<p><b>Morfossintáticos</b></p> <p><b>1. Nome</b></p> <p><b>2. Adjectivo</b></p> <p><b>3. Artigo</b></p> <p><b>4. Indefinidos</b></p> <p><b>5. Possessivos</b></p> <p><b>6. Demonstrativos</b></p> <p><b>7. Numerais</b></p> <p><b>8. Interrogativos</b></p> <p><b>9. Pronomes Pessoais</b></p> <p><b>10. Relativos</b></p> <p><b>11. Verbo</b></p> <p><b>12. Oração</b></p> <p><b>13. Advérbios e Locuções Adverbiais</b></p> <p><b>14. Preposições e Locuções Preposicionais</b></p>	<p>Discriminação fonética (oral)</p> <p>Realização de questionários (oral e escrita): *pergunta-resposta; *verdadeiro-falso; *escolha múltipla.</p> <p>Exercícios de cloze (oral e escrita)</p> <p>Exercícios de associação (oral e escrita)</p> <p>Ordenação de gravuras, de falas de diálogos, de estrofes de canções (oral e escrita)</p> <p>Realização de fichas, testes, exercícios (oral e escrita)</p> <p>Articulação de frases ou de partes de frases (escrita)</p>	<p>Manual escolar “Espanhol en marcha 4”</p> <p>Livros de diversas temáticas</p> <p>Gramáticas</p> <p>Dicionários</p> <p>Prontuário ortográfico</p> <p>Revistas</p> <p>Jornais</p> <p>Filmes</p> <p>Cds de Música</p> <p>Fichas informativas e de trabalho</p> <p>Testes de avaliação</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojector</p>	<p>Assiduidade</p> <p>Pontualidade</p> <p>Observação directa *Participação *Interesse *Motivação *Interacção *Comportamento</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Trabalhos de aula</p> <p>Competência linguística: Compreensão/produção oral e escrita</p> <p>Tarefa final</p> <p>Teste e Ficha de avaliação</p> <p>Utilização das TIC</p>

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos		Atividades	Recursos	Avaliação
		Temáticos	Linguísticos			
<p>Pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável.</p> <p>Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p> <p>Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.</p> <p>Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal</p>	<p>Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua espanhola; Adoptar estratégias e procedimentos adequados às necessidades da sua própria aprendizagem.</p>	-	<p><b>Discursivos</b> <b>15. Conectores</b></p> <p><b>Lexicais</b> <b>16. Formação de palavras</b> <b>17. Semântica</b></p> <p><b>Fonéticos e ortográficos</b> <b>18. Fonética</b></p> <p><b>19. Ortografia da palavra, da frase e do discurso</b></p>	<p>Completamento de frases (escrita)</p> <p>Transformação de frases (escrita)</p> <p>Resumo (oral e escrita)</p> <p>Leitura (oral e escrita)</p> <p>Tradução e Retroversão de textos</p> <p>Visualização de filmes, séries e vídeos</p> <p>Audição de Músicas</p> <p>Realização de trabalhos individuais, a pares e em grupo</p> <p>Reacções espontâneas a situações de aula (oral)</p>	<p>Tela</p> <p>Material audio-visual</p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p> <p>Apagador</p> <p>Material esferográfico</p> <p>Cartolinas</p> <p>Internet</p> <p>Recursos Humanos</p>	

**ANEXO D – Adequações no Processo de Avaliação – 7.ºA**

<b>Nome do aluno:</b> ██████████
<b>Ano:</b> 7.º <b>Turma:</b> A <b>N.º</b> █████

Adequação do Processo de Avaliação  
(Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro)

**Disciplina** Espanhol

<b>Estratégias de avaliação</b>	
Ajudar o aluno na leitura e interpretação de enunciados	<b>X</b>
Fornecer pistas ao aluno para mais facilmente chegar à resposta	
Valorizar as noções básicas de cada conteúdo abordado	
Privilegiar o discurso oral ao escrito	
Utilizar a imagem para ilustrar e identificar situações	
Formular questões de preenchimento de lacunas com recurso a listas de palavras	
Formular questões de escolha múltipla	<b>X</b>
Formular questões utilizando verdadeiro ou falso	<b>X</b>
Simplificar a linguagem a utilizar nas questões e nos testes formais	
Conceder mais tempo para a realização de testes formais	<b>X</b>
Despenalização dos erros ortográficos	
Despenalização dos erros ortográficos e de desenvolvimento linguístico	
Utilizar uma cotação diferente nas questões mais complexas	
Reduzir o número de perguntas de um teste	<b>X</b>
Desdobrar os testes (testes mais curtos mas em maior número)	<b>X</b>
Permitir a realização de testes com consulta	
Permitir a realização de testes noutra local para melhorar a concentração	<b>X</b>
Realização de trabalhos de pesquisa	

Professor(a) da disciplina:

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

**ANEXO E – Grelha de avaliação da oralidade de LE (Ensino Básico)**

			<b>FALAR – PRODUZIR</b>	
<b>INTERACÇÃO</b>	<b>Excelente</b>	<b>5</b>	Interage sem preparação ou ajudas e de forma espontânea	
	<b>Satisfaz Bastante</b>	<b>4</b>	Interage com alguma preparação prévia e ajuda e por vezes de forma espontânea	
	<b>Satisfaz</b>	<b>3</b>	Interage com muita preparação prévia e ajudas	
	<b>Não Satisfaz</b>	<b>2</b>	Interage com muita ajuda e com dificuldades de expressão e de vocabulário	
		<b>1</b>	Não interage por dificuldades de expressão e vocabulário	
<b>PRODUÇÃO</b>	<b>VOCABULÁRIO</b>	<b>Excelente</b>	<b>5</b>	Utiliza o vocabulário corrente de acordo com o tema em questão
		<b>Satisfaz Bastante</b>	<b>4</b>	Utiliza o vocabulário corrente de acordo com o tema em questão, mas com algumas lacunas
		<b>Satisfaz</b>	<b>3</b>	Apresenta algumas lacunas, mesmo no vocabulário corrente
		<b>Não Satisfaz</b>	<b>2</b>	Utiliza vocabulário limitado e repetitivo
			<b>1</b>	Utiliza vocabulário muito limitado e repetitivo
	<b>CORRECÇÃO GRAMATICAL</b>	<b>Excelente</b>	<b>5</b>	Poucos erros, autocorrije-se.
		<b>Satisfaz Bastante</b>	<b>4</b>	Erros pontuais pouco significativos.
		<b>Satisfaz</b>	<b>3</b>	Alguns erros de estrutura básica que, no entanto, não impedem a comunicação
		<b>Não Satisfaz</b>	<b>2</b>	Erros recorrentes em estruturas básicas
			<b>1</b>	Não domina as estruturas básicas
	<b>FLUÊNCIA</b>	<b>Excelente</b>	<b>5</b>	Exprime-se com facilidade, com fluência, sem esforço
		<b>Satisfaz Bastante</b>	<b>4</b>	Fluência normal, por vezes hesitante
		<b>Satisfaz</b>	<b>3</b>	Algumas hesitações na seleção de vocabulário adequado
		<b>Não Satisfaz</b>	<b>2</b>	Discurso com interrupções
			<b>1</b>	Discurso impercetível

**ANEXO F – Grelha de avaliação da oralidade de LE (Ensino Secundário)**

			<b>FALAR – PRODUZIR</b>	
<b>VOCABULÁRIO</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>18-20</b>	<input type="checkbox"/> Muito abrangente com algumas lacunas apenas em aspectos abstractos ou complexos.	
	<b>Bom</b>	<b>14-17</b>	<input type="checkbox"/> Compreensão de termos mais específicos. Vocabulário alargado, embora apoiado em termos generalistas.	
	<b>Suficiente</b>	<b>10-13</b>	<input type="checkbox"/> Algumas lacunas, mesmo no vocabulário corrente.	
	<b>Insuficiente</b>	<b>5-9</b>	<input type="checkbox"/> Normalmente limitado e generalista.	
<b>0-4</b>		<input type="checkbox"/> Muito limitado e repetitivo.		
<b>CORRECÇÃO</b>	<b>GRAMATICAL</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>18-20</b>	<input type="checkbox"/> Correção absoluta. Comente apenas alguns erros pouco frequentes.
		<b>Bom</b>	<b>14-17</b>	<input type="checkbox"/> Correcto, com alguns erros pontuais.
		<b>Suficiente</b>	<b>10-13</b>	<input type="checkbox"/> Alguns erros gramaticais. Algum controlo sobre estruturas básicas.
		<b>Insuficiente</b>	<b>5-9</b>	<input type="checkbox"/> Erros recorrentes em estruturas básicas.
	<b>0-4</b>		<input type="checkbox"/> Não domina estruturas gramaticais básicas.	
	<b>PRONÚNCIA</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>18-20</b>	<input type="checkbox"/> Sempre perceptível, embora se note a pronúncia estrangeira.
		<b>Bom</b>	<b>14-17</b>	<input type="checkbox"/> Correção na maioria dos sons e entoação
		<b>Suficiente</b>	<b>10-13</b>	<input type="checkbox"/> Poucos desvios ao padrão e perceptível
<b>Insuficiente</b>		<b>5-9</b>	<input type="checkbox"/> Desvios ao padrão e dificilmente perceptível	
	<b>0-4</b>	<input type="checkbox"/> Imperceptível		
<b>FLUÊNCIA</b>	<b>ÊNFASE</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>18-20</b>	<input type="checkbox"/> Sem qualquer esforço, fluência normal. Ênfase semelhante a um nativo.
		<b>Bom</b>	<b>14-17</b>	<input type="checkbox"/> Por vezes hesitante, mas com uma fluência normal. Ênfase normal.
		<b>Suficiente</b>	<b>10-13</b>	<input type="checkbox"/> Algumas hesitações. Ênfase nem sempre adequada ao discurso.
		<b>Insuficiente</b>	<b>5-9</b>	<input type="checkbox"/> Discurso com interrupções e algum esforço.
<b>0-4</b>	<input type="checkbox"/> Esforço extremo para falar. Pouca ênfase e inadequada ao discurso			
<b>INTERACÇÃO</b>	<b>FALANTE /OUVINTE</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>18-20</b>	<input type="checkbox"/> Semelhante a um falante nativo
		<b>Bom</b>	<b>14-17</b>	<input type="checkbox"/> Aplica regularmente marcas de linguagem não-verbal. Independente, precisando apenas de ajuda pontual.
		<b>Suficiente</b>	<b>10-13</b>	<input type="checkbox"/> O ouvinte repete partes do discurso. Solicita esclarecimentos para interpretar alguns pontos. Usa, por vezes, marcas linguagem não-verbal
		<b>Insuficiente</b>	<b>5-9</b>	<input type="checkbox"/> Necessita de alguma cooperação e ajuda por parte do ouvinte. Não explora explicitamente o valor da linguagem não-verbal.
<b>0-4</b>	<input type="checkbox"/> Necessita de muita cooperação e ajuda por parte do falante. Não explora o valor da linguagem não-verbal.			
<b>COERÊNCIA</b>	<b>DISCURSO</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>18-20</b>	<input type="checkbox"/> Semelhante a um falante nativo com estudos. Utiliza uma gama variada de estruturas frequentemente complexas.
		<b>Bom</b>	<b>14-17</b>	<input type="checkbox"/> Usa uma gama variada de estruturas simples e complexas correctamente.
		<b>Suficiente</b>	<b>10-13</b>	<input type="checkbox"/> Utiliza conectores básicos, embora o discurso soe ainda pouco natural.
		<b>Insuficiente</b>	<b>5-9</b>	<input type="checkbox"/> Limitado a frases simples, utiliza algumas estruturas complexas.
<b>0-4</b>	<input type="checkbox"/> Frases curtas e simplistas.			

**ANEXO G – Grelha de avaliação da leitura de Língua Espanhola**

				<b>LEITURA</b>	
<b>FLUÊNCIA</b>	<b>Excelente</b>	<b>5</b>	<input type="checkbox"/>	Sem qualquer esforço, fluência normal.	
	<b>Satisfaz Bastante</b>	<b>4</b>	<input type="checkbox"/>	Fluência normal, com algumas/ poucas hesitações	
	<b>Satisfaz</b>	<b>3</b>	<input type="checkbox"/>	Por vezes hesitante, mas com uma fluência normal.	
	<b>Não Satisfaz</b>	<b>2</b>	<input type="checkbox"/>	Discurso com interrupções e algum esforço.	
		<b>1</b>	<input type="checkbox"/>	Muitas hesitações; Esforço extremo para falar.	
<b>DICÇÃO</b>	<b>Pronúncia / Fonética</b>	<b>Excelente</b>	<b>5</b>	<input type="checkbox"/>	Semelhante a um falante nativo. Articula claramente as palavras.
		<b>Satisfaz Bastante</b>	<b>4</b>	<input type="checkbox"/>	Sempre perceptível. Articula corretamente e com facilidade as palavras.
		<b>Satisfaz</b>	<b>3</b>	<input type="checkbox"/>	Perceptível e correção na maioria dos sons e entoação. Articula corretamente a maior parte das palavras, mas hesitando em alguns sons.
		<b>Não Satisfaz</b>	<b>2</b>	<input type="checkbox"/>	Algumas dificuldades/ deficiências na articulação das palavras e dificilmente perceptível.
			<b>1</b>	<input type="checkbox"/>	Imperceptível. Enormes deficiências na articulação das palavras.

## ANEXO H – Grelha orientadora para avaliação da Produção Escrita

Em exercícios de composição dirigidos, a cotação será distribuída da seguinte forma:

- **Competência pragmática – 40%**
- **Competência linguística – 60%**

<b>Competência Pragmática</b>		
<b>N5 18-20</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto. O texto possui a informação suficiente e a extensão adequada. O registo é adequado ao contexto e aos destinatários. Respeita a tipologia textual indicada. O discurso é coerente e coeso; Utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases. A informação é ordenada e bem estruturada. As funções previstas estão bem definidas (descrever, narrar, exemplificar ou outras funções pertinentes).	40
<b>N4 14 - 17</b>		32
<b>N3 11 - 13</b>	Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não possuir a informação suficiente e a extensão adequadas. Respeita a tipologia textual indicada 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.	24
<b>N2 5 - 9</b>		16
<b>N1 0 - 5</b>	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto. Pode não respeitar o registo adequado. Respeita a tipologia textual indicada com descrições vagas do tema. O discurso é pouco estruturado, com ideias 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. O texto pode não respeitar a extensão indicada.	8

<b>Competência Linguística</b>		
<b>N5 18-20</b>	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto. Usa, de forma apropriada, os recursos necessários para retomar a informação, sem repetir o que foi dito anteriormente (pronomes e deícticos). Utiliza com correção vocabulário adequado ao nível de referência. Revela geralmente bom domínio gramatical. Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.	60
<b>N4 14 - 17</b>		48
<b>N3 11 - 13</b>	Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto. Usa os recursos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza vocabulário pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunloquções e a outras estratégias de substituição. O controlo gramatical é suficiente para o nível de referência. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto. As interferências da língua materna são notórias.	35
<b>N2 5 - 9</b>		24
<b>N1 0 - 5</b>	Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos para retomar a informação. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada. As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.	12