



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ensino

Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório

Prática de Ensino Supervisionada na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Neuza Sofia Saramago Raimundo, na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora

Neuza Sofia Saramago Raimundo

Nº6377

Orientador:

Prof. Doutor António Ricardo Santos Fadista de Mira

“Este Relatório não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri”

2012

Mestrado em Ensino

Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório

Prática de Ensino Supervisionada na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Neuza Sofia Saramago Raimundo, na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora

Neuza Sofia Saramago Raimundo

Nº 6377

Orientador:

Prof. Doutor António Ricardo Santos Fadista de Mira

“Este Relatório não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri”

Agradecimentos

Ao meu marido, porque sem ele nada teria sido possível. Pelas horas que foi pai e mãe para o nosso filho. Ao meu filho José pelo tempo que não lhe concedi.

Aos meus pais e irmã, que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, estando sempre ao meu lado.

Ao Prof. Doutor António Ricardo Mira, um agradecimento muito especial, por todos os ensinamentos, apoio, estímulo e compreensão, que muito contribuíram para a minha motivação. Agradeço-lhe, ainda, por ter sido sempre um “porto seguro”.

Aos Professores cooperantes, Prof. Paulo Tapadas e Prof. Elsa Nunes, que tão bem me receberam nas suas turmas e que partilharam comigo o seu saber e a sua experiência.

Resumo

O presente relatório, referente à Prática de Ensino Supervisionada na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Neuza Sofia Saramago Raimundo, na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora, foi elaborado com o objectivo de apresentar as práticas lectivas realizadas, nomeadamente, estratégias e métodos de ensino utilizados no processo de ensino-aprendizagem, orientações curriculares seguidas, planificação e execução de aulas, avaliação das aprendizagens dos alunos e a sua análise, bem como a própria análise da prática de ensino e desenvolvimento profissional. São, aqui, exploradas as quatro dimensões de intervenção profissional inscritas no *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, aprovado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, a saber: dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Palavras-chave: competências, ensino-aprendizagem, método, estratégia

Supervised Teaching Practice in the Master's degree specialization at elementary and high school teaching of Portuguese language and teaching of elementary and high school Spanish language, made by the student: Neuza Sofia Saramago Raimundo at André de Gouveia high school of Évora

Abstract

This report refers to the Supervised Teaching Practice in the Master's degree specialization at elementary and high school teaching of Portuguese language and teaching of elementary and high school Spanish language, made by the student: Neuza Sofia Saramago Raimundo at André de Gouveia high school of Évora. It was written in order to present school years practices, in particular, strategies and used teaching methods in the teaching-learning process, the guidelines, planning and class teaching, pupil learning evaluation and its analysis, as well as the teaching practice and professional development analysis. In here are going to be explored the four dimensions of professional intervention registered in the General Profile of Professional Performances from nursery school teachers, to elementary and high school teachers, approved by the decree nr. 241/2001, knowing: professional dimension, social and ethics, development of learning process dimension, school participation dimension community intercourse. At last the dimension of professional development during lifetime.

Keywords: skills, learning-process, teaching method, strategy

Índice

Introdução.....	7
I- Preparação científica, pedagógica e didáctica.....	10
II- Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.....	37
III- Análise da prática de ensino.....	53
IV- Participação na escola.....	57
V- Desenvolvimento Profissional.....	62
Conclusão.....	65
Referências Bibliográficas.....	67
Anexos.....	69

Índice de anexos

Anexo A – Esquema organizacional dos documentos curriculares de Português

Anexo B – Esquema organizacional dos documentos curriculares de Espanhol

Anexo C – Caracterizações das turmas C do 7ºano e TD1 do 10ºano

Anexo D – *PowerPoint Condicional Imperfecto* utilizado na turma de 8ºano

Anexo E – *PowerPoint* imagem alusiva ao teatro utilizado na turma de 7ºano

Anexo F – *PowerPoint* imagem alusiva ao *consumo* utilizado na turma de 8ºano

Anexo G – Guião Compreensão Oral utilizado na turma de 11ºano

Anexo H – Exercício de Expressão Escrita sobre o *Texto Narrativo* na turma de 11ºano

Anexo I – Texto *¿Qué es Granada?* utilizado na turma de 11ºano

Anexo J – Entrevista a Ricardo Araújo Pereira utilizada na turma de 10ºano

Anexo K - Plano sequência ensino-aprendizagem da turma de Língua Portuguesa de 7ºano

Anexo L – Planificação a curto prazo de uma aula de 8ºano de Espanhol

Anexo M – Planificação a curto prazo de uma aula de 7ºano de Língua Portuguesa

Anexo N – Teste de diagnóstico da turma de 11ºano de Espanhol

Anexo O – Matriz do teste sumativo da turma de 8ºano de Espanhol

Anexo P - Teste sumativo aplicado na turma de 8ºano de Espanhol

Anexo Q - Critérios gerais e específicos de classificação do teste sumativo da turma de 8ºano de Espanhol

Anexo R - Ficha de avaliação aplicada na turma de 7ºano de Língua Portuguesa

Anexo S – Critérios de classificação da ficha de avaliação da turma de 7ºano de Língua Portuguesa

Anexo T – Exemplo de um enunciado da página de diário aplicado na turma de 10ºano

Anexo U – Grelha de registo de avaliação da Expressão Oral utilizada na turma de 10ºano de Português

Anexo V - Grelha de observação das competências sociais utilizada nas turmas de Espanhol

Anexo W – Grelha de registo para avaliação da Formação para a Cidadania utilizada na turma de 10ºano de Português

Anexo X – Projecto da visita de estudo ao *Jornal Record*

Introdução

O presente Relatório, referente à Prática de Ensino Supervisionada na área de especialização do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado pela aluna Neuza Sofia Saramago Raimundo, na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora, iniciado em Outubro de 2010, insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, doravante designada PES, cumprida no âmbito do referido Mestrado, na Universidade de Évora. A PES englobou a Língua Portuguesa/Português, efectivada no 3º Ciclo, numa turma de 7º ano e, no Ensino Secundário, numa turma de 10º ano do Curso Tecnológico de Desporto, tendo como orientador cooperante o Doutor Paulo Tapadas. No que respeita ao Espanhol foi realizada, no 3º Ciclo, numa turma de 8º ano e, no Ensino Secundário, numa turma de 11º ano do Curso Científico-Humanístico – Línguas e Humanidades, tendo como orientadora cooperante a Doutora Elsa Nunes. Os referidos professores com Cátia Samora, Nádia Raposo e Neuza Raimundo (autora deste Relatório) constituíram o núcleo de estágio, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira.

A elaboração deste Relatório pretende ser representativa do trabalho desenvolvido ao longo da PES, tanto na dimensão lectiva como extralectiva, constituindo-se como uma reflexão crítica. A nossa reflexão desenvolver-se-á através de cinco secções. A primeira, *Preparação científica, pedagógica e didáctica*, onde se reflectirá acerca do conhecimento do currículo, nomeadamente as orientações curriculares seguidas, suas finalidades e objectivos, metodologias e avaliação; o lugar conferido aos conteúdos no currículo e as relações estabelecidas entre os principais temas e tópicos dos programas. Também se reflectirá sobre o conhecimento do conteúdo, indicando as opções tomadas relativamente a conceitos e métodos inerentes às características das disciplinas e ao significado atribuído ao conhecimento escolar, ao seu sentido e ao seu papel na sociedade e na formação do indivíduo. Ainda neste ponto, abordaremos o conhecimento dos alunos, tendo em conta os seus processos de aprendizagem, bem como os seus principais interesses, capacidades e necessidades, não esquecendo as suas diferenças singulares. Conhecer um aluno também passa por reconhecer as suas dificuldades, pelo que, se apontarão os seus erros e dificuldades mais usuais, narrando as estratégias por nós usadas para tentar colmatar esses erros e minimizar as suas dificuldades.

Na segunda secção, *Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens*, apresentar-se-á a perspectiva educativa adoptada para garantir a articulação da visão do papel do aluno na aprendizagem com a especificidade típica de cada disciplina; os métodos de ensino, nomeadamente as estratégias de ensino utilizadas; uma reflexão sobre as orientações curriculares seguidas, o modo como preparámos as nossas aulas e o cuidado imprimido nos planos das mesmas; a concepção, adaptação e selecção de tarefas empreendidas para o ensino e para a aprendizagem, tendo em conta o currículo; os materiais e recursos utilizados; a forma de trabalho praticada, incluindo os diversos momentos de trabalho em que os alunos fomentaram a sua aprendizagem e, ainda, a previsão da gestão do tempo realizada. Ainda nesta dimensão analisaremos a condução das aulas por nós leccionadas, tendo em conta tópicos como o ambiente gerado em sala de aula, normas de funcionamento e de rotina adoptadas, condições físicas das salas de aula, gestão do espaço e tempo, relação/comunicação pedagógica estabelecida, desenvolvimento e domínio da língua e da comunicação conseguidos, tipo de participação e integração conseguida pelos alunos nas tarefas propostas e as reformulações ocorridas, em aulas, do plano previsto para as mesmas. Por último, abordaremos a avaliação das aprendizagens dos alunos, narrando as estratégias e instrumentos de avaliação e meios de registo do progresso dos alunos utilizados e, ainda, o tipo de participação dos alunos na avaliação do seu desenvolvimento.

Na terceira secção, *Análise da prática de ensino*, faremos a avaliação das aulas em termos de tarefas e actividades propostas, da interacção e do discurso, dos resultados na aprendizagem dos alunos ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e concepções e, ainda, uma análise da prática lectiva realizada, tendo em conta as necessidades e as alternativas que procurámos com o objetivo de consolidar e melhorar o nosso trabalho.

Na quarta secção, *Participação na escola*, procederemos essencialmente à caracterização da escola, com todos os seus constituintes (espaços, serviços, órgãos administrativos...), falaremos na nossa inserção na Escola Secundária André de Gouveia (ESAG) e, também, da nossa organização e colaboração em actividades extra-lectivas, como dinamizadoras da vida da escola e como contributo para o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem.

Na quinta e última secção, *Desenvolvimento profissional*, abordaremos as responsabilidades assumidas do ser profissional como professor, as iniciativas tomadas com vista à actualização do nosso conhecimento profissional, do trabalho em grupo, alvo de discussão com as colegas e professores orientadores e, ainda, uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada, tendo em conta os problemas encontrados e a sua resolução.

Constituirá parte do Relatório uma secção destinada a anexos, onde constarão os documentos considerados mais relevantes que foram utilizados no decurso do ano lectivo e que servirão para ilustrar o trabalho desenvolvido na prática lectiva.

I- Preparação científica, pedagógica e didáctica

A profissão de professor é uma das mais antigas e nobres profissões e, sem dúvida, muito gratificante por contribuir para o futuro de muitos. Contudo, nos dias de hoje ser professor é uma profissão problemática, se assim podemos dizer, consequência do mal-estar provocado por mudanças na educação. Ainda assim, o professor consciente da sua importância continua a trabalhar, procurando dar tudo de si em prol dos seus alunos.

O professor deve possuir um conjunto de conhecimentos que permitam exercer a sua actividade profissional, que podíamos sintetizar como ensinar, como proporcionar situações de aprendizagem. Contudo, a sua função não se esgota na transmissão de conhecimento. Um professor não é um técnico, é antes um sujeito integrado no mundo e sabedor do seu papel social, capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos.

Nos dias de hoje, é essencial que o professor, como elemento fundamental na formação para a cidadania, pois participa na formação de carácter, da personalidade e da consciência dos seus alunos, desenvolva pessoal e profissionalmente capacidades e competências que o façam reflectir sobre a realidade e sobre si próprio. Chegado à escola o professor é confrontado com problemas que necessita resolver. Esses problemas vão variando em função de vários factores, tais como as pessoas envolvidas, o contexto social, político e cultural em que se situa a sua prática e que são, muitas vezes, de natureza complexa. Além de reflectir sobre a realidade é essencial que o professor reflecta sobre a sua própria acção. Assim, pretende-se que o professor seja, cada vez mais, um ser reflexivo, principalmente no que respeita à sua prática de ensino e, por isso, deve apostar numa formação continuada, reconhecendo as suas fragilidades e lacunas. Deve, então, procurar oportunidades para melhorar o seu conhecimento científico, pedagógico e didáctico, sejam pesquisas ou formações, por se constituírem como essenciais para o seu sucesso profissional. Esclarecemos que nos referimos à reflexão que visa fornecer ao professor informação correcta e fidedigna sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências da sua acção, e não àquela que visa apenas justificar a sua acção, procurando defender-se das críticas. Este último nível de reflexão, não consideramos que melhore a nossa prática de ensino.

Afirmámos que uma boa preparação científica, pedagógica e didáctica é essencial para o sucesso profissional e também afirmamos que é essencial para o sucesso alcançado em sala de aula. Sucesso para o professor e para o aluno. Assim, o professor

também tem que possuir um bom conhecimento dos documentos em vigor para a profissão como currículos, programas e legislação. Será, então, este o primeiro tema a abordar.

O primeiro documento a que aqui queremos fazer referência é a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, publicada pela primeira vez em 1986, onde está patenteada a organização do sistema educativo para a educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. Referimo-la, não para nos determos na sua análise, mas por se constituir como base de todos os outros documentos, que em seguida vamos referir.

Sabendo a importância da documentação que serve de base ao exercício profissional da carreira docente, chegadas à escola, a primeira tarefa a elaborar foi um documento com o esquema organizacional dos documentos curriculares que servem de base aos programas das disciplinas por nós leccionadas. A sua elaboração deu-nos um conhecimento mais claro e vasto dos mesmos, constituindo uma peça chave na nossa preparação científica, pedagógica e didáctica. Será, então, alvo de análise o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), o *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º Ciclo* e o *Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*, no caso do Português (Anexo A). No Espanhol, também o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo* e o *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10º ano. Formação Específica – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* (Anexo B). De ressaltar, que nos referimos ao CNEB por nos reportarmos ao ano lectivo de 2010/2011, ano em que este e as respectivas *Competências Essenciais* ainda vigoravam. Como sabemos, o CNEB foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, passando a vigorar as *Metas Curriculares*, regulamentadas pelo Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril. As *Metas Curriculares*, conjuntamente com os actuais programas de cada disciplina constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino. Nelas se clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade. Com a análise daqueles documentos pretendemos colocar em evidência os seus pontos convergentes e divergentes, contemplando a sua estrutura organizacional, a sua

terminologia e o nível de amplitude consagrado a cada um dos domínios/competências que neles são explorados. Apesar de não ter sido alvo de uma análise directa no esquema organizacional dos documentos curriculares, também reflectiremos sobre a importância do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, adiante designado por QECR, por se constituir como uma

base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., e por descrever exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. (Conselho da Europa, 2001:19)

Em qualquer um dos âmbitos, o QECR só nos apresenta as directrizes. Tal como refere Mira (2012): (...) el Marco de Referencia asume no decir lo que se tiene que hacer o de qué forma hacerlo y se permite plantear preguntas y no contestarlas. El Marco de Referencia apunta principios orientadores, no establece leyes” (p.88). Assim, os programas nacionais para as diferentes línguas, elaboração da responsabilidade do Ministério da Educação, reflectem a preocupação em cumprir as directrizes definidas pelo Conselho da Europa e estabelecidas no Quadro Europeu Comum de Referência.

Começamos por nos referir ao *Currículo Nacional do Ensino Básico*, doravante designado por CNEB, cujo conhecimento é fundamental quer para a Língua Portuguesa quer para a Língua Estrangeira. Mas, antes de mais, achamos conveniente fazer um pequeno apontamento sobre a diferença entre currículo e programa. O currículo engloba todas as competências que queremos desenvolver e promover em cada ciclo de ensino e fornece-nos o perfil de saída que o aluno deve ter alcançado, ou seja, aquilo que queremos que os alunos saibam e aquilo que eles sejam. O programa indica-nos o conjunto de finalidades, objectivos e conteúdos a considerar para cada nível de ensino, a partir do qual o professor planeia o seu ensino, por forma a responder às necessidades educativas dos seus alunos. Assim, o CNEB estabelece uma mediação entre o currículo, os programas e a sua operacionalização. Nele, é-nos apresentado o conjunto de competências de natureza geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico e

também as competências específicas para cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, nos três ciclos e em cada um deles (ME.DEB,2001:9).

Ao longo do parágrafo anterior referimo-nos a “competências”. O termo competência é bastante amplo pelo que importa aqui dissertarmos um pouco sobre ele. No QECR fala-se em competência como o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” (Conselho da Europa, 2001:29). No CNEB fala-se de competência como integradora de “conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (ME.DEB, 2001: 9).

Além de se definir o termo competência, faz-se ainda a distinção entre competências gerais e competências essenciais. No QECR define-se competências gerais como “aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo actividades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001: 29). Estas competências gerais incluem o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização ou capacidades (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser e saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*) (Conselho da Europa, 2001: 31). O conhecimento declarativo é entendido como um conhecimento que resulta da experiência e de uma aprendizagem mais formal; a competência de realização ou capacidades tem que ver com o pôr em prática, o agir, o *saber-fazer*; a competência existencial refere-se aos traços de personalidade, atitudes e temperamentos, que devem ser tidos em conta na aprendizagem, é portanto o *saber-ser e saber-estar*; e a competência de aprendizagem é definida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento” (Conselho da Europa, 2001:33).

No CNEB as competências gerais são aquelas que os alunos devem ter desenvolvido até final da educação básica, sendo desenvolvidas gradualmente no decurso daquela, ou seja, correspondem a um determinado perfil à saída do ensino básico. O seu desenvolvimento faz-se através de um conjunto de operacionalizações transversais e específicas, definidas no CNEB, mas que devem ser interpretadas e concretizadas por cada professor, no âmbito de cada conselho de turma, de cada departamento curricular e, também, de acordo com a realidade social, económica e cultural em que a escola está inserida.

No que concerne às competências essenciais, estas são apenas formuladas no CNEB e da seguinte forma:

trata-se de identificar [a cada uma das disciplinas] os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. (ME.DEB, 2001: 10)

Pelo referido, no CNEB formula-se uma noção de competência que não tem apenas que ver com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos, mas pressupõe a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos que conduzam o aluno à compreensão, interpretação e resolução de problemas (ME.DEB,2001:9).

No que respeita às línguas estrangeiras, o CNEB patenteia as competências específicas na construção de uma competência integral daquelas, perspectivando a sua aprendizagem como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural (ME.DEB, 2001:39), tal como é enunciada no QECR: “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001: 231).

Na língua estrangeira (LE) é determinante o desenvolvimento da competência da comunicação, que se desdobra nos domínios: compreender, em que o aluno deve *ouvir/ver* textos orais e audiovisuais e *ler* textos escritos, ambos de natureza diversificada adequados aos desenvolvimentos intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno; interagir, em que o aluno deve *ouvir/falar* e *ler/crever* em situações de comunicação diversificada; produzir, em que o aluno deve *falar/produzir* textos escritos e *escrever/produzir* textos orais, ambos correspondendo a necessidades específicas de comunicação (ME.DEB, 2001: 47-52); e saber aprender. As competências a desenvolver, neste âmbito, são:

- participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural
- utilizar estratégias de apropriação da língua estrangeira enquanto instrumento de comunicação

- utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira
- adotar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias. (ME.DEB, 2001: 53)

Importa, então, definir o que é isto de competência da comunicação. No QECR define-se como competências comunicativas em língua “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001:29). Essa competência engloba diferentes componentes: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas. Acreditamos pertinente definir cada uma destas competências. A competência linguística refere-se à capacidade de usar conscientemente as diferentes estruturas da língua, ou melhor: “a competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações” (Conselho da Europa, 2001:34). Os seus principais componentes são: lexical – conhecimento e capacidade de empregar o vocabulário de uma língua e compreensão de elementos lexicais e gramaticais (Conselho da Europa, 2001: 159); gramatical – “conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (Conselho da Europa, 2001: 161); semântica – “consciência e controlo que o aprendiz possui sobre a organização do significado” (Conselho da Europa, 2001: 165), que se divide em semântica lexical, aquela que “trata das questões do significado das palavras”, em semântica gramatical, aquela que “trata do significado dos elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais”, e em semântica pragmática, que “trata de relações lógicas” (Conselho da Europa, 2001: 165); fonológica – “conhecimento e capacidade de percepção e de produção” (Conselho da Europa, 2001: 166); ortográfica – conhecimento e capacidade de compreensão e produção dos símbolos que constituem os textos escritos (Conselho da Europa, 2001: 167); e, por fim, a ortoépica, que se refere à habilidade de ler em voz alta (Conselho da Europa, 2001: 168).

A competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001:169). Esta competência trata de assuntos como os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques.

A competência pragmática diz respeito à capacidade de se adequar à situação de comunicação, reagindo de forma natural, controlando o discurso e tendo em conta o tema. São seus componentes a competência discursiva/textual, capacidade para relacionar e organizar frases para produzir mensagens coerentes (Conselho da Europa, 2001: 174), e a competência funcional, que tem que ver com o discurso falado, estabelecido com o outro, numa relação de igualdade, podendo recorrer-se a elementos linguísticos e paralinguísticos adequados ao contexto em questão (Conselho da Europa, 2001: 178).

Para a língua materna (L1), o CNEB determina o desenvolvimento de competências específicas de Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Expressão Escrita e Conhecimento Explícito, estabelecendo metas de desenvolvimento para cada uma das competências e para cada ciclo de escolaridade. Para o 3º Ciclo, para a Compreensão Oral, define-se como meta a “compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional” (ME.DEB, 2001:33); para a Expressão Oral a “fluência e adequação da expressão oral em contextos formais”; para a Leitura a “fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista” (ME.DEB, 2001:34); para a Expressão Escrita a “naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita”; e, para o Conhecimento Explícito, o “conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do português” (ME.DEB, 2001: 35).

No caso da L1, o CNEB apresenta um traço distintivo em relação aos outros documentos curriculares relativos à disciplina que importa ser referido. Esse traço prende-se com o facto de a competência de Compreensão Oral surgir de forma isolada, situação que não se verifica no *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º Ciclo* e no *Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*.

No que concerne ao *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo* este tem como referência as grandes metas educacionais consignadas na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) e no Decreto-Lei nº 286/89, apontando, portanto, para “o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores” (ME.DEB, 1997:5).

Preconiza-se uma metodologia comunicativa, centrada na prática (*dizer algo* e utilizar a língua *para algo*) e no aluno. Também se destaca, no que respeita à reflexão

sobre o funcionamento da língua, a importância da análise contrastiva, visando, não apenas um maior domínio da língua estrangeira (LE), mas também um melhor entendimento do funcionamento da L1.

No que respeita às finalidades e objectivos gerais definidos, indica-se a promoção da capacidade comunicativa, referindo o domínio de aprendizagens e usos linguísticos básicos, a consciência da diversidade linguística e cultural, a promoção de capacidades cognitivas, sócio-afectivas, estético-culturais e psicomotoras e o desenvolvimento integral da personalidade do aluno.

Os conteúdos a leccionar constam dos conceitos, procedimentos e atitudes. Aqueles que dizem respeito a procedimentos e atitudes foram definidos para todo o ciclo, porém, os conteúdos gramaticais e nocio-funcionais foram estabelecidos para cada um dos anos. Estes conteúdos foram estabelecidos para diferentes domínios - Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Reflexão sobre a Língua e sua Aprendizagem e Aspectos Socioculturais – que surgem de forma equiparada, mas todos ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa. Esta surge, assim, como uma macrocompetência que engloba cinco competências-linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. A competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita, facilitadores da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos (ME.DEB, 1997:29).

A abordagem comunicativa permite grande variedade de actividades em sala de aula, mas dá, sobretudo, preferência àquelas que explorem a intenção comunicativa e que promovam a utilização e integração das quatro *skills* da linguagem – ouvir, falar, ler e escrever. Assim, o programa, nas situações de comunicação oral e escrita, remete para actividades de comunicação real (intercâmbios epistolares, suportes audiovisuais ou visitas de estudo) e actividades de simulação de comunicação (dramatizações, *juegos de papeles*, simulações, ...). Sublinha-se, ainda, a importância da exposição à língua de uma forma ampla e variada, em detrimento de abordagens compartimentadas ou excessivamente formais da língua. Lê-se no documento:

não se deve começar pela frase isolada, mas sim por textos ou discursos completos, ainda que breves ..., [porque] só os textos completos estão contextualizados, ou seja, contêm todos os elementos linguísticos e não

linguísticos que integram todas as suas potencialidades comunicativas (gestos, inflexões de voz...). (ME.DEB, 1997:30)

Neste programa surge-nos, em jeito de sugestão ou proposta, a aprendizagem por tarefas, dando autonomia ao professor para adequar métodos que melhor sirvam o propósito comunicativo:

Entre as diferentes metodologias de trabalho pelas quais o professor pode optar, indicam-se as seguintes: trabalho por tarefas. Consiste num conjunto de actividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interacção na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma. (ME.DEB, 1997:32)

Outro aspecto a que fazemos referência é ao da necessidade de envolver o aluno no seu processo de aprendizagem, fazendo com este uma negociação dos objectivos e conteúdos: “centralizar o currículo no aluno, pressupõe implicá-lo e responsabilizá-lo na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem” (ME.DEB, 1997:29). Assim, preconiza-se uma participação activa do aluno a vários níveis:

os alunos poderão, assim, expressar a sua opinião quanto aos objectivos concretos do ano, o tipo de actividades para atingir esses objectivos, os temas de trabalho, os materiais, a organização da aula (trabalho de pares, pequeno grupo, grande grupo, individual...). (ME.DEB, 1997:29)

Quanto aos papéis do professor e do aluno, vai ao encontro ao preconizado pelo Movimento Humanista e, assim sendo, o primeiro é fonte de informação e organizador e gestor das actividades lectivas, ou seja, um facilitador de aprendizagens, ao passo que o segundo é um sujeito activo e progressivamente autónomo.

Finalmente, a avaliação é entendida, à luz da LBSE, como promotora de sucesso educativo e garante do controlo da qualidade de ensino. Assim, terá de ter um carácter sistemático, contínuo, individualizado (que se afaste da avaliação eminentemente selectiva, normativa e estandardizada), formativo e regulador (ME.DEB, 1997: 33).

Devem adoptar-se instrumentos de avaliação diversificados e o objecto da avaliação terá de contemplar os conhecimentos, as atitudes e valores e as capacidades. Os alunos devem ter conhecimento prévio dos aspectos que serão alvo de avaliação bem como dos critérios de avaliação.

Passamos agora ao *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10º ano. Formação Específica – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, sendo este o ponto em que colocaremos em evidência os pontos divergentes e convergentes entre os documentos a que nos temos vindo a referir: o CNEB, o Programa de 3º Ciclo e, agora, o Programa do Ensino Secundário.

As suas finalidades e objectivos gerais vão ao encontro do que é formulado para o 3º Ciclo e aqui já explanados.

A terminologia adoptada no âmbito das competências é transversal a este Programa e ao CNEB.

Os conteúdos a leccionar encontram-se organizados em quatro secções: Competências Comunicativas, Autonomia na Aprendizagem, Aspectos Socioculturais e Conteúdos Linguísticos. As Competências Comunicativas têm em linha de conta as directrizes do QEQR e, assim, englobam as subcompetências linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva/textual e estratégica que, anteriormente, já foram apresentadas. As Competências Comunicativas são a Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita e Expressão Escrita, destacando-se estas em detrimento das referidas subcompetências. Esta Competência Comunicativa também é entendida como promotora do desenvolvimento das competências do ser-pessoa (*saber-ser, saber-fazer, saber-aprender*). Assim, é transversal aos três documentos a adopção do paradigma metodológico comunicativo, já que este “privilegia o desenvolvimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem” (ME.DES,2001:3). A Autonomia na Aprendizagem “refere-se a um dos objectivos nucleares do programa que é o de preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o, assim, mais autónomo e eficiente na aprendizagem da língua” (ME.DES,2001:11). Os Aspectos Socioculturais são outro conteúdo, visto que, língua e cultura são indissociáveis e, por isso, não se pode aprender uma língua de forma independente da realidade sociocultural dos seus falantes. Assim, “todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural” (ME.DES,2001:12). Este

conteúdo também é contemplado no Programa de 3º Ciclo, existindo aspectos socioculturais em comum entre os dois programas, 3º Ciclo e Secundário, tais como, *O “eu” e os outros; As relações humanas e o português e o espanhol*, e outros que revelam divergências temáticas e situacionais comparativamente ao Programa do Ensino Secundário. Por fim, os conteúdos linguísticos, nomenclatura adoptada para o Funcionamento da Língua. Esta nomenclatura difere do CNEB e Programa de 3º Ciclo, mas a sua estrutura equipara-se à apresentada no programa de 3º Ciclo. O seu ensino e uso pretendem-se contextualizados, estando também ao serviço do desempenho da competência comunicativa. Os Conteúdos Linguísticos, citando Mira (2012), “sirven para el desarrollo de la competencia comunicativa. Su objetivo único no es la reflexión metalingüística pero el empleo contextualizado de aquellos elementos. Los contenidos lingüísticos previstos son los necesarios para cumplir las funciones del lenguaje que se trabajan” (p. 93).

Quanto ao papel do professor e do aluno, tal como no Programa de 3º Ciclo, enquadra-se no Movimento Humanista pelo que o professor é o organizador e mediador da aprendizagem e o aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem, assumindo uma postura activa.

Por fim, a avaliação, tal como no Programa de 3º Ciclo, pretende estimular o sucesso educativo. Assim, privilegia-se uma avaliação contínua, individualizada, por forma a ter em consideração as necessidades dos alunos. Os alunos devem ter conhecimento dos domínios avaliados, bem como dos seus critérios. Também se pretende uma avaliação formativa, sendo assim, deverão ser contempladas a autoavaliação e a coavaliação. Ainda na avaliação, concretamente no que se refere à competência comunicativa, se no Programa de 3º Ciclo temos apenas uma lista de instrumentos que podemos utilizar para avaliar as competências de comunicação, no Programa do Ensino Secundário, são-nos apresentados três blocos de critérios para a sua avaliação e, para cada um deles, define-se o grau de desempenho que o aluno deve atingir no final do ciclo. Os critérios prendem-se com a *eficácia comunicativa* (inteligibilidade, clareza, cumprimento das funções e adequação à situação), *nível discursivo* (coerência e organização, coesão e precisão), *uso da língua* (fluência, variedade e riqueza linguística) e a *correção* (ME.DES, 2001: 27 - 28).

Outro ponto observado e ao qual queremos fazer referência tem que ver com facto de os três documentos curriculares alvo de análise respeitarem os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo QECR.

Em suma, e no que concerne aos pontos convergentes e divergentes entre os três documentos, constatamos que estes convergem na maioria das suas linhas orientadoras.

Centremo-nos agora nos documentos curriculares afectos ao Português. Começamos pelo *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º Ciclo*. Este apresenta-nos apenas os conteúdos e processos de operacionalização, que são definidos como o “conjunto de operações e de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam e realizam os conteúdos” (ME.DEB,1991:10). Os conteúdos estruturam-se nos domínios Ouvir/Falar (Comunicação Oral), Ler (Leitura), Escrever (Escrita) e o Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão. Todos estes domínios servem a competência comunicativa A cada um destes domínios surgem associados subdomínios. Na Comunicação Oral, pressupõe-se que o aluno distinga a língua enquanto objecto de estudo e instrumento de comunicação. Esta ramifica-se em Expressão Verbal em Interação, Comunicação Oral Regulada por Técnicas e Compreensão de Enunciados Oraís. Na Leitura, chama-se a atenção para se procurar despertar no aluno o interesse para a leitura de textos, valorizando as interpretações pessoais, não se restringindo a uma análise exaustiva do texto. A Leitura organiza-se em Leitura Recreativa, Leitura Orientada e Leitura para Informação e Estudo. Na Escrita, incentiva-se a produção escrita na sala de aula e a sua posterior exposição, subdividindo-se em Escrita Expressiva e Lúdica, Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos e Aperfeiçoamento de Texto. No Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão, sugere-se o seu trabalho através de produção de enunciados orais e escritos dos alunos.

Atentando nos gráficos concernentes ao peso relativo dos conteúdos nucleares percebemos que se propõe uma abordagem igualitária para a Comunicação Oral, Leitura e Escrita. O Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão surge apenas no gráfico de gestão global, estando intrinsecamente ligado a todos os outros domínios.

Neste programa, tal como acontece no do mesmo nível de LE, também se faz referência à necessidade de envolver o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, apelando à negociação da programação, por forma a os alunos desenvolverem, essencialmente, o sentido da responsabilidade.

Por último, a avaliação deve ser qualitativa e quantitativa, servindo os instrumentos de avaliação as duas modalidades. Devem ser alvo de avaliação os domínios programáticos, o processo e/ou produto e o modo de trabalho (ME.DEB, 1991:70). Os alunos devem ter conhecimento prévio tanto dos objectos de observação como dos critérios de avaliação.

A encerrar a análise dos documentos curriculares temos o *Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Neste ponto, faremos também uma análise transversal aos três documentos (CNEB, Programa de 3º Ciclo e, agora, Programa de Secundário), tendo em conta tópicos como a sua estrutura organizacional, a sua terminologia e o nível de amplitude reservado a cada um dos domínios/competências. O objectivo deste confronto é perceber o que converge e diverge nos diferentes documentos curriculares e, também, o que diverge e converge na mudança de ciclo.

O programa da disciplina de Português assume-se como espaço de “aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” (ME.DES,2002:2), diminuindo o enfoque nos conteúdos literários e enfatizando a análise e reflexão sobre a língua em situações de compreensão e produção de textos de natureza e características diversas. Assim, o programa assume duas preocupações educativas, a primeira de natureza metalinguística e metacomunicativa, visando um aprofundamento da consciência linguística e comunicativa e, a segunda, de natureza comunicativa, visando a exposição e envolvimento em situações de comunicação, quer ao nível da recepção e compreensão, quer ao nível da produção. Logo, a nível metalinguístico e metacognitivo é importante o aluno obter conhecimentos fundamentais sobre o funcionamento da língua, através da sua manipulação, explicação e análise, adoptando a língua como instrumento de comunicação e objecto de estudo, pretendendo-se, assim, contribuir para a formação de um falante conhecedor, reflexivo e crítico, capaz de ensaiar formas de comunicação variadas, e de sobre elas se deter, analítica e criticamente. Assumir a língua simultaneamente como objecto de estudo e instrumento de comunicação também é um pressuposto do Programa de 3º Ciclo, sendo, então, este um ponto de convergência de ambos os documentos.

Este documento, tal como no CNEB, propõe a mesma terminologia no âmbito das competências. São competências nucleares da disciplina a Compreensão Oral,

Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua que assume uma posição dominante, sendo transversal a todas as outras competências. Na Compreensão/Expressão Oral, como competência transversal do currículo, a aula de língua deve fomentar a interação verbal, preparando os alunos para a vida escolar e profissional. Deve imprimir-se no aluno hábitos de programação ao nível da esquematização do discurso (*planificação, execução e avaliação*). Na Expressão Escrita, promove-se uma oficina de escrita nas aulas de Português, destinada ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e do seu aperfeiçoamento textual, sobrepondo-se o processo ao produto. No que concerne à competência da Leitura, deve a aula de Língua Portuguesa promover diferentes modalidades de leitura, a saber: Leitura Funcional – “pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico”, Leitura Analítica e Crítica – “construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas” e Leitura Recreativa – “fruição estética e pessoal dos textos” (ME.DES, 2002: 24). É também neste âmbito que, no Programa de Ensino Secundário, se institui o contrato de leitura, como possibilitador “de encontro com textos interessantes e motivadores” (ME.DES, 2002:25). Contudo, seja qual for a modalidade de leitura, deve o professor tentar “suscitar respostas por parte dos leitores durante e após a leitura desses textos.” (ME.DES, 202:25).

Indo ao encontro do já referido, o programa faz assentar todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua em duas macrocompetências¹ fundamentais que são a de comunicação e a estratégica. A estas duas competências acresce uma transversal ao currículo e, por isso, também uma competência da Língua Portuguesa, que é a Formação para a Cidadania, através da qual se pretende a

tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural, [em suma], levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros. (ME.DES, 2002: 8 - 9)

¹ De forma a evitar a sobreposição de designações usamos a designação de macrocompetências para designar o que no programa é nomeado como competências comunicativa, estratégica e Formação para a Cidadania, e por competências a competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.

A macrocompetência de comunicação propõe um conhecimento do Português que se concretiza na prática comunicacional ao nível da recepção e produção, de natureza morfológica, sintáctica, fonológica/ortográfica (competência linguística); das convenções sociais que regulam os usos da língua (competência sociolinguística); das normas de construção textual (competência discursiva); e de estratégias de comunicação verbal e não-verbal (competência estratégica). É para aqui que apontam três das finalidades programáticas enunciadas:

- Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral em língua materna;
- Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da Língua. (ME.DES, 2002:6)

A macrocompetência estratégica coloca a tónica no desenvolvimento da autonomia comunicacional do aluno, pela aquisição de mecanismos *procedimentais e contextuais*, ao nível da consulta e pesquisa, da organização e tratamento da informação, do recurso às novas tecnologias e aos meios audiovisuais como facilitadores do processo comunicativo, definindo para o efeito como finalidades:

- formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;
- proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. (ME.DES, 2002:6)

O programa dá-nos a conhecer os conteúdos para cada ano de escolaridade e para cada uma das competências a desenvolver, dividindo-se esses em processuais, comuns aos três anos de ensino, e declarativos, concernentes a cada ano. Também nos fornece um conjunto de processos de operacionalização para cada uma das competências.

No desenvolvimento do programa, de forma a proporcionar uma gestão positiva do mesmo, são-nos apresentadas sequências de ensino-aprendizagem, nas quais se inclui as macrocompetências² visadas, os objectivos, os conteúdos a serem trabalhados de modo a desenvolver cada uma das competências e, ainda, sugestões de actividades, o que facilita o trabalho do professor na hora de planificar as aulas.

Por último importa referir a avaliação. O programa preconiza uma avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa, devendo o professor utilizar instrumentos adequados e diversificados para cada uma das modalidades mencionadas.

Fazendo uma análise comparativa entre os três documentos curriculares afectos ao Português, podemos dizer sumariamente que como pontos convergentes, o Programa de 3º Ciclo e o Programa de Secundário, preconizam um método de trabalho idêntico para a exploração do Funcionamento da Língua. Concernente ao domínio/competência da Leitura, este subdivide-se em ambos os programas, no entanto, apenas a Leitura Recreativa lhes é comum. Acrescenta-se ainda, que todos os documentos propõem que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre o texto, valorizando-o enquanto meio transmissor de múltiplos saberes.

Quanto aos pontos divergentes, observamos que no CNEB o Conhecimento Explícito, quanto à sua relevância, é equiparado às outras competências. Já no Programa de 3º Ciclo o Funcionamento da Língua é um domínio preterido, estando intrinsecamente ligado a todos os outros. Por fim, esta competência no Ensino Secundário é basilar a todas as outras. Referente ao domínio/competência da Compreensão Oral constatamos que no CNEB surge de forma isolada, situação que não se verifica no Programa de 3º Ciclo e no Programa do Ensino Secundário, onde esta competência se entrelaça com a de Expressão Oral. Esta junção denuncia um maior grau de complexidade e exigência à medida que os ciclos de ensino se sucedem. O

² Utiliza-se a designação de macrocompetência, pelos motivos acima mencionados, evitar a sobreposição de designações. São macrocompetências a de comunicação e a estratégica.

domínio/competência da Expressão Escrita, no Programa de 3º Ciclo surge ramificada, ao contrário do que se verifica no Programa do Ensino Secundário, onde a escrita assume um cariz quase laboratorial. Para finalizar, é imperativo afirmar o nível de gradação atribuído à prática da Expressão Escrita que se inicia com a valorização do produto, defendida no CNEB e termina com a sobrevalorização do processo no Programa do Ensino Secundário. Já no Programa de 3º Ciclo, como referido anteriormente, incentiva-se a produção escrita na sala de aula e a sua posterior apresentação.

As orientações curriculares seguidas, relativamente a metodologias adoptadas para a realização das planificações a médio prazo e curto prazo, nascem, assim, de uma cuidada análise, comparação e reflexão, no caso do Português, do *Currículo Nacional do Ensino Básico* e Programas. No caso do Espanhol, do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, Programas de Espanhol e do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Não nos referimos à realização das planificações anuais, porque não foram da nossa responsabilidade dado chegarmos à escola em Outubro. Contudo foram-nos cedidos exemplares das mesmas, tanto para o Espanhol como para o Português.

Consideramos possuir um bom conhecimento das orientações curriculares e diferentes programas. No caso da LE, por exemplo, leccionámos ao 8º e 11º anos, mas temos conhecimento dos programas anteriores e subsequentes a estes anos de escolaridade, pelo que, sabemos que muitos dos conteúdos quer temáticos quer gramaticais se repetem. Contudo, vão sendo sempre ampliados. Tal como refere Mira (2012):

lo que podemos verificar en el texto programático es que en el capítulo de los contenidos gramaticales, los ítems siempre son los mismos (nombres, adjetivos, artículos, indefinidos, posesivos, numerales, pronombres, verbos, oraciones, marcadores, adverbios, conectores, fonética, ortografía, etc.), pero las orientaciones didácticas apuntan para abordajes progresivamente más complejas y interrelacionadas a lo largo de los años de escolaridad de un “Nível Umbral” para lo cual nos remite. (p. 92)

Ao termos este conhecimento, conseguimos fazer uma gestão mais adequada do tempo a dispensar a cada conteúdo. Por exemplo, no 7º ano ensina-se o *pretérito perfecto* e

pretérito indefinido porque estes são tempos verbais cruciais para saber escrever e falar em Língua Espanhola. Assim, inicia-se o seu estudo logo no primeiro ano de aprendizagem da língua e vai-se aumentando o grau de exigência relativamente à sua aplicação e utilização, porque “não podemos ignorar que a progressão na aprendizagem não se processa de um modo linear, mas sim global, e que o processo consiste em ir completando, flexibilizando e enriquecendo esta apreensão global do novo sistema linguístico (...)” (ME. DEB, 1997:11).

Tendo como base o confronto que fizemos dos diversos documentos curriculares, tomámos o aluno como central no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo os seus interesses e necessidades, tornando-nos nós os mediadores da aprendizagem e transmissores de conhecimentos.

O aluno é o elemento central no processo de ensino-aprendizagem, sendo, por isso, essencial ter um bom conhecimento do mesmo, por forma a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Assim, o conhecimento prévio que se tem dos alunos pode ajudar o professor a organizar e seleccionar os conteúdos de forma mais eficaz e a delinear estratégias, indo ao encontro das suas necessidades e expectativas. Como referem Mira e Mira (2002) “a organização do ensino é feita em função da análise dos vários tipos de alunos, do levantamento das necessidades de cada tipo e da definição dos objectivos, em função dessas necessidades.” (p.17)

O primeiro contacto com as turmas foi realizado de forma indirecta, através de informações fornecidas pelos orientadores cooperantes, o que se revelou insuficiente. O primeiro dado a que tivemos acesso foi à sua constituição, o que tem alguma relevância. Na turma C do 7º ano tínhamos 17 alunos, 10 rapazes e 7 raparigas, na turma TD1 do 10º ano tínhamos 16 alunos, 10 rapazes e 6 raparigas e na turma B do 8º ano tínhamos 23 alunos, 9 rapazes e 14 raparigas. Na turma H1 do 11º só parte da turma tinha espanhol; tínhamos 15 alunos, 14 raparigas e apenas 1 rapaz. No caso do Português, também tivemos acesso a uma ficha aplicada pelo professor da disciplina, designada *Avaliação Diagnóstica – questionário de interesses, expectativas e necessidades*, onde os alunos responderam a questões sobre os seus tempos livres, gostos (prato, artista ou grupo, programa de TV, livro e clube favoritos), hábitos de leitura, preferências quanto ao tipo de livros e expectativas profissionais. Outras questões prendiam-se directamente com as necessidades e expectativas dos alunos perante a Língua Portuguesa, a saber: se consideram o estudo da Língua Portuguesa importante e o porquê; quais as expectativas

relativamente às aulas de Língua Portuguesa; que características deve possuir um professor de Português; as actividades que gostariam de realizar em sala de aula; o nível de aprendizagem na disciplina; a área onde sentem mais dificuldades e, por fim, a que materiais recorrem para estudar. A partir da ficha aplicada pelo docente elaborámos a caracterização da turma C do 7º ano e da turma TD1 do 10º ano e, assim, ficámos com um conhecimento mais profundo dos alunos com quem íamos trabalhar (Anexo C). Além do acesso ao *questionário de interesses, expectativas e necessidades*, também tivemos acesso à avaliação de diagnóstico realizada pelo docente da disciplina, a qual privilegiou todos os domínios - Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua – que procurámos cruzar com os dados presentes no questionário. Fazemos agora uma pequena exposição da caracterização de cada uma das turmas, por nós realizada, e das nossas conclusões.

No que se refere à turma C do 7º ano, no primeiro grupo, tempos livres, importa-nos destacar a diferença abismal entre a preferência por navegar na internet, com 20%, em detrimento da leitura, apenas com 4%. Mencionamos estas actividades, chamando a atenção para os seus valores, porque se reflectem directamente na disciplina de Língua Portuguesa e revelam, sem dúvida nenhuma, o desinteresse dos discentes naquele domínio. No âmbito dos gostos, também incidimos a nossa atenção na temática da leitura, referindo que nove alunos não referem qual o seu livro favorito e o mesmo número de alunos não elegeu o seu livro de cabeceira. Ainda, neste âmbito, e no que respeita aos hábitos de leitura, voltamos a ter nove respostas negativas, mas ressalvamos as seis repostas positivas obtidas.

No grupo das *Expectativas* analisamos as questões que se prendem com a Língua Portuguesa. A primeira refere-se à importância de a Língua Portuguesa se constituir como objecto de estudo (2.2. *Consideras o estudo da Língua Portuguesa importante? Porquê?*), e podemos concluir que as respostas dos discentes são bastante assertivas, considerando pontos como: a importância da leitura e da escrita; o enriquecimento vocabular; a importância de saber falar correctamente, funcionando como uma mais-valia para o futuro e para a construção da identidade; uma medida de combate ao analfabetismo e o facto de o Português ser a nossa língua materna.

No que respeita às expectativas da turma relativamente às aulas de Língua Portuguesa (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), os alunos revelam-se interessados em aprender novas matérias,

pretendem aproveitar as aulas para o esclarecimento de dúvidas e, conseqüentemente, para operarem uma progressão no seu conhecimento e ainda referem que irão gostar da disciplina por causa do professor.

Relativamente à opinião dos alunos sobre as características que um professor de Português deve contemplar (2.4. *Na tua opinião que características deve ter um professor de Português?*), a turma defende que o docente da referida disciplina deve ser simpático, divertido, altruísta, calmo, sereno, um pouco exigente, deve saber ensinar e, por conseguinte, ser estudioso. Existe um aluno que defende a severidade como um dos requisitos essenciais à prática lectiva.

Passamos ao nível de aprendizagem de Português e observámos que a maioria dos alunos menciona ter um conhecimento suficiente.

Concernente aos domínios nos quais os discentes dizem sentir mais dificuldades, salienta-se o facto de todos assumirem as suas deficiências. O domínio do Funcionamento da Língua seguido da Leitura/Compreensão de Textos e a Expressão Oral são aqueles em que os alunos referem sentir maiores dificuldades.

A par da análise dos questionários colocamos em paralelo a avaliação de diagnóstico realizada pelo docente, a qual, como já referido, privilegiou todos os domínios e permitiu uma conclusão fidedigna da turma uma vez que, os parâmetros de avaliação anteriormente referidos foram examinados em todos os alunos e não registados de forma aleatória. Quanto aos resultados obtidos, verifica-se que a esmagadora maioria dos discentes evidencia dificuldades no Funcionamento da Língua, seguindo-se-lhe os domínios da Escrita, Leitura e Compreensão Oral.

Ao contrapor os dados dos dois instrumentos de avaliação podemos constatar que ao nível do Funcionamento da Língua a opinião dos alunos corresponde à realidade, pois este é, indubitavelmente, o domínio onde se acentuam as dificuldades da turma.

No que se refere à turma TD1 do 10º ano, incidimos a nossa atenção nas mesmas questões, destacando que, mais uma vez, nos tempos livres, evidencia-se a actividade “navegar na internet” e também “estar com os amigos”, sendo que a “leitura” está entre as menos escolhidas. Também através das questões sobre qual o livro preferido e qual o livro de cabeceira, dado as respostas em branco ou as respostas «*nenhum*» ou «*não tenho*», podemos perceber, mais uma vez, que, também neste nível de escolaridade, a leitura continua a ser uma actividade pouco rotineira na vida dos nossos estudantes.

Quanto aos hábitos de leitura, a turma divide-se de forma equiparada, uma vez que, metade refere que gosta de ler e a outra metade demonstra vontade contrária.

No grupo das *Expectativas*, no 10º TD1, também analisamos as questões concernentes à Língua Portuguesa. Referente à questão que se debruça sobre a importância do estudo da Língua Portuguesa (2.2. *Consideras o estudo da Língua Portuguesa importante? Porquê?*), os alunos desenvolvem ideias muito similares, dando primazia ao Português, enquanto língua de estudo e instrumento de comunicação. Deste modo, a maior parte da turma faz referência às competências da Leitura, da Compreensão/Expressão Oral e da Expressão Escrita, como requisito essencial para resolver problemas do quotidiano e como uma mais-valia para a vida profissional. Alguns enfatizam que é importante estudar Língua Portuguesa porque esta é a nossa língua materna; outros mencionam que existem muitos falantes da língua em questão no mundo e um aluno apenas refere que a Língua Portuguesa é muito complicada.

Quanto à pergunta que incide sobre as expectativas das aulas de Português (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), as opiniões dos alunos dividem-se. Alguns denotam interesse em aprender «*coisas novas*», outros referem que gostariam de aprofundar os conhecimentos já adquiridos e apenas um aluno revela que tem algumas dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa e, por isso, espera que o docente o ajude a superar as suas lacunas.

Por fim, na última pergunta, que procura traçar o perfil do professor de Português (2.4. *Na tua opinião que características deve ter um professor de Português?*), os questionários apontam para uma uniformidade de ideias ao nível da conduta do professor, defendendo como características indispensáveis a simpatia, a compreensão, o rigor e a amizade. Revelam como ponto premente os bons conhecimentos científicos do docente, o saber-fazer e a sua criatividade para que as matérias menos interessantes motivem os alunos. Alguns alunos defendem que um bom professor de Português deve saber ler correctamente.

Concernente ao nível de aprendizagem de Língua Portuguesa a maioria dos alunos julga ter um conhecimento suficiente da língua materna.

Relativamente às dificuldades registadas ao nível das competências específicas de Língua Portuguesa, seis alunos apontam o Funcionamento da Língua como a área onde apresentam mais lacunas. Outros seis alunos evidenciam que não têm nenhuma

dificuldade na disciplina em estudo, porém a turma é unânime ao afirmar que não tem dificuldades quanto ao domínio da Compreensão Oral.

Ao contrapor os dados do *questionário de interesses, necessidades e expectativas* e a avaliação de diagnóstico, podemos dizer que, relativamente a este último, o pior desempenho da turma radica na competência do Funcionamento da Língua, salientando-se a Expressão Oral como a competência onde os alunos alcançaram melhores resultados e que o seu cruzamento está equiparado, quer isto dizer que a auto-crítica realizada pelos alunos corresponde, com alguma fidelidade, aos resultados da amostra, recolhidos pelo docente. Toda a informação recolhida foi importante, na medida em que todo o conhecimento possível é imprescindível para o sucesso da relação entre professor-aluno, aluno-professor e, conseqüentemente, para o sucesso do ensino-aprendizagem. Contudo, procurámos não desenvolver ideias pré-concebidas, aguardando o contacto directo com as diferentes turmas.

O primeiro contacto directo com as turmas é essencial por forma a compreender a turma como um todo: com os que gostam e não gostam de ali estar, com os atentos e os distraídos, com bons e maus alunos, com alunos agitados e calmos e tantos outros aspectos. Assim, considerámos o nosso primeiro contacto directo com as turmas bastante positivo. Em todas as turmas fez-se a apresentação oral de cada aluno, referindo o nome, a idade, a sua origem e outros aspectos que julgassem relevantes. As professoras estagiárias também fizeram, em primeiro lugar, a sua apresentação e mostraram-se disponíveis para responder a perguntas colocadas pelos discentes. De referir que na disciplina de Espanhol as apresentações foram na língua aprendida. Consideramos que foi um primeiro contacto bastante positivo porque os discentes mostraram-se disponíveis para responder às questões colocadas pelas professoras estagiárias e alguns mostraram interesse em questionar as mesmas, revelando sempre, apesar de alguma timidez, entusiasmo.

O passo seguinte foi assistir às aulas dos professores cooperantes, tendo este ponto sido importante e fundamental porque nos permitiu adquirir mais conhecimentos sobre os alunos, adaptar-nos a eles e sentir uma proximidade e uma familiaridade mais estreita. Ao longo do ano lectivo também nos fomos apercebendo das suas relações familiares e do meio sociocultural em que estavam inseridos, sendo que, muitos provinham de Évora e, muitos outros, de localidades próximas.

Com o decurso das aulas estabelecemos com todos os alunos uma boa relação, o que nos levou a ter um melhor conhecimento dos seus interesses, capacidades, dificuldades e necessidades. Também começámos a conseguir antever comportamentos, por melhor conhecermos a sua personalidade. Esta relação foi menos conseguida na turma de 8º ano de Espanhol, por termos assistido e leccionado poucas aulas, uma para cada professora estagiária, devido à limitação de tempo.

Este conhecimento dos alunos não foi apenas conseguido através da linguagem verbal, mas também da linguagem não-verbal, como olhares e gestos. A linguagem não-verbal fornece informações ao professor, mas também ao aluno. A forma como o professor se movimenta na sala, ao ficar de pé ou sentar-se, a sua postura, o tipo de gestos que faz, a sua expressão facial, ou a forma como coloca a voz, dão informações ao aluno.

Ao longo da prática de ensino fomos percebendo os principais erros e dificuldades dos nossos alunos. Não nos podemos esquecer que as condições sociais, económicas e culturais, onde os alunos estão inseridos são importantes para a sua análise visto que, muitas vezes, as dificuldades que os alunos demonstram relacionam-se com o seu desenvolvimento emocional e intelectual, consequência do seu meio envolvente. Assim, constatámos ao longo do ano lectivo que os alunos que demonstravam mais dificuldades eram aqueles que provinham de famílias desestruturadas ou de famílias monoparentais. Estas dificuldades não eram tanto cognitivas, mas a nível comportamental, sendo necessário chamar-se-lhe constantemente a atenção, talvez porque desejavam a atenção que não tinham no seu lar. Esta situação verificou-se maioritariamente na turma de 7º ano, na disciplina de Língua Portuguesa.

Conhecer um aluno também passa por conhecer as suas necessidades, diagnosticando os seus erros e dificuldades. Porém, antes de enumerarmos alguns erros típicos dos nossos alunos, importa ressaltar a importância que atribuímos ao erro como indicador de aprendizagem, referindo, por isso, Mira e Mira (2002):

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 ('trial and error'). Sendo inevitável, é considerado um índice de

aprendizagem transitório e uma prova de que a aprendizagem se está a processar eficazmente (...). A análise do erro é um instrumento ao dispor do professor que pode dar-lhe, pois, indicações sobre a evolução da aprendizagem (...). (p.16)

Do nosso contacto com as turmas de espanhol, 8º e 11º anos, podemos dizer que as dificuldades mais comuns dos alunos se prendem com a Expressão Oral, demonstrando uma grande inibição aos exprimirem-se em Língua Espanhola. A principal dificuldade diagnosticada prende-se com a pronúncia da interdental fricativa surda /θ/. No entanto, revelam uma boa Compreensão Oral da língua. Para colmatar esta dificuldade pretendíamos utilizar *drills*, contudo, muitas das vezes não conseguimos implementar esta estratégia com sucesso. Das poucas vezes que a conseguimos implementar, podemos dizer que foi mais frutífera no 11º ano em detrimento do 8º ano. Outro erro comum é ao nível da utilização correcta das regras gramaticais, concretamente no que respeita à concordância tanto nominal como verbal, quer em textos escritos quer orais, pelo que, desde logo, também percebemos a relutância dos alunos a conteúdos de Funcionamento da Língua. Esta dificuldade na concordância também é transversal ao Português, tendo nós, em textos escritos dos alunos, observado frases como: «Adão e Eva tinha uma grande viagem pela frente, acompanhados por os Pais, os seus objectivos era encontrar a Fada para conseguirem chegar ao Lago dos Encantos, (...)», ou «Chegaram la deitaram-se na relva fresca a sobra de uma árvore, que para eles a árvore eram muito importante para eles, (...)». Os alunos também cometem muitos erros ortográficos, confundido «há» e «à», escrevendo palavras com «ç» em lugar de «ss» e não acentuando palavras, por exemplo. Ao nível da pontuação, os erros também são bastante frequentes. Também são notórias as dificuldades no que respeita à flexão verbal. No caso do Espanhol, os alunos confundiam as pessoas verbais, sendo, por isso, frequentes erros como *Yo hizo* (por *yo hice*), *Yo quiso* (por *yo quise*) e *Yo puso* (por *yo puse*). Também se constitui como dificuldade o uso do *artículo neutro* «lo» em lugar do *artículo definido* «el», sendo frequente ver-se ou ouvir-se *lo hijo* por *el hijo*, por exemplo. Ainda outro erro comum dos alunos é deixarem-se influenciar pela proximidade das duas línguas, tal como referido no QECR: falantes “de línguas próximas como, por exemplo, alemão/holandês, checo/eslovaco, ou espanhol/português, podem ser tentados a fazer uma tradução

mecânica palavra a palavra” (Conselho da Europa, 2001:211), caindo muitas vezes na utilização do que commumente designamos de “portuñol”. Contudo, se a proximidade das línguas pode “atrapalhar”, também é, sem dúvida, uma motivação para a sua aprendizagem, principalmente no caso dos nossos alunos, por estarem relativamente perto do país, fazendo ali algumas visitas, tomando contacto com a língua.

Além dos *drills*, outra estratégia por nós utilizada foi a de tentar que a comunicação fosse em língua estrangeira, por forma a ouvirem os seus próprios erros e os dos colegas e fazer a sua auto e hetero correcção, tal como referem Mira e Mira (2002):

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

Assim, quando nos deparávamos com erros, as situações de correcção podiam ser variadas. Ou o próprio aluno identificava o erro e fazia a sua correcção ou nós, como professoras, aguardando que o aluno terminasse a sua leitura, por exemplo, corrigíamos esse erro, solicitando ao aluno que repetisse de forma correcta, fazendo uso da estratégia de *drills*. Esta situação acontecia com frequência na má pronúncia de palavras.

Aquela estratégia não impediu a utilização da L1, nomeadamente quando “foi necessário desbloquear uma situação desconfortável para a participação de um ou outro aluno” (Mira & Mira, 2002:67). Esta última estratégia foi conseguida com maior ou menor sucesso, dependendo das aulas. Na turma de 11º ano, principalmente devido ao seu nível de escolaridade, conseguimos, com maior ou menor dificuldade, usar essa estratégia, na maioria das aulas, ainda que um ou outro aluno tivesse tendência para se exprimir em língua materna. Na turma de 8º ano, foi uma tarefa mais difícil também por não conseguirmos, por falta de experiência, controlar todos os comportamentos menos ajustados e se gerar, muitas vezes, um clima de confusão. Os alunos tendiam, então, mais vezes a expressar-se em língua materna e, dificilmente, na língua estrangeira.

Outra dificuldade diagnosticada prende-se com a Compreensão Escrita. Os alunos demonstraram dificuldades em perceber o que está escrito, isto porque não lêem correctamente as palavras, perdendo o sentido do texto. Esta dificuldade é notória até na

leitura de enunciados de exercícios e nos enunciados das provas de avaliação, não percebendo o que é pedido no exercício, por uma deficiente leitura. Esta dificuldade também é transversal à língua materna. Quando o aluno não lê correctamente, não fazendo, por exemplo, uma pontuação correcta, perde o sentido do texto, não percebendo o que acabou de ler. Essa má leitura na língua materna, também abrange, mais uma vez, a leitura dos enunciados das provas de avaliação. Esta situação verificou-se com mais frequência na turma C, do 7º ano.

No caso da L1, também percebemos existirem muitas dificuldades na Expressão Oral. Contudo, não nos podemos esquecer que esta é influenciada pela experiência, cultura, meio e educação. O meio em que se inserem influencia a sua capacidade de expressão, por isso notamos diferenças entre um aluno que vive num meio urbano e um aluno que vive no meio rural. Estas diferenças prendem-se principalmente com a área de vocabulário, que o aluno do meio urbano tem muito mais expandida. Esta pobreza lexical também é visível nas produções escritas, em que os alunos utilizam o vocabulário de forma muito repetitiva, o que faz com que o texto soe de forma estranha e não faça sentido.

Uma dificuldade transversal a todas as turmas, como já referido, é o domínio/competência do Funcionamento da Língua. Sempre que se fala em Funcionamento da Língua, ou mais comumente em gramática, é notória a desmotivação do aluno. “A aprendizagem da gramática ... [só pode ser concebida] num processo consciente de reflexão com vista à estruturação e sistematização do conhecimento..., de modo a vir a ser utilizada, na prática, de forma espontânea “ (Mira & Mira, 2002:17). Assim, tratou-se o Funcionamento da Língua de forma indutiva, tentando levar o aluno a aprender as estruturas gramaticais através da prática da Compreensão e Expressão Oraís e da Compreensão e Expressão Escritas. Utilizando esta estratégia percebemos que, quando os alunos não têm consciência, desde logo, que aquilo que estão a aprender é gramática, a sua motivação é mais elevada. Exemplificamos este tratamento indutivo, numa aula de 8º ano de língua estrangeira em que, recorrendo ao *powerpoint*, apresentámos o *condicional imperfecto*. No *powerpoint* estavam frases sobre a temática estudada, conjugadas no referido tempo verbal, para que os alunos o reconhecessem, identificando as suas terminações e usos (Anexo D).

Em suma, olhámos para os erros dos alunos como indicadores de aprendizagens a serem realizadas e não como factores de censura e penalização. Tentámos que os

alunos conseguissem superar as suas dificuldades, fazendo uso de estratégias que julgamos adequadas como a utilização da língua espanhola, auto-correcção dos alunos ou correcção, por parte do professor, dos erros, utilizando, por exemplo, exercícios de repetição (*drills*).

II – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

“O ensino centra-se sobre o aluno, o professor é guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador da aprendizagem, organizador, coordenador e ajudante do aluno, enquanto este aprende” (Mira & Mira, 2002:15). Foi com o objectivo de tornar o aluno o principal interveniente no processo de ensino-aprendizagem que desenvolvemos a nossa prática lectiva. Assim, toda a planificação de actividades foi pensada em proveito do mesmo, tendo em conta as suas capacidades, interesses e necessidades.

Nem sempre se considerou o aluno como central no processo de ensino-aprendizagem. A educação privilegiava a figura do professor em detrimento da figura do aluno, fazendo daquele agente activo e deste agente passivo, sendo um mero ouvinte do mestre. No entanto, e nomeadamente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, tem sido

nas últimas décadas deste século, um assunto motivador de debates e investigações por parte não só de professores de línguas e pedagogos, mas também de linguistas(...). Todos estes contributos têm como objectivo último a eficácia não só do ensino mas também da aprendizagem. (Mira & Mira, 2001: 3)

Assim, também temos assistido a uma constante evolução dos métodos de ensino porque “pedagogistas e pedagogos... tentam melhorar os desempenhos docentes reagindo contra os excessos dos métodos imediatamente anteriores, [concebendo] novos métodos que colmatem as fraquezas dos anteriores. No entanto, como os novos métodos encontrados também as têm, o processo continua (...)” (Mira & Mira, 2001: 5). “Nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição” (Mira & Mira, 2001: 6 - 7).

Principalmente, no ensino da língua estrangeira, é essencial a coexistência de métodos tão distintos como o método tradicional, o método directo, o método áudio-oral, o método áudio-visual, o método situacional e o método nocional/funcional, também designado de método comunicacional. O professor pode, então, fazer uso dos diferentes métodos, tendo sempre em conta os alunos que estão perante si.

Indo ao encontro do referido, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar, motivar e envolver os alunos, pelo que, fazer uso apenas de um método seria um erro crasso, tal como defendem Mira e Mira (2002): “utilizar um método como verdade única, indiscutível e axiomática [seria], certamente, um enorme erro, sobretudo no campo do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.” (p.9)

Na planificação das nossas aulas foram vários os métodos aplicados, com o intuito de envolver o aluno nas diversas actividades propostas. Em seguida, exemplificar-se-ão algumas aulas onde foram aplicados os diferentes métodos.

A teoria behaviorista da aprendizagem, cujos principais representantes são Watson, Thorndike, Guthrie, Skinner e Hull, é “uma teoria que realça o saber-fazer, o comportamento exterior, observável e susceptível de ser medido. Assenta num processo atomístico e mecanicista (...). Baseia-se no comportamento exterior do aluno e na análise minuciosa da estrutura da tarefa a aprender (...)” (Tavares & Alarcão, 1990:96). Assim, baseia-se em técnicas de ensino como exercícios de repetição (*drills*), ensino individualizado, são realizadas demonstrações para imitação e valoriza a memorização dos conteúdos (Tavares & Alarcão, 1990: 93). Usando a estratégia dos *drills*, por exemplo, aquando da leccionação dos tempos verbais de *condicional* e *futuro*, pedimos aos alunos que fizessem a sua conjugação em voz alta. Também fizemos uso de *drills* para uma aquisição de pronúncia adequada. Associado a esta teoria temos o método audio-oral em que um dos princípios, entre outros, é o de que os alunos “não deviam usar formas linguísticas que não tivessem treinado (*drilled*)” (Mira & Mira, 2002: 34).

Outro método que assenta nos mesmos pressupostos que o método audio-oral é o método audio-visual. Contudo, este socorre-se de outros materiais como filmes e materiais audiovisuais. O recurso à imagem, aliada ao som, permite-nos simular um acto de comunicação e voltar a evocá-lo (Mira & Mira, 2002: 40). Fazendo uso deste método, apresentámos, por exemplo, a propósito da unidade didáctica “Conocer ciudades Andaluzas”, um vídeo sobre a cidade de Granada. A Português, a propósito do estudo dos poetas do século XX, e como forma de motivar os alunos para o estudo da Poesia, projectámos um excerto do filme *O Carteiro de Pablo Neruda*, de Michael Redford. Os alunos tinham que dar resposta a um guião de Compreensão Oral.

Outra estratégia foi aliar a teoria cognitivista da aprendizagem, que realça a *intuição* ou *conhecimento intuitivo*, ao uso do *PowerPoint*. Assim, apresentámos imagens a partir das quais os alunos faziam inferências sobre o tema que iríamos abordar na aula. Exemplificando, numa aula de Língua Portuguesa, apresentámos aos alunos uma imagem alusiva ao teatro, a partir da qual se estabeleceu um diálogo vertical e horizontal sobre a experiência de cada um e conhecimentos sobre o teatro, colocando a professora aos alunos algumas perguntas (Anexo E). O mesmo fizémos, por exemplo, em uma aula de Espanhol de 8º ano em que apresentámos uma imagem alusiva ao *consumo*, estabelecendo com os alunos um diálogo, por forma a definirem o conceito de *consumo* (Anexo F).

A nossa preocupação sempre foi a de desenvolver a competência comunicativa dos nossos alunos. Assim, aplicando os pressupostos defendidos nos programas curriculares, demos especial atenção à prática comunicativa. A abordagem comunicativa vai ao encontro da teoria humanista, inspirada na teoria psicológica da terceira força, que assenta em técnicas de “ensino individualizado, técnicas de trabalho de grupo: discussões, debates, painéis, simulações, jogos de papéis («role-playing») e resolução de problemas” (Tavares & Alarcão, 1990: 112). Vai, ainda, ao encontro do defendido pelo método nocional/funcional que integra a “teoria da comunicação, a atenção à gramática, à semântica, à situação e à psicologia humanista ... e [colocou] em destaque que o objectivo comunicativo na aprendizagem da língua e da cultura era uma questão fulcral (Mira & Mira, 2002: 48-49). Assim, promove o desenvolvimento das quatro *skills* da linguagem – ouvir, falar, ler e escrever, tentando nós planificar aulas em que desenvolvessemos essas *skills*. Promovemos exercícios de Compreensão e Expressão Oral, como é exemplo a aula cuja unidade didáctica incidia em “Conocer ciudades Andaluzas”. Apresentámos um vídeo sobre a cidade de Granada e, a partir dele, os alunos falaram dos sentimentos e sensações que o vídeo despertava e, posteriormente, realizaram um guião de Compreensão Auditiva (Anexo G). Também promovemos exercícios de Compreensão e Expressão Escritas. Por exemplo, a propósito da unidade temática do *Texto Narrativo*, lemos um excerto da obra *Las Luces de Septiembre*, de Carlos Ruiz Zafón e, a partir da sua leitura, estabelecemos com os alunos um diálogo sobre o texto, identificando as suas características. Posteriormente, procedemos a um exercício de Expressão Escrita, em que os alunos tinham que elaborar, a pares, um texto narrativo (Anexo H).

Este método também prevê o uso de documentos autênticos, sejam orais ou escritos. Assim, recorreremos, por exemplo, a artigos retirados de jornais espanhóis, de sites espanhóis, como é exemplo o texto *¿Qué es Granada?* (Anexo I). Nas aulas de Português também tentámos recorrer a documentos autênticos, como é exemplo o uso da entrevista realizada a Ricardo Araújo Pereira (Anexo J). Tratam-se ambos de documentos autênticos, mas por forma a terem uma melhor apresentação junto dos alunos, optámos sempre por transcrever os documentos para *word*.

Expostas as diferentes aulas em que utilizámos exercícios e actividades que se enquadram em diferentes métodos, concluímos, citando Tavares e Alarcão (1990) “[que] nenhum método é receita, isto é, nada se deve seguir à risca e só se deve aplicar se tiver significado para quem o aplica” (p.116). Assim, o professor deve escolher, adoptar e adaptar os diferentes métodos que para ele tenham significado, utilizando

todas as técnicas que conhecer e aquelas que for capaz de imaginar ... e que seja capaz de recriar e adaptar às circunstâncias concretas da sala de aula, em conformidade com o grau de desenvolvimento e o tipo de personalidade dos seus alunos, a natureza e as condições da aprendizagem e a sua própria personalidade de professor (...). (Tavares & Alarcão, 1990:120)

Aqui, também queremos focar um momento específico da aula, que é a realização do sumário. Citando Mira e Silva (2007), “por via etimológica o termo «sumário», do latim *summarium*, está directamente relacionado com a expressão *summaries*, que significa o que se obtém finalmente. Deste modo, o sumário consistirá na apresentação de resultados, das coisas realizadas (...)” (p.297). Assim sendo, o sumário deve ser realizado no final da aula, por exprimir a realização sumulativa do que na aula aconteceu. Foi sempre no final da aula que tentámos proceder à sua realização, contudo nem sempre o conseguimos realizar, por não estabelecermos uma adequada gestão do tempo. Quando não geríamos o tempo de forma a proceder à sua realização, fazíamos-na na aula seguinte.

Mas porquê focar a realização do sumário? A realização do sumário transporta consigo grandes potencialidades, servindo os conhecimentos, saberes e competências, a leccionação e avaliação, expressão escrita, desempenhos e valores e prática institucional

(Mira & Silva, 2007: 298 - 299). Assim, elaborar o sumário não é, simplesmente, ditá-lo aos alunos. O sumário deve ser dirigido pelo professor, fazendo este com que os alunos cheguem às sínteses da aula. Nem sempre conseguimos levar os alunos a esta realização, pelo que, muitas vezes fomos nós que, erradamente, o realizámos.

De acordo com o aqui explanado, também confirmamos que é indispensável o professor estar consciente da importância da sua preparação científica, pedagógica e didáctica. Partindo, então, deste princípio, é indispensável que o professor tenha sempre as suas aulas bem planeadas. E, se o centro da actuação do professor é o aluno, então deve planificar toda a sua actividade em seu proveito, tendo em conta as suas capacidades, interesses e necessidades. Um professor organizado conseguirá sempre melhores resultados e uma melhor gestão do tempo e o facto de planear a aula irá deixá-lo com segurança e em condições de, com os alunos, discutir os conteúdos desenvolvidos.

No começo de cada ano lectivo é importante que cada professor tenha uma perspectiva abrangente sobre aquilo que serão os próximos meses. Assim elaboram-se as planificações anuais, que lhe vão indicar o caminho a seguir. Na nossa prática lectiva não nos foi possível elaborar qualquer planificação anual, dado o atraso com que chegámos à escola; contudo tivemos acesso a exemplares das mesmas, tanto para o Português como para o Espanhol. A partir da planificação anual, o professor elabora a planificação a médio prazo que coincide com determinada unidade didáctica. Exemplo de uma planificação a médio prazo foi aquela que realizámos para a sequência de ensino-aprendizagem do *Texto Dramático*, para a turma C do 7º ano, de Língua Portuguesa, em que constam os domínios a desenvolver, os conteúdos, as actividades e os recursos (Anexo K). Por fim, temos a abordagem a curto prazo onde é indispensável preparar cada aula antecipadamente. Assim, o professor deve preparar cuidadosamente os seus planos de aula, tendo em conta aulas anteriores e posteriores, os objectivos, bem como os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos.

Conscientes daquele facto preparámos sempre para as nossas aulas o respectivo plano de aula. Nos planos constam as competências a desenvolver, conteúdos, indicadores de aprendizagem, experiências de aprendizagem, avaliação e suportes didácticos, e têm sempre em consideração o público-alvo a que se destinam, ou seja, as características da turma de alunos que o professor tem à sua frente. Este plano permite que a aula ganhe qualidade e eficiência, podendo fazer a diferença entre uma aula bem

sucedida ou não. No entanto, esta preparação do plano de aula não invalida que não possamos fazer reformulações num momento preciso sempre que as necessidades/dificuldades do aluno assim o justifiquem. Mas cremos que a sua total ausência pode ter, como consequência, aulas monótonas e desorganizadas, tornando as aulas desestimulantes e desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo leccionado, pela aula e, até, pela disciplina. Quando temos aulas monótonas e desorganizadas, como referido, perdemos o interesse dos alunos, acabando por se gerar confusão, agitação naqueles, acabando, até, por surgirem comportamentos menos ajustados. Exemplificamos a elaboração dos planos de aula, ou a curto prazo, no caso da LE, numa aula de 8º ano, cuja planificação incidu na unidade didáctica “¿Consumistas, nosotros?” (Anexo L). A aula em análise desenrolou-se normalmente, com uma participação activa dos alunos, mas desorganizada muitas das vezes. As tarefas seleccionadas para a aula foram eficazes na medida em que os alunos desenvolveram as quatro *skills* da linguagem – ouvir, falar, ler e escrever. A gestão de tempo efectuada não foi a melhor, ficando a última actividade por realizar. No caso do Português, exemplificamos com uma aula de 7º ano, cuja planificação incidu na unidade didáctica do *Texto Dramático* (Anexo M). Esta aula desenrolou-se normalmente, tendo-se os alunos mostrado muito interessados na temática do teatro e da sua história. Nesta aula promovemos o desenvolvimento do domínio da Leitura, nos seus subdomínios de Leitura Orientada, lemos um texto dramático, e Leitura para Informação e Estudo, na medida em que recorremos ao uso de dicionários para ver uma entrada de «teatro». Consideramos que esta aula também contribuiu para o desenvolvimento dos restantes domínios.

Em todas as aulas procurámos utilizar materiais, recursos e formas de trabalho adequados às temáticas e às diferentes turmas, procurando despertar o interesse dos alunos pelas matérias leccionadas, criando aulas criativas e dinâmicas. Assim, recorremos a vídeos, *powerpoint*, canções, jogos, fotografias, dicionários, documentos autênticos e também aos manuais das disciplinas. De salientar que o manual apenas foi utilizado como suporte às nossas aulas e nunca na elaboração das planificações. Embora recorrêssemos aos manuais escolares, procurámos sempre criar os nossos próprios materiais e exercícios, dado o contexto de avaliação em que estávamos inseridos.

Exemplificamos então algumas aulas em que fizemos uso dos materiais e recursos à nossa disposição. Recorremos frequentemente a uso de material áudio-visual,

como *powerpoints* e vídeos, porque, desde logo, percebemos que despertavam nos alunos um maior entusiasmo. Exemplos são uma aula do 11º H1. A propósito da temática *Ciudades de Andalucía*, usámos um vídeo para dar a conhecer a cidade de Granada e, a partir dele, explorarmos a Compreensão Oral. Os alunos, num primeiro momento, teceram opiniões, em espanhol, sobre sentimentos e sensações que o vídeo despertava e, posteriormente, procederam à realização de um guião de Compreensão Auditiva. Também recorremos algumas vezes à audição de canções. Por exemplo, a propósito do estudo do *futuro* e *condicional*, os alunos ouviram a música *Hoy me iré*, do grupo *El sueño de Morfeo*. A partir da sua audição os alunos tinham que preencher os espaços, com as formas verbais que faltavam. O recurso às canções é bastante apreciado pelos alunos e é uma ferramenta muito útil ao professor, permitindo desenvolver a Compreensão Oral, diversificar as práticas comunicativas, levando os alunos a realizar determinadas tarefas em língua estrangeira (respostas a perguntas, tomadas de posição, actividades de reescrita ou de criação, preenchimento de espaços, dramatizações...) e permite a introdução da interculturalidade na sala de aula estabelecendo uma ligação entre a língua e a sua cultura. Também recorremos aos jogos. Por exemplo, aquando da leccionação do estudo do *condicional imperfecto*, prevemos fazer com os alunos “el juego del condicional”, jogado a pares, que consistia em os alunos tirarem uma etiqueta, com uma frase. O aluno que tirava a etiqueta lia o seu conteúdo ao colega que tinha que dizer o que faria naquela situação. Este último tirava outra etiqueta para que outro colega lhe respondesse.

No que respeita às formas de trabalho também tentámos promover actividades em que os alunos, além de trabalharem individualmente, também pudessem trabalhar a pares ou em pequenos grupos, dependendo do que se queria trabalhar. Percebemos que os alunos gostam, particularmente, de trabalhar a pares ou em pequenos grupos, talvez porque o ambiente seja um pouco mais descontraído para eles e, talvez, também, porque sentem menos o peso da responsabilidade pelo resultado da tarefa.

Tentámos também cumprir a previsão de tempo proposta para cada tarefa ou actividade. Contudo a gestão de tempo nem sempre foi feita da melhor forma, detendo-nos demasiado tempo em algumas actividades. Julgamos que, principalmente devido à inexperiência e, conseqüentemente, à insegurança, manifestámos alguma lentidão na condução das aulas. Este factor fez com que os planos de aula nem sempre fossem cumpridos e não fosse feita uma boa rentabilização das aulas. Ainda assim,

conseguimos ter a capacidade de aprender com as nossas falhas e conseguir uma melhoria na gestão do tempo.

O ambiente criado em sala de aula também é de extrema importância para o bom desenvolvimento da mesma. Assim, procurámos sempre criar um ambiente agradável e propício às aprendizagens dos alunos. Aprendemos com o nosso Orientador Pedagógico, Professor Doutor António Ricardo Mira, muitas das atitudes a ter com vista a criar um ambiente agradável, e que não esquecemos, como por exemplo, a importância de dar um tempo livre assim que se entra na sala de aula para os alunos poderem falar com a professora e, até mesmo, entre eles. Desta forma, no nosso plano de aula é sempre contemplado um momento a que chamamos “acolhimento”, em que estabelecemos com os alunos diálogos ocasionais motivados pela sua entrada na sala de aula. Assim, em todas as aulas tentámos deixar os primeiros momentos das mesmas para os alunos falarem, contarem como foi o dia, dizerem o que lhes ia na alma. Só passados alguns minutos iniciávamos o trabalho com a indicação dos materiais a utilizar na aula e a certificação que todos os alunos os possuíam. É aquilo a que, no nosso plano de aula, designamos de preliminares iniciais. No decorrer da aula também é importante manter um ambiente propício à aprendizagem. Tentámos sempre criar um ambiente de respeito mútuo, mas, ainda assim, nem sempre conseguimos criar um ambiente benéfico, principalmente na turma de 7º ano e na turma de 8º ano, devido à dificuldade em controlar comportamentos menos ajustados à sala de aula. Contudo podemos considerá-los típicos da idade, pois tratava-se da conversa entre colegas e não de problemas de indisciplina. Procurámos sempre chamar a atenção desses alunos, ainda que nunca o tenhamos feito de uma forma muito rígida. Nunca desistimos de procurar um ambiente benéfico, tendo sido conseguido com maior ou menor eficácia, dependendo das aulas.

Para o bom funcionamento da aula é imprescindível impor algumas regras e rotinas de trabalho a serem seguidas. Nas diferentes turmas estabelecemos algumas regras que julgámos importantes, como a de os alunos levantarem a mão sempre que quisessem participar na aula, aguardando assim que outros colegas terminassem a sua participação, ou mesmo que a professora acabasse de explicar alguma coisa, dando-lhe a palavra. Esta regra proporciona uma participação disciplinada, dando tempo a todos para falarem e ouvirem os colegas. Estamos fundamentalmente a cultivar o respeito pelos outros e por si próprio.

Outro factor determinante para o bom ambiente em sala de aula e sucesso da prática lectiva é a relação/comunicação pedagógica estabelecida. Procurámos estabelecer com os alunos uma relação de amizade e respeito mútuo, tentando sempre atender às dificuldades e características próprias de cada aluno. Conseguimos efectivar uma relação/comunicação pedagógica positiva e mantivemos com todos os alunos um bom relacionamento, tanto dentro como fora da sala de aula.

As condições educativas são também influenciadas pelas estruturas das salas de aula e da própria escola. Consideramos que a Escola Secundária André de Gouveia está dotada de espaços propícios à aprendizagem. Relativamente às condições físicas das salas de aula podemos dizer que eram salas amplas, na sua maioria, arejadas, na sua maioria, com boa iluminação. A disposição das mesas, em filas, permite-nos ter uma visão de toda a turma e o estrado em frente ao quadro também nos ajuda, permitindo que estejamos um pouco mais elevados em relação aos alunos. As salas estavam equipadas com quadros brancos ou quadros de carvão, existia um computador com ligação à internet e *data-show*. Materiais como rádio, televisão, vídeo ou DVD, colunas ou computador portátil, estavam sempre disponíveis, mediante requisição junto do funcionário responsável. Tudo é assegurado para que o professor tenha todos os recursos à sua disposição e, por isso, gerir este espaço em proveito da condução das aulas e das aprendizagens dos alunos foi fácil.

Conscientes de que na aprendizagem de uma língua estrangeira a finalidade comunicativa se sobrepõe a qualquer outra, procurámos dar ênfase à vertente oral – *ouvir/falar*. Assim, pensamos que relativamente ao desenvolvimento e domínio da língua conseguidos, os objectivos mínimos foram alcançados, isto é, conseguimos que os alunos se expressassem, na sua maioria, na língua alvo. Na turma de 8º ano, as dificuldades foram mais notórias, tendo os alunos muitas dificuldades em expressar-se na língua alvo. Tentámos sempre alterar essa situação, repetindo o que o aluno nos dizia em espanhol e fazendo com que ele voltasse a dizê-lo, também em espanhol. Notámos que a maioria dos alunos tinha uma boa Compreensão Oral da língua, mas receavam expressar-se na mesma. Ao nível da Produção Escrita, na turma de 8º ano, também eram notórias as dificuldades, sendo o seu registo muito próximo do Português. Neste domínio, pouco conseguimos fazer devido à limitação de tempo, mas procurámos sempre corrigir os erros. Na Compreensão Escrita, os alunos demonstravam dificuldades em compreender os textos, devido a uma má leitura. Neste âmbito,

procedemos a leituras silenciosas, por forma a os alunos apreenderem criticamente o seu significado e a sua intencionalidade. Num segundo momento, o texto era lido em voz alta e, depois, esclarecíamos os alunos sobre o vocabulário desconhecido do texto. Estabelecíamos um diálogo sobre o texto alvo de análise, por forma a os alunos reconstruírem o seu significado, formulando hipóteses de sentido.

No que respeita ao desenvolvimento e domínio da língua materna pensamos ter contribuído para a sua melhoria. As principais dificuldades diagnosticadas prendiam-se com a Leitura e Expressão Escrita. Assim, procedemos a alguns exercícios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento destas competências.

Analisando a participação dos alunos, esta foi sempre bastante positiva, sendo que, quando solicitado, participavam nas tarefas ou actividades propostas em sala de aula e, quando surgiram actividades exteriores à sala de aula, também demonstraram interesse e participaram. Tentámos gerir da melhor forma as participações dos alunos, tentando dar oportunidade a todos para intervirem e mostrando que todas as participações eram contributos positivos para a aula. Quando existiam alunos que apenas intervinham, sem ter em atenção aquilo que era perguntado, tentámos fazer ver a esses alunos que a sua participação era essencial, mas devia ser regrada e correcta.

Como já foi referido, o professor deve elaborar o seu plano de aula, mas estar aberto à sua reformulação ou adaptação. Nas nossas aulas, tivémos sempre em atenção, este aspecto, mas nunca procedemos a reformulações do plano de aula, ainda que, muitas das vezes, essa reformulação tenha sido necessária. Cremos que não procedemos a essa reformulação devido à nossa insegurança em “enveredar” por um caminho que não aquele delineado. Contudo, procedemos a pequenas adaptações, como por exemplo, em actividades nas quais estava prevista a correcção oral de exercícios, optámos por fazer essa mesma correcção através da escrita no quadro, para que os alunos estivessem mais concentrados, ficassem com a informação pretendida e não dessem erros de escrita. Neste momento, circulávamos pela sala, observando os cadernos dos alunos, por forma a confirmar se estavam a passar a informação correctamente.

Falar de avaliação é um processo complexo, no qual sucesso e insucesso se misturam. Por ser um processo complexo, ao abordarmos o tema, servimo-nos da legislação em vigor e também do QECR. Além destes documentos, também serviram para ilustrar o tema o Regulamento Interno (RI) e os Critérios Gerais de Avaliação dos alunos da ESAG.

Lemos no Decreto-Lei n.º139/2012, Artigo 23.º, que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”. É neste Decreto-Lei que se estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Através do processo avaliativo podemos perceber os erros e falhas existentes no processo de ensino-aprendizagem, formulando assim, novos objectivos, métodos e estratégias de ensino. Este é um processo que não diz somente respeito ao professor da disciplina, mas sim a todos os professores pertencentes ao conselho de turma, ao aluno e, também, ao encarregado de educação. Importa-nos destacar o papel do aluno neste processo, onde pode intervir através

do conhecimento do modo de organização do seu plano de estudos, dos conteúdos programáticos e dos objectivos de cada área curricular disciplinar e não disciplinar e dos critérios gerais e específicos de avaliação; do diálogo com o professor, obtendo informações sobre o desenvolvimento das suas competências e atitudes nos diversos domínios considerados na avaliação; [e] da realização da auto-avaliação, fundamentada em dados concretos obtidos e observados, mediante preenchimento de registos escritos. (Regulamento Interno 2009 – 2013:82)

O Decreto – Lei n.º139/2012, no Artigo 24º, estabelece como modalidades de avaliação a avaliação de diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação de diagnóstico “realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica [e] de superação de eventuais dificuldades dos alunos (...).”A avaliação formativa

assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da

aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno [e] ao encarregado de educação (...) obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”

Por fim, a avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo com objectivos a classificação e a certificação (...).”

A avaliação, como referido, deve ser um processo sistemático e contínuo que, além de evidenciar os conhecimentos e competências adquiridas nos vários domínios, deve, também, evidenciar as capacidades e as atitudes desenvolvidas. Deste modo, a avaliação deve ser entendida como um meio de promover o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo o Regulamento Interno para 2009-2013 da ESAG, o objecto de avaliação para os alunos do ensino básico incide “nas aprendizagens e competências definidas no currículo nacional” (p.80) e para os alunos do ensino secundário “incide sobre os conhecimentos e competências adquiridos, tendo ainda em conta os valores e atitudes desenvolvidos pelos alunos e a participação nas actividades a realizar em contexto de sala de aula, ou em contexto de trabalho” (p.80)

Nos Critérios Gerais de Avaliação da ESAG estão definidas as competências e ponderações para o ensino básico e secundário. São objecto de avaliação as competências cognitivas, as específicas que se referem aos conteúdos programáticos das disciplinas, e as transversais que se prendem com o domínio da Língua Portuguesa (Compreensão/Expressão Oral, Compreensão/Expressão Escrita e Conhecimento Explícito), e as competências sociais, cujos objectos de avaliação são as atitudes, valores e comportamentos, assiduidade, pontualidade, apresentação do material necessário para as aulas, qualidade e oportunidade das intervenções na aula, realização dos trabalhos propostos, cumprimento das regras de comportamento estabelecidas na sala de aula, entre outros. Neste documento também estão definidos os instrumentos de avaliação relativos à aprendizagem dos alunos, respectivamente testes escritos, testes orais, trabalhos individuais, de grupo, de projecto, portefólio, fichas de avaliação e outros que os departamentos assim os considerem. Para avaliar as competências sociais faz-se uso, principalmente, de registos de observação.

Na avaliação das aprendizagens dos nossos alunos utilizámos, ao longo do ano lectivo, diversos instrumentos e meios de registo da avaliação, sempre em conformidade com as modalidades de avaliação, legisladas e adoptadas pela escola, e os tipos de avaliação instituídos no QECR. Assim, procedemos à avaliação de diagnóstico, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação de diagnóstico assume particular importância na identificação de situações problemáticas, sendo através delas que conseguimos mobilizar mecanismos de recuperação e superação de dificuldades. Assim, participámos nestes(s) momento(s) de avaliação, elaborando testes de diagnóstico nas turmas de Espanhol (Anexo N).

A avaliação formativa é fundamental na regulação do ensino e da aprendizagem, tendo como objectivo máximo melhorar a aprendizagem. Pressupõe um processo interactivo de recolha e análise de informação, que se traduz de forma descritiva e qualitativa e se reflecte no planeamento de aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes (Conselho da Europa, 2001: 254 - 255). Assim, ao longo das aulas procedemos à realização de diferentes actividades e exercícios, a partir dos quais podíamos avaliar as diferentes competências. Por exemplo, para avaliar a Compreensão Oral, procedemos à elaboração de guiões de compreensão auditiva e também exercícios de *Cloze*, ou seja, preenchimento de lacunas num texto previamente escutado que, no nosso caso, foram, na maioria, canções. Na Expressão Oral, utilizámos como estratégias a leitura em voz alta de textos, a repetição de frases (*drills*), questionários, respostas e perguntas sobre uma série de imagens e relatos de acontecimentos e vivências. As estratégias utilizadas para a avaliação da Compreensão Escrita consistiram na leitura e interpretação de textos, com questionários de pergunta-resposta, verdadeiro/falso, escolha múltipla e completamento de frases. A Expressão Escrita foi avaliada através de descrição de imagens, transformação de frases, elaboração de textos livres e elaboração de textos subordinados a determinado tema.

A avaliação sumativa, visando a classificação e certificação, tal como enunciado no Decreto-Lei n.º139/2012, “resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso” (Conselho da Europa, 2001:255). De acordo com os *CrITÉrios Gerais de Avaliação e Classificação dos alunos* da ESAG, a avaliação sumativa no ensino básico deve ser qualitativa, respeitar a escala de 0 a 100% (*de 0% a 19,4% - Muito Insuficiente; de 19,5% a 49,4% - Insuficiente; de 49,5% a 69,4% - Suficiente; de 69,5% a 89,4% - Bom; de 89,5% a 100% - Muito Bom*) e os níveis de 1 a 5 (CrITÉrios Gerais de

Avaliação e Classificação dos alunos:7). Já no ensino secundário a avaliação deve ser quantitativa, expressa numa escala de zero a vinte valores, podendo ou não ser acompanhada de menção qualitativa. A nomenclatura é a que se enuncia: *de 0 a 4,4 – Muito Insuficiente; de 4,5 a 9,4 – Insuficiente; de 9,5 a 13,4 – Suficiente; de 13,5 a 17,4 – Bom; de 17,5 a 20 – Muito Bom* (Critérios Gerais de Avaliação e Classificação dos alunos:8). Concernente a esta, elaborámos um teste sumativo para a turma de 8º ano de Espanhol, com respectiva matriz e critérios de correcção (Anexos O,P e Q). No Português, participámos na correcção de alguns testes da turma TD1 do 10º ano. Foram-nos entregues 4 testes, onde eram avaliadas as competências de Leitura, Funcionamento da Língua e Escrita, cujos critérios específicos de correcção foram elaborados pelo docente da disciplina e nós seguimo-los.

Outros tipos de avaliações realizadas são os que estão contemplados no QEQR, tendo feito uso de alguns deles, nomeadamente: a avaliação dos resultados que é a “avaliação da consecução de objectivos específicos – avaliação do que foi ensinado. Consequentemente, refere-se ao trabalho da semana/do período, ao manual, ao programa” (Conselho da Europa,2001:251). Aplicámos este tipo de avaliação na turma C do 7º ano, que abrangeu o domínio do Funcionamento da Língua. Para avaliar este domínio elaborámos uma ficha de exercícios, posteriormente corrigida e classificada por nós. Também foi da nossa responsabilidade a elaboração dos critérios de classificação. (Anexos R e S).

Também avaliámos a competência da Expressão Escrita na turma TD1 do 10º ano, a propósito do estudo dos *textos de carácter autobiográfico*. A actividade passou por uma prévia leitura de imagens e, a partir destas, os alunos tinham de escrever uma página de diário. A partir das representações que as personagens em causa lhes suscitassem (expressão facial, espaço envolvente, transparência de sentimentos e emoções, indumentária...), estes deviam ser capazes de interiorizar a situação apresentada e exteriorizá-la, como se deles próprios se tratasse. Avaliou-se a estrutura temática e discursiva e a correcção linguística (Anexo T).

Também procedemos sempre a uma avaliação contínua. A avaliação contínua é definida no QEQR (2001) como “a avaliação feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendente dos desempenhos e dos trabalhos de projecto realizados durante o curso” (p.254). Para este tipo de avaliação o professor serve-se da classificação dos trabalhos de casa, da avaliação formal do trabalhos feitos em sala de aula, dos testes e de listas de

verificação/ grelhas, preenchidas pelo professor e/ou alunos, por exemplo. (Conselho da Europa, 2001: 254). Assim, todos os trabalhos elaborados dentro e fora da sala de aula foram indicativos das aprendizagens efectivadas pelos alunos.

Procedemos em alguns momentos a uma avaliação directa que é “a avaliação daquilo que o candidato efectivamente faz” (Conselho da Europa, 2001: 256). Este tipo de avaliação é efectivamente realizado à Expressão Oral, Expressão Escrita e à audição em interacção. Damos como exemplo deste tipo de avaliação uma aula de Português no 10º TD1 em que os alunos procederam à leitura expressiva de poemas, usando-se para a sua avaliação uma grelha de registo, fazendo corresponder os desempenhos às categorias mais adequadas da grelha (Anexo U).

No que concerne à avaliação das competências sociais (atitudes, valores e comportamentos: assiduidade, pontualidade, apresentação do material necessário para as aulas, qualidade e oportunidade das intervenções na aula, realização dos trabalhos propostos, cumprimento das regras de comportamento estabelecidas na sala de aula, entre outros), utilizámos grelhas de observação, elaboradas por nós, com os parâmetros e respectiva ponderação (Anexo V). Na disciplina de Português, na turma TD1 do 10º ano, também procedemos ao registo, mediante grelha de observação, do empenho e participação dos alunos, avaliando assim a competência transversal que é a Formação para a Cidadania (Anexo W).

Relativamente à participação dos alunos na avaliação do seu desenvolvimento, esta é, sem dúvida, vantajosa, fazendo os alunos um balanço do seu trabalho. Não podemos esquecer que a avaliação constitui um elemento regulador das aprendizagens de modo a que a transição entre ciclos corresponda a reais saberes e competências. Contudo, dado o contexto de avaliação em que estávamos inseridas, os alunos não procederam a qualquer auto-avaliação, “juízos feitos pelo aprendente acerca da sua própria proficiência” (Conselho da Europa, 2001: 262), ou hetero-avaliação, “juízos feitos pelo professor ou examinador” (Conselho da Europa, 2001: 262). Sempre tentámos dar aos alunos *feedback* das suas aprendizagens e também sempre nos mostrámos disponíveis para esclarecer os alunos, quando questionadas sobre aspectos avaliativos.

III – Análise da prática de ensino

Referir que tudo correu bem seria ocultar a verdadeira essência de um trabalho desta natureza. Várias foram as dificuldades e as horas de preocupação por receio de um trabalho mal executado, pois a verdade é que, teoricamente, tudo pode estar bem pensado e planeado, mas, no momento da execução, nada é infalível.

Ao longo do ano lectivo, dedicámo-nos sempre à preparação das aulas com cuidado, promovendo a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento das competências dos alunos. A preocupação fundamental foi promover um ensino-aprendizagem com estratégias e metodologias diversificadas que conduzissem ao sucesso das diferentes turmas. Assim, tentámos sempre elaborar materiais de apoio que proporcionassem aprendizagem e cativassem a atenção e interesse dos alunos, de acordo com o perfil de cada turma.

Aquando do momento da preparação de cada aula, sentimos a responsabilidade e a dificuldade da transmissão do conhecimento de forma perceptível, tendo isso causado muita influência no decurso das aulas, denotando nós perante os alunos e orientadores insegurança na forma como dirigíamos a aula.

Tentámos sempre seleccionar actividades criativas, que despertassem o interesse dos alunos, de acordo com o seu nível etário. Deste ponto vista, fazemos uma análise positiva, visto que foram, a maioria, do agrado dos alunos. Contudo, salientamos algumas aulas em que a estratégia por nós utilizada não foi a melhor, como é exemplo uma aula de Língua Portuguesa, na turma C, do 7º ano, em que um dos conteúdos leccionados era pertencente ao domínio do Funcionamento da Língua e prendia-se com as funções sintácticas. Para a sua explicitação recorremos a meios audiovisuais, o *PowerPoint*, tão do agrado dos alunos, mas a aula acabou por ser desgastante, não conseguindo nós explicitar os conteúdos presentes naquele da melhor forma. Para solucionar esta dificuldade valeu-nos a colaboração dos professores cooperantes que nos foram aconselhando e orientando, não tanto na selecção das actividades, mas na previsão e antecipação das reacções dos alunos a essas mesmas actividades.

Tentámos sempre explicar as tarefas e actividades a desenvolver de forma clara e organizada, contudo este passo também se constituiu como uma dificuldade para nós. Não conseguimos, muitas das vezes, dar instruções precisas e organizadas e, assim, muitos dos alunos não percebiam o que era solicitado, gerando-se alguma confusão e,

por isso, a necessidade de se explicar diversas vezes a mesma actividade ou tarefa. Esta situação verificava-se nas turmas de 7º ano e de 8º ano.

Ao elaborar os planos de aula, como referido, tivemos sempre em conta o grupo de alunos que estava à nossa frente, compreendidos no seu todo (capacidades, interesses, necessidades, motivações...). Cremos que planificámos aulas do agrado dos alunos, tendo em conta as aulas anteriores e posteriores, os objectivos e os conhecimentos já adquiridos e que tinham tudo para correr bem. Contudo, devido às nossas inseguranças, receio em avançar, nem sempre conseguimos concretizar todo o plano de aula por não fazermos uma adequada gestão do tempo. Por vezes, detínhamo-nos demasiado tempo em determinado conteúdo, determinada actividade, o que não se justificava, acabando por prejudicar o nosso desempenho e, conseqüentemente, o sucesso da aula. Esta má gestão do tempo também se deve ao facto de não conseguirmos “levar os alunos para onde queríamos”, isto é, que eles nos respondessem da forma que desejávamos para avançar, perdendo tempo em coisas não tão pertinentes como seriam outras. Pensamos que por isto, por vezes, perdíamos o interesse dos alunos na aula e, nestes casos, o que podíamos e devíamos ter feito, era reformulações ou adaptações aos planos de aula, mas a nossa insegurança não nos permitiu esse passo. Reflexo do referido é uma aula leccionada a Português, na turma TD1 do 10º ano, no dia 22 de Março de 2011, em que o último conteúdo a ser leccionado era o discurso indirecto e este acabou por não ser leccionado, por ser a última aula por nós conduzida. O passo que devia ter sido dado nesta aula, e em outras, era o de reformular e/ou adaptar o plano de aula, de acordo com a receptividade dos alunos de modo a que os mesmos “aderissem” à aula, culminando num rendimento escolar positivo.

A observação de aulas, com a conseqüente aprendizagem de métodos de ensino e a partilha de conhecimentos e competências, dos orientadores cooperantes e das colegas, permitiu-nos ultrapassar algumas dificuldades, ampliar e aperfeiçoar o nosso conhecimento científico e didáctico, contudo não foi suficiente para culminar numa experiência totalmente positiva. Aula a aula existiram progressos e retrocessos; ainda assim, fomos sentindo alguma evolução em todos os passos que envolvem a preparação e execução destas. Na realidade, o nosso “problema” não residia tanto na sua preparação, porque a esse nível, ainda que tenhamos algumas dificuldades, conseguimos delinear aulas que envolveram e motivaram os alunos; o nosso “problema” residia na concretização do nosso plano de aula e, como referido, na transmissão do

conhecimento. Consideramos que, se em algumas aulas conseguimos transmitir de forma satisfatória os conhecimentos, contribuindo para a aprendizagem dos alunos, em outras consideramos que os alunos saíram da aula “da mesma forma”, devido, não a uma má preparação, mas à nossa inexperiência enquanto professoras por não conseguirmos gerir a forma como transmitir os conteúdos preparados.

Foi promovido um clima favorável ao bem-estar e aprendizagem dos alunos na maioria das aulas. Pontualmente, nas turmas de 7º e 8º anos, encontrámos um clima menos favorável e tivémos algumas dificuldades em “virar o clima a nossa favor”, devido a comportamentos agitados. Nunca tivemos necessidade em intervir na resolução de conflitos na sala de aula porque não surgiram, existindo um bom relacionamento interpessoal. Conseguimos promover uma interacção em sala de aula entre alunos-alunos, professor-alunos e alunos-professores, dando espaço para que todos pudessem, em tempo oportuno, dar o seu contributo. Neste ponto também denunciámos as nossas falhas. Em algumas aulas notámos que esquecíamos parte da turma, tomando uma posição errada frente à turma, estando de costas, por exemplo, para uma das partes. Esta situação foi sendo alterada no decurso das aulas e se, no início, esquecíamos a participação de alguns alunos, no final já conseguíamos uma participação mais abrangente.

Procedemos à avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa, utilizando instrumentos variados de observação e registo das actividades lectivas.

Relativamente aos resultados na aprendizagem dos alunos, ao nível do conhecimento, capacidades, atitudes e concepções, podemos afirmar que as actividades realizadas tiveram uma boa contribuição para os resultados positivos nas aprendizagens dos alunos. Tentámos dar apoio e a atenção a cada aluno, considerando estes factores essenciais para o seu progresso.

Em suma, as estratégias desenvolvidas foram utilizadas com o intuito de os alunos assimilarem os conteúdos programáticos e aumentarem o gosto pela aprendizagem e pelo saber, tanto no que se refere à língua estrangeira pela qual optaram, como no que se refere à língua materna.

Por tudo o que foi referido, e apesar de tudo, a experiência foi positiva pois crescemos pessoal, profissional e socialmente. Aprendemos com as nossas falhas e tentámos sempre superá-las. Como nenhuma actividade profissional é totalmente

perfeita, consideramos relevante continuar a actualizar o conhecimento científico, a aperfeiçoar a prática de ensino, a pesquisar e a implementar novas estratégias de ensino.

IV - Participação na escola

A escola é uma instituição onde se deve praticar a arte de educar de forma orientada e que assegure uma constante acção construtiva do ser humano, tanto a nível da aquisição de saberes como a nível da formação do seu carácter.

O espaço físico das instalações e o seu meio envolvente são importantes para o bom funcionamento escolar, contudo são o corpo docente, os órgãos administrativos e os auxiliares de acção educativa que mais contribuem para o sucesso dos alunos e da actividade escolar.

A Escola Secundária André de Gouveia (ESAG), na qual realizámos a Prática de Ensino Supervisionada, situa-se na cidade de Évora, e é uma referência local, regional e nacional. Foi fundada em 1841, como Liceu Nacional de Évora, sendo, ainda hoje comumente designada como Liceu. Funcionou na Universidade de Évora, concretamente, no denominado Colégio do Espírito Santo, até ao ano de 1979, ano em que passou para as actuais instalações, na Praça Angra do Heroísmo.

A ESAG é uma escola formada por cinco pavilhões por onde se dividem as diferentes infra-estruturas: uma ampla biblioteca, com riquíssimas espécies bibliográficas (monográficas, periódicas e arquivísticas), e dotada de equipamentos informáticos e audiovisuais; salas de aula dotadas de computador, videoprojector, quadro interactivo (pelo menos algumas) e *wireless*; salas de informática; salas específicas para as disciplinas de Educação Tecnológica e Teatro; laboratórios adequados às exigências dos actuais currículos dos cursos científicos, tecnológicos e profissionais; instalações e equipamentos adequados à prática de diversas modalidades desportivas (pavilhão gimnodesportivo, pista de atletismo, campo de futebol de 7, campos de basquetebol, campo de andebol, pista para prática de orientação); gabinetes de trabalho (Directores de Turma, Serviço de Psicologia e Orientação) e gabinetes para Departamentos Curriculares como é exemplo a Sala de Línguas. A escola tem um espaço exterior amplo e arborizado o que torna o seu meio envolvente agradável.

Da identidade da escola fazem parte a música e o teatro, contribuindo para essa identidade a Tuna Académica do Liceu de Évora, uma das mais antigas do país e a única apenas instrumental, e o grupo de teatro GATAPUM. Destacamos a Tuna Académica, que tantas vezes ouvimos nos seus ensaios, quando fazíamos pequenas pausas no trabalho.

De modo a proporcionar aos diferentes alunos a frequência de um ensino que vá ao encontro às suas necessidades e interesses, a escola possibilita a frequência no Ensino Básico de 3º Ciclo e no Secundário em diferentes cursos, nomeadamente: Cursos Científico - Humanísticos (Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas); Tecnológico de Desporto e Profissionais (Técnico de Multimédia, Técnico de Turismo, Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Artes e Espectáculo – Interpretação e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva) e, ainda, Cursos de Educação e Formação (Instalação e Reparação de Computadores e Operador de Informática).

A ESAG é uma escola que se pauta por uma cultura de escola centrada no trabalho, no rigor e na excelência, visando tornar-se numa escola de referência no que concerne à promoção do sucesso escolar e educativo, marcada pela iniciativa, pela criatividade, pela diversidade, pela procura de meios e parceiros valiosos, sendo progressiva, fazendo jus ao passado que a distingue e distinguindo-se pela capacidade de estar e ser eficaz no presente. (Projecto Educativo de Escola: 3). Assim, a meta do Projecto Educativo de Escola (PEE) 2010-2013 é *Tornar a Escola numa escola de referência em termos de promoção do sucesso escolar e educativo*. (Projecto Educativo de Escola: 3). Esta meta, e outras a que a escola se propõe para o triénio 2010 – 2013, estão inscritas no Plano Anual de Actividades, no Projecto Curricular de Escola e nos Projectos Curriculares de Turma, por serem estes os documentos que se constituem como instrumentos consequentes no cumprimento dos objectivos e metas do Projecto Educativo de Escola.

No processo de desenvolvimento do aluno é essencial a participação dos diferentes órgãos pertencentes à escola. A ESAG é formada pelo Conselho Geral, Conselho Administrativo, Direcção, Conselho Pedagógico, Coordenação de Directores de Turma, Associação de Pais e Associação de Estudantes. Cada uma destas estruturas, dotadas das competências que lhe são atribuídas, desenvolve estratégias tendo em vista também, o sucesso do ensino – aprendizagem. A escola também tem, ao dispor de docentes e discentes, valências como os serviços administrativos, biblioteca, serviços de psicologia e orientação, ASE, refeitório, papelaria, bar e, ainda, o Centro de Formação Beatriz Serpa Branco, que abarca formações a pessoal docente e pessoal não docente.

Enquanto professoras estagiárias da ESAG, o nosso contacto com os diferentes órgãos foi muito pouco, confinando – se a nossa presença na escola à preparação de

aulas e sua leccionação. Como professoras estagiárias não participámos em qualquer conselho de turma nem em reuniões de departamento curricular. Apenas tivemos uma reunião, com um cariz mais informal, com a anterior professora de espanhol e a nossa orientadora cooperante, para aquela nos dar a conhecer em que nível estavam as turmas, quais os conteúdos leccionados ou não, principais dificuldades das turmas, entre outros aspectos.

Consideramos que estabelecemos um bom relacionamento com a comunidade escolar. Fomos recebidas com espírito acolhedor pelo restante corpo docente, sendo notório o bom ambiente na sala de professores, e pelos assistentes operacionais que estiveram sempre disponíveis para qualquer eventualidade, ajudando-nos na pesquisa de obras, disponibilizando-nos materiais, resolvendo problemas técnicos, se assim podemos dizer, com colunas, computadores, entre variadas coisas.

Num primeiro contacto com a escola e com o ambiente educativo através do orientador cooperante, Doutor Paulo Tapadas, conhecemos a escola, nomeadamente: a sala de professores, sala de línguas, biblioteca, direcção, nunca tendo nós conhecido o director, apenas o seu “assistente”, secretaria, os diferentes polos em que iríamos lecionar e espaço envolvente. Também nos foi apresentada, assim que possível, a coordenadora do Departamento de Línguas. A primeira impressão foi de uma escola a necessitar de remodelações. Contudo, as salas têm, pelo menos a maioria, as condições essenciais à prática lectiva: cadeiras e mesas em quantidade suficiente, quadro, computador, *data-show*, tela de projecção e retroprojector. Sempre que é necessário há disponíveis rádios e colunas, entre outros equipamentos, para requisição.

Enquanto membros do núcleo de estágio, pertencente ao Departamento de Línguas, colaborámos sempre com os orientadores cooperantes, planificando o nosso trabalho de acordo com o currículo das disciplinas de Português e de Espanhol e os programas em vigor. Visámos desenvolver com os alunos um ambiente propício ao sucesso escolar. Procurámos incrementar junto do aluno o gosto pela aprendizagem e pela escola, através de actividades que fossem ao encontro do seu nível de escolaridade/etário, participando ainda em actividades extraescolares.

No que respeita a actividades extraescolares podemos referir que, no Português, criámos e dinamizamos o blogue da turma 10º TD1, incluído no Plano Anual de Actividades, que se encontra no *link* <http://10td1esag.blogspot.pt/>, cujos objectivos principais foram: aprofundar o gosto pessoal pela leitura, desenvolver métodos e

técnicas de trabalho que contribuíssem para a construção das aprendizagens, com recurso a novas tecnologias, experimentar percursos pedagógicos que proporcionassem o prazer da escrita, aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura, promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção, promover a partilha de leituras e de escritos e partilhar as actividades desenvolvidas no âmbito do contrato de leitura, celebrado entre o professor da disciplina, as alunas a exercer a Prática de Ensino Supervisionada e os alunos da turma. As actividades que serviram de base à sua criação e dinamização foram, portanto, a apresentação à turma do filme da vida de cada aluno durante o 1º período, a leitura de um livro durante o 2º período, a partir do qual elaboraram uma ficha de leitura que foi publicada no blogue e a leitura de um conto durante o 3º período, que também teve uma ficha de leitura publicada. Refira-se que essa lista foi criada com a ajuda do orientador cooperante e apresentada pelas alunas a exercer a Prática de Ensino Supervisionada. Na lista constavam os títulos dos livros, com respectiva imagem, e uma frase sobre o livro com o intuito de despertar o interesse pelos mesmos. O blogue constituiu-se, então, como a ferramenta utilizada para a sua publicação e divulgação não só à turma, mas a uma comunidade mais alargada. Esta foi uma actividade que teve muita adesão por parte dos alunos, mostrando-se muito entusiasmados com a mesma, participando na dinamização do blogue, pelo menos alguns alunos, escrevendo comentários.

Organizámos e realizámos uma visita de estudo, no dia 29 de Março de 2010, com a turma TD1 do 10º ano ao *Jornal Record*. Esta visita realizou-se a propósito do estudo da sequência número quatro que privilegia o estudo dos textos dos *media* (entrevista, crónica, resumo e artigos de apreciação crítica) e, assim, através desta procurámos dar aos alunos não só um conhecimento teórico, mas também prático, levando-os a conhecer o dia-a-dia de uma redacção de jornal. Foi da nossa responsabilidade o aluguer do autocarro, elaboração da autorização para os encarregados de educação e também o projecto da visita onde consta a sua fundamentação, objectivos gerais e específicos, momentos de aprendizagem e resultados esperados, calendarização, roteiro e os seus intervenientes (Anexo X). Esta actividade conquistou os alunos pois tratava-se de uma turma de desporto, tendo os mesmos, ao longo da visita, mostrado interesse, questionando o jornalista (apesar de alguma timidez), disponível para nos responder. As perguntas colocadas pelos alunos

tinham sido previamente preparadas em aula, no estudo da entrevista. Posteriormente, os alunos, colocando em prática os conhecimentos adquiridos em aula sobre o relatório, elaboraram um relatório sobre a visita.

No que respeita ao Espanhol realizámos um ciclo de cinema, nos dias 8 e 9 de Junho de 2011, em que todas as turmas de espanhol puderam, de acordo com o horário de projecção, ver os filmes: *El penalti más largo del Mundo*, de Roberto Santiago e *Biutiful*, de Alejandro González Iñárritu. Em cada um dos horários de projecção falou uma das alunas da PES, dando as boas vindas aos alunos e apresentando o filme. Claro está que essa apresentação foi em espanhol. Para que os alunos não fossem apenas assistir aos filmes, elaborámos marcadores para livros com algumas capas de filmes espanhóis, para dar a conhecer mais filmes e despertar o interesse dos alunos pelo seu visionamento. Esta foi uma actividade que também conquistou os alunos, estando a sala quase sempre cheia nos horários de projecção. Também participámos em uma actividade de espanhol, ainda que não organizada por nós, ajudando na afixação de trabalhos e estando disponível para esclarecer os alunos quanto às diversas actividades existentes (alunos que cantaram na biblioteca, *peddy-papper*, trabalhos expostos sobre personalidades espanholas, entre tantas outras coisas). Diga-se que estas actividades foram abertas a toda a comunidade escolar. Foi uma tarde divertida e, mais uma vez, do agrado dos alunos.

As actividades proporcionaram um clima de convivência entre os alunos e também entre alunos e professores e cremos que permitiram adquirir novos conhecimentos e realizar aprendizagens.

V- Desenvolvimento Profissional

Ser professor é mais do que possuir um conjunto de conhecimentos que permitam exercer a actividade profissional. É preciso sentir-se professor, sentir-se membro da classe docente e agir como tal. Também é indispensável que o professor não esqueça a dimensão reflexiva ao longo da sua formação, que nunca se esgota, estando sempre actualizado e disposto à investigação permanente no campo da educação, de forma a melhorar o seu ensino, procurando sempre oportunidades para o seu desenvolvimento profissional e também evolução pessoal. O Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário em que nos inscrevemos não é mais do que uma dessas oportunidades de desenvolvimento profissional. Ao longo de dois anos foram leccionadas diversas disciplinas que contribuíram para esse desenvolvimento pelos momentos proporcionados de debate acerca de situações reais, em contexto educativo, vivenciadas por professores e colegas. No segundo ano do Mestrado frequentámos a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), o que nos permitiu “o contacto com a escola, com os alunos e com os docentes [e] com a prática pedagógica diária” (Costa & Balça, 2012: 54). A PES é uma componente de inegável importância e justifica a sua inclusão no final dos currículos dos cursos, por representar um momento essencial no futuro do docente, que lhe permite uma aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Como esta aplicação prática se faz num contexto profissional semelhante àquele que espera o futuro professor, mais importante se torna a sua realização. Assim, a PES é, de acordo com Ceia (2005, p. 5, citado por Costa & Balça, 2012):

o tempo em que muitos erros futuros podem ser antecipados e corrigidos, em que é possível colaborar com as escolas onde decorre ... e aproximar o que são os últimos desenvolvimentos das diferentes disciplinas científicas da prática pedagógica, em que é possível moldar verdadeiramente a vocação(...) (p. 54)

A PES também contribuiu para o nosso desenvolvimento social, pelo contacto que estabelecemos com professores com diferentes experiências e lições para dar, com os alunos e toda a comunidade escolar.

Tendo em vista o nosso desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, sempre que possível, durante a Prática de Ensino Supervisionada, participámos nas sessões de formação disponíveis. Participámos na palestra *Português do Brasil e Português de Portugal: duas variedades ou duas línguas?*, proferida por Alexandre Monte, no dia 15 de Dezembro de 2010 e, também, na sessão de formação sobre o “Acordo Ortográfico”, dinamizada pelo Prof^o Dr. João Costa, da Universidade Nova de Lisboa, realizada no dia 8 de Junho de 2011. Esta última sessão consideramo-la de extrema importância por, através dela, termos ficado mais esclarecidos sobre aquilo que muda e não muda com o novo acordo. Também ficámos a conhecer alguns instrumentos de apoio à transição para o novo acordo que nos têm sido muito úteis. Assim, ainda que não tenha sido suficiente, ficámos em melhores condições de esclarecer os nossos alunos a respeito do Acordo Ortográfico.

Na nossa opinião, outra forma de actualização profissional e, conseqüentemente, de desenvolvimento, é o contacto permanente com os colegas da nossa área disciplinar e restantes porque achamos que o nosso progresso não pode ser um processo individual, mas sim colectivo, de ajuda e cooperação. Assim, enquanto membros do núcleo de estágio procurámos sempre ajudar-nos mutuamente; sempre que nos eram solicitados trabalhos todos colaborávamos sem hesitar. Aquando da leccionação das aulas de cada membro do núcleo de estágio trocávamos informações sobre a forma como tinha decorrido, quais os erros cometidos e também os aspectos positivos. Também realizámos reuniões com o Orientador de Estágio e orientadores cooperantes onde nós, alunas, dávamos a nossa opinião e reflectíamos sobre as aulas por nós dirigidas e pelas colegas, sempre de uma forma totalmente frontal, com vista ao nosso e seu melhoramento no processo de ensino-aprendizagem. Os professores também nos davam o seu *feedback*, dizendo aquilo que devíamos continuar a fazer e o que devíamos melhorar ou não fazer. Cada uma destas reuniões contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional e saíamos delas sempre a saber mais alguma coisa.

Claro que com tudo o que já foi referido não queremos dizer que toda a nossa actividade foi perfeita, longe disso. Deparámos-nos com dificuldades, bastantes até. Dificuldades inerentes à inexperiência de um professor estagiário: insegurança sobre o modo de leccionar as aulas, a selecção de actividades, as metodologias e materiais utilizados e sobre o nosso próprio desempenho. Tentámos sempre encarar estas dificuldades com motivação por forma a superá-las. Se algumas superámos, tantas

outras não porque um professor não é apenas professor, mas também é pessoa e não se consegue abstrair da sua vida pessoal. Tendo em vista a sua superação, procurámos sempre apoio junto dos orientadores cooperantes, discutindo nas reuniões, como já referido, o trabalho por nós realizado, tentando encontrar soluções. Ainda com vista a essa superação e melhoria do nosso desempenho, fizemos sempre trabalho de pesquisa sobre os conteúdos por nós leccionados, de forma a estarmos melhor preparados a nível científico, transmitindo aos alunos a imagem de um professor empenhado e responsável.

Em suma, sempre optámos por uma postura reflexiva sobre o nosso desempenho na prática pedagógica, tendo em vista o nosso desenvolvimento. Fazendo uma avaliação da nossa Prática de Ensino Supervisionada, consideramo-la, apesar de tudo, positiva porque, apesar de todas as dificuldades, conseguimos fazer pequenos progressos que, naquele momento, foram de extrema importância e se reflectem ainda hoje na nossa prática docente.

Conclusão

Afirmamos, em primeiro lugar, que foi um ano de grande empenho e investimento pessoal. Tentou-se absorver os conteúdos científicos transmitidos, tirar partido das experiências vividas e ultrapassar as dúvidas.

A integração na Escola Secundária André de Gouveia foi fácil, tanto com os alunos como com os orientadores cooperantes. Os recursos e as condições de trabalho postos à nossa disposição também ajudaram no cumprimento do estágio.

A Prática de Ensino Supervisionada oferece um conjunto de aprendizagens importantes na formação de um professor e que, jamais, só a teoria poderia dar. Representa uma etapa fundamental no desenvolvimento profissional de um futuro professor, promovendo mudanças ao nível das capacidades de raciocínio, análise e reflexão. Assim, consideramos que esta etapa contribuiu para a aprendizagem da prática do ensino, para o aprofundamento e compreensão dos objectos de ensino visados, da relação a estabelecer com os alunos, da interacção com os colegas e membros da comunidade escolar; permitiu alargar os conhecimentos sobre a concepção e operacionalização de uma pedagogia centrada no aluno e no desenvolvimento das suas capacidades; proporcionou o conhecimento de diversas estratégias de ensino e a aprendizagem e aperfeiçoamento da elaboração de instrumentos de apoio com qualidade e rigor científico e de grande valia para o nosso futuro profissional.

Conscientes da importância do «ser professor», consideramos ser fundamental a constante análise e reflexão da nossa prática lectiva, e também extra-lectiva, que permitirá uma evolução positiva no nosso desenvolvimento profissional. Assim, ao longo do presente relatório, procurámos analisar e reflectir sobre a nossa posição enquanto professoras estagiárias, atendendo às duas disciplinas leccionadas, Português e Espanhol, verificando a pertinência das actividades e estratégias adoptadas, tendo em conta os discentes envolvidos. Fazemos um balanço positivo das estratégias e actividades implementadas porque julgamos que tenham estimulado os alunos e despertado o seu interesse. Consideramos que existiram aspectos que limitaram o nosso trabalho, como o pouco tempo de estágio, dividido por dois ciclos e, sendo o núcleo de estágio constituído por três alunas, tornou a calendarização das aulas difícil.

Quanto às aulas a que assistimos foram importantes para a nossa própria aprendizagem de leccionar e para o conhecimento de perspectivas distintas em relação à

actividade docente. Foi vantajoso poder assistir num primeiro momento às aulas, nos diferentes níveis que iríamos leccionar porque possibilitou a comparação tanto ao nível de comportamento como de aprendizagem, podendo antever que postura adoptar em cada uma das turmas. No geral, os alunos eram educados, tendo-se adaptado com facilidade à presença das professoras estagiárias.

Vimos que se tenta definir qual o melhor método de ensino das línguas estrangeiras. Analisadas as diferentes metodologias e abordagens percebemos que não se vislumbra um método ideal, por excelência. O que existe são metodologias que poderão surtir melhores resultados que outras em determinados contextos, dependendo do objectivo da aula, do *modus operandi* do professor, das características do grupo-turma, entre outros factores. Assim, optámos por uma abordagem eclética, utilizando estratégias de uns métodos e de outros, visando sempre o desenvolvimento da competência comunicativa. Como vimos, a abordagem comunicativa permite uma grande variedade de actividades em sala de aula, mas, sobretudo, dá preferência às que explorem a intenção comunicativa, que promovam a utilização e integração das quatro *skills* – ouvir, falar, ler e escrever, podendo, e devendo, ser trabalhadas de forma integrada.

Aprendemos que o papel do professor não se limita apenas ao facto de ensinar, mas também ao facto de proporcionar que alunos se tornem cidadãos críticos, o que constitui um espaço de descoberta de si próprios e de construção da sociedade.

Concluindo, apraz-nos referir que esta experiência aportou um grande contributo para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, contudo esperamos continuar a progredir e superar os obstáculos, conscientes de que também aprendemos com tudo e todos que nos rodeiam nesta profissão.

Referências Bibliográficas

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. P. Rosário & N. V. Soares, trads., M. Correia, rev. técnica). Porto: Edições ASA.

Costa, P. & Balça, A. (2012, Julho). O Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14, 51-57.

Critérios Gerais de Avaliação e de Classificação dos alunos Ano Lectivo 2011-2012. (n/d). Évora: Escola Secundária André de Gouveia. Recuperado em 10 de Agosto de 2012, de http://www.esag.edu.pt/site/files/Documentos_Ref/Critérios%20Gerais%20de%20Avaliação%20-%20Revisão%20de%2010%20de%20fev%202011_2012.pdf

Decreto-Lei n.º 139/2012. (2012, 5 de Julho). *Diário da República, 1ª série – N.º 129.* Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem.* Lisboa: ME.DEB.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo.* Lisboa: ME.DEB.

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

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (2001). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10.º ano. Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.* Lisboa: ME.DES.

Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (2002). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos.* Lisboa: ME.DES.

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

Mira, A. R. & Silva, L. (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.*, Nº4, 295-307. Centro de Investigação em Educação e Psicologia: Edições Colibri.

Mira, A. R. (2012, Julho). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14, 86 – 108.

Projecto Curricular de Escola 2011-2012. (n/d). Évora: Escola Secundária André de Gouveia. Recuperado em 10 de Agosto de 2012, de http://www.esag.edu.pt/site/files/PCE_2011_2012.pdf

Projecto Educativo de Escola 2010 -2013. (n/d). Évora: Escola Secundária André de Gouveia. Recuperado em 10 de Agosto de 2012, de http://www.esag.edu.pt/site/images/escola/pee_2010_2013.pdf

Regulamento Interno 2009 – 2013. (n/d). Évora: Escola Secundária André de Gouveia. Recuperado em 10 de Agosto de 2012, de http://www.esag.edu.pt/site/images/escola/ri_2009-2013.pdf

Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). Psicologia da Aprendizagem. Tarefas a propor e sua estruturação. In Tavares, J. & Alarcão, I, *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (pp. 82 – 127). Coimbra: Livraria Almedina.

ANEXOS

ANEXO A



Escola Secundária André de Gouveia

Évora, 29 de Outubro de 2010

Esquema Organizacional dos Documentos Curriculares

Programa de Língua Portuguesa – 3º Ciclo

Domínios	Subdomínios
Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none">• Expressão Verbal em Interação• Comunicação Oral Regulada por Técnicas• Compreensão de Enunciados Orais
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Leitura Recreativa• Leitura Orientada• Leitura para Informação e Estudo
Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Escrita Expressiva e Lúdica• Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos• Aperfeiçoamento de Texto
Funcionamento da Língua	

Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)

Competências	Metas de desenvolvimento
Compreensão do Oral	«Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional» (p.33)
Expressão Oral	«Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais» (p.34)
Leitura	«Fluência de leitura eficaz na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista» (p. 34)
Expressão Escrita	«Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita» (p.35)
Conhecimento Explícito	«Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português» (p.35)

Programa de Português – 10º, 11º e 12º anos

Competências	
Compreensão Oral	<ul style="list-style-type: none">• Identificar a intenção comunicativa do interlocutor;• Saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral;• Saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos;
Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none">• Adequar o discurso ao objectivo comunicativo, ao assunto e ao interlocutor;• Exprimir pontos de vista;• Fazer exposições orais com guião;
Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Dominar técnicas fundamentais de escrita compositiva:<ul style="list-style-type: none">- Organizar o texto em períodos e parágrafos, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos;- Escrever com correcção ortográfica, morfológica e sintáctica;- Usar vocabulário apropriado e preciso;- Aplicar correctamente regras básicas da pontuação.
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Leitura funcional• Leitura analítica e crítica• Leitura Recreativa • Ler com fluência

	<ul style="list-style-type: none">• Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de textos escritos;• Seleccionar estratégias adequadas ao objectivo de leitura;• Distinguir tipos/géneros de textos;• Reconhecer o valor estético da língua
Funcionamento da Língua	<ul style="list-style-type: none">• Identificar classes e subclasses de palavras;• Reconhecer o valor polissémico das realizações lexicais;• Dominar os paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal;• Identificar modos e tempos verbais em frases simples e complexas;• Reconhecer funções sintácticas nucleares;• Distinguir relações de coordenação e subordinação.

Introdução: O presente esquema alicerça a sua fundamentação em três documentos curriculares: *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico, 3º Ciclo* e o *Programa de Português – 10º, 11º e 12º ano – Cursos Gerais e Tecnológicos*. Através da sua análise colocaremos em evidência os seus pontos convergentes e divergentes, contemplando a sua estrutura organizacional, a sua terminologia e o nível de amplitude consagrado a cada um dos domínios/competências que são explorados ao longo dos documentos.

O quadro que se segue apresenta uma visão tripartida sobre alguns dos conceitos terminológicos presentes nos documentos anteriormente mencionados.

	CNEB	Programa de Língua Portuguesa 3º Ciclo	Programa de Português 10º, 11º e 12º anos
Terminologia	<ul style="list-style-type: none"> • Competências (compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito) • Conhecimento explícito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínios (ouvir/falar, ler/escrever) • Funcionamento da Língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências (compreensão oral/expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua) • Funcionamento da Língua.

Após a leitura do quadro constatamos que o CNEB, apesar de ser um documento vinculado ao Ensino Básico, propõe uma terminologia, no âmbito das competências, que se aproxima da adoptada pelos Programas do Ensino Secundário.

De seguida analisaremos a forma como os documentos oficiais estruturam os seus domínios/competências.

	CNEB	Programa de Língua Portuguesa 3º Ciclo	Programa de Português 10º, 11º e 12º anos
Estrutura		<ul style="list-style-type: none"> • O domínio da leitura organiza-se em leitura recreativa, leitura orientada e para a leitura informação e estudo. • A expressão escrita subdivide-se em: escrita expressiva e lúdica, escrita para a apropriação de técnicas e de modelos e aperfeiçoamento de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • A competência da leitura estrutura-se em leitura funcional, leitura analítica e leitura crítica e recreativa.

O domínio/competência da Leitura subdivide-se em ambos os Programas que são objecto de análise, no entanto, apenas a Leitura Recreativa lhes é comum. No Programa de 3º Ciclo também a Expressão Escrita surge ramificada, ao contrário do que se verifica no Programa do Ensino Secundário, onde a escrita assume um cariz quase laboratorial.

Seguidamente atentaremos ao nível de amplitude dos domínios/competências que estão patenteados no esquema que se segue.

	CNEB	Programa de Língua Portuguesa 3º Ciclo	Programa de Português 10º, 11º e 12º anos
Nível de Amplitude dos Domínios/Competências	<ul style="list-style-type: none"> As competências específicas estão equiparadas. 	<ul style="list-style-type: none"> A gestão global dos conteúdos nucleares pressupõe uma abordagem igualitária para a Comunicação Oral, Leitura e Escrita, em detrimento do Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> Preconiza-se uma exploração similar para cada uma das competências do Programa.

Neste ponto de análise podemos concluir que o CNEB e o Programa do Ensino Secundário privilegiam de forma semelhante todas as competências, enquanto que o Programa do 3º Ciclo outorga uma posição de menor relevo ao Funcionamento da Língua, fazendo com que esta esteja intrinsecamente ligado a todos os outros domínios.

Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre os pontos convergentes e divergentes condensados nos documentos curriculares em análise.

		CNEB	Programa de Língua Portuguesa 3º Ciclo	Programa de Português 10º, 11º e 12º anos
Pontos	Convergentes	<ul style="list-style-type: none"> Leitura: processo activo entre o leitor e o texto que pressupõe a compreensão e reconstrução do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Sugere que se trabalhe o Funcionamento da Língua através da produção de enunciados orais e escritos dos alunos. Leitura: procura despertar o interesse dos alunos para a leitura de textos, valorizando as interpretações pessoais, não se restringindo a uma análise exaustiva do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomenta e trabalha de igual forma a consciência linguística e o conhecimento metalinguístico dos discentes. Leitura: o aluno deve desenvolver uma atitude crítica perante o texto.

	<p>Divergentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Conhecimento Explícito é elevado à categoria de competência específica. • Compreensão oral: importa compreender e extrair o essencial da mensagem. • Expressão oral: procura inculcar nos alunos uma consciência pragmática da língua enquanto objecto de estudo e instrumento de comunicação. • Expressão Escrita: é valorizado o processo e o produto. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Funcionamento da Língua é um domínio que está subjacente aos outros. • Comunicação oral: pressupõe que o aluno distinga a língua enquanto objecto de estudo e instrumento de comunicação, ramificando-se em <i>Expressão Verbal em Interação, Comunicação Oral Regulada por Técnicas e Compreensão de Enunciados Oraís</i>. • Expressão Escrita: incentiva-se a produção escrita na sala de aula e a 	<ul style="list-style-type: none"> • O Funcionamento da Língua é uma das cinco competências dominantes e nelas se inscreve, privilegiando o estudo reflexivo da língua. • Compreensão/Expressão oral: é uma competência transversal do currículo e, por isso, a aula de língua deve fomentar a interacção verbal, preparando os alunos para a vida escolar e profissional. Deve imprimir-se no aluno hábitos de programação ao nível da esquematização do discurso (<i>planificação, execução e avaliação</i>). • Expressão Escrita: promove-se uma oficina de escrita nas aulas de português, destinada ao
--	---------------------------	---	--	--

			sua posterior exposição.	desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e do seu aperfeiçoamento textual. Sobrepondo-se o processo ao produto.
--	--	--	--------------------------	--

Sumariamente podemos referir que os Programas de 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário preconizam um método de trabalho idêntico para a exploração do Funcionamento da Língua. Concernente ao domínio/competência da Leitura é proposto, em todos os documentos, que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre o texto, valorizando-o enquanto meio transmissor de múltiplos saberes.

Quanto aos pontos divergentes observamos que no CNEB o conhecimento explícito é equiparado às outras competências, já no Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico, o Funcionamento da Língua é preterido em relação aos outros domínios, ocupando uma posição secundária. Por fim, esta competência no Ensino Secundário é basilar a todas as outras.

Referente ao domínio/competência da Compreensão Oral constatamos que no CNEB surge de forma isolada, situação que não se verifica no Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Programa do Ensino Secundário, onde esta competência se entrelaça com a da Expressão Oral. Esta junção denuncia um maior grau de complexidade e exigência à medida que os ciclos de ensino se sucedem.

Para finalizar, é imperativo afirmar o nível de gradação atribuído à prática da Expressão Escrita que se inicia com a valorização do produto e termina com a sobrevalorização do processo.

Bibliografia:

- ABRANTES, Paulo. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.ME.
- DES (2001). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: DES.ME.
- DEB (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: DEB.ME.

Cátia Samora

Nádia Raposo

Neuza Raimundo

ANEXO B



Escola Secundária André de Gouveia

Évora, 22 de Fevereiro de 2011

Esquema Organizacional dos Documentos Curriculares

Programa de Língua Estrangeira - Espanhol – 3º Ciclo

Domínios
Compreensão Oral
Expressão Oral
Compreensão Escrita
Expressão Escrita
Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem
Aspectos Socioculturais

Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)

Competência de comunicação
Ouvir/Ver
Ler
Ouvir/Falar
Ler/Escrever
Falar/Produzir
Escrever/Produzir

Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10º

Competências comunicativas	
Compreensão Oral	<ul style="list-style-type: none">• «Identificar informações globais e específicas em mensagens orais, sobre temas do âmbito familiar, emitidas em situações de comunicação directa.» (p.33)• «Captar o sentido global de textos orais simples sobre temas do domínio comum, reproduzidos por meios áudio.» (p.33)
Compreensão Escrita	<ul style="list-style-type: none">• «Identificar informações globais e específicas, ideias principais e secundárias, em documentos autênticos, de extensão limitada, relacionados com temas gerais.» (p.33)• «Antecipar o significado de alguns elementos através do contexto e dos aspectos socioculturais.» (p.33)• «Ler individualmente textos com apoio visual (banda desenhada, publicidade, cartazes, anúncios, etc.) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de uma actividade específica.» (p.33)
Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none">• «Participar de forma compreensível em breves diálogos relacionados com situações de comunicação habituais, nomeadamente em situações escolares, usando as expressões mais actuais da comunicação em sociedade.» (p.33)• «Falar de actividades quotidianas e da realidade circundante. Expressar interesses e gostos.» (p.33) «Utilizar estratégias de comunicação para suprir as carências linguísticas.» (p.33)
Expressão Escrita	<ul style="list-style-type: none">• «Redigir mensagens breves e cartas adequadas à situação de comunicação, sobre temas conhecidos, visando as normas básicas da comunicação escrita.» (p.33)

Introdução: O presente esquema alicerça a sua fundamentação em três documentos curriculares: *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo* e o *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10º*. Através da sua análise colocaremos em evidência os seus pontos convergentes e divergentes, a sua terminologia e o nível de amplitude consagrado a cada um dos domínios/competências que são explorados ao longo dos documentos.

O quadro que se segue apresenta uma visão tripartida sobre alguns dos conceitos terminológicos presentes nos documentos anteriormente mencionados.

	CNEB	Programa de Espanhol 3º Ciclo	Programa de Espanhol – Nível de Iniciação – 10ºano
Terminologia	<ul style="list-style-type: none"> • Competências de comunicação: Ouvir/Ver, Ler; Ouvir/Falar; Ler/Escriver; Falar/Produzir; Escrever/Produzir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínios: Compreensão Oral; Expressão Oral; Compreensão Escrita; Expressão Escrita; Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e Aspectos Socioculturais. • Os conteúdos gramaticais são designados por reflexão sobre a língua e a sua 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências comunicativas: Compreensão Oral; Expressão Oral; Compreensão Escrita e Expressão Escrita. • A reflexão sobre a língua é designada por conteúdos linguísticos.

		aprendizagem.	
--	--	---------------	--

Após a leitura do quadro constatamos que o CNEB, apesar de ser um documento vinculado ao Ensino Básico, propõe uma terminologia, no âmbito das competências, que se aproxima da adotada pelos Programas do Ensino Secundário.

Seguidamente atentaremos ao nível de amplitude dos domínios/competências que estão patenteados no esquema que se segue.

	CNEB	Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo	Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10º
Nível de Amplitude dos Domínios/Competências	<ul style="list-style-type: none"> • A competência da comunicação assume uma maior expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os domínios em evidência são tratados de forma similar. 	<ul style="list-style-type: none"> • As competências comunicativas destacam-se em detrimento das restantes.

Neste ponto de análise podemos concluir que o CNEB e o Programa do Ensino Secundário privilegiam de forma semelhante a competência da comunicação, enquanto que o Programa do 3º Ciclo equipara todos os domínios. Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre os pontos convergentes e divergentes condensados nos documentos curriculares em análise.

		<p style="text-align: center;">CNEB</p>	<p style="text-align: center;">Programa de Língua Estrangeira – Espanhol - 3º Ciclo</p>	<p style="text-align: center;">Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10º</p>
Pontos	Convergentes	<ul style="list-style-type: none"> • A competência comunicativa ramifica-se em sub-competências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla o domínio dos aspectos socioculturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A visão das competências comunicativas assume uma concordância com a exploração feita pelo CNEB. • Privilegia o conteúdo dos aspectos socioculturais.

		<ul style="list-style-type: none"> • A definição das competências específicas baseou-se no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • As competências da compreensão e expressão oral e da compreensão e expressão escrita respeitam representados no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>, relativamente aos níveis de proficiência linguística A1, A2 e B1. • A reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem apresenta uma estrutura organizada e sequencial. • Ao nível dos aspectos socioculturais existem temas transversais ao Programa do Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as micro competências estão de acordo com o <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>. • A reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem equipara-se à estrutura proposta no Programa do 3.º Ciclo. • Existem aspectos socioculturais que são comuns ao Programa do 3.º Ciclo.
--	--	--	--	---

			<p>Secundário, tais como: «<i>O eu e os outros; As relações humanas e o português e o espanhol.</i></p>	
	Divergentes		<ul style="list-style-type: none"> • Os aspectos socioculturais revelam divergências temáticas e situacionais comparativamente ao Programa do Ensino Secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os aspectos socioculturais são apresentados de forma mais detalhada.

Sumariamente podemos referir que os Programas de 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário preconizam um método de trabalho idêntico para a exploração da Reflexão sobre a Língua e sua Aprendizagem. Concernente à competência comunicativa verificamos que esta se ramifica em sub-competências no CNEB e no Programa do Ensino Secundário. Relativamente aos aspectos socioculturais constatamos que alguns dos temas são transversais ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Nos três documentos em análise observamos que todos respeitam os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo QECR.

Quanto aos pontos divergentes salientamos que os aspectos socioculturais são trabalhados de forma mais abrangente e detalhada no Ensino Secundário.

Bibliografia:

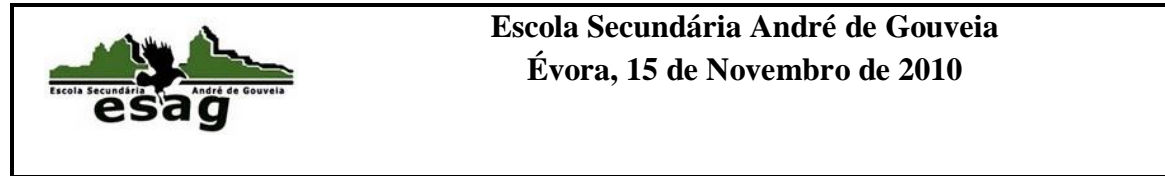
- ABRANTES, Paulo. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.ME.
- DES (2001). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10.º ano. Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: DES.ME.
- DEB (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3-º Ciclo*. Lisboa: DEB.ME.

Cátia Samora

Nádia Raposo

Neuza Raimundo

ANEXO C

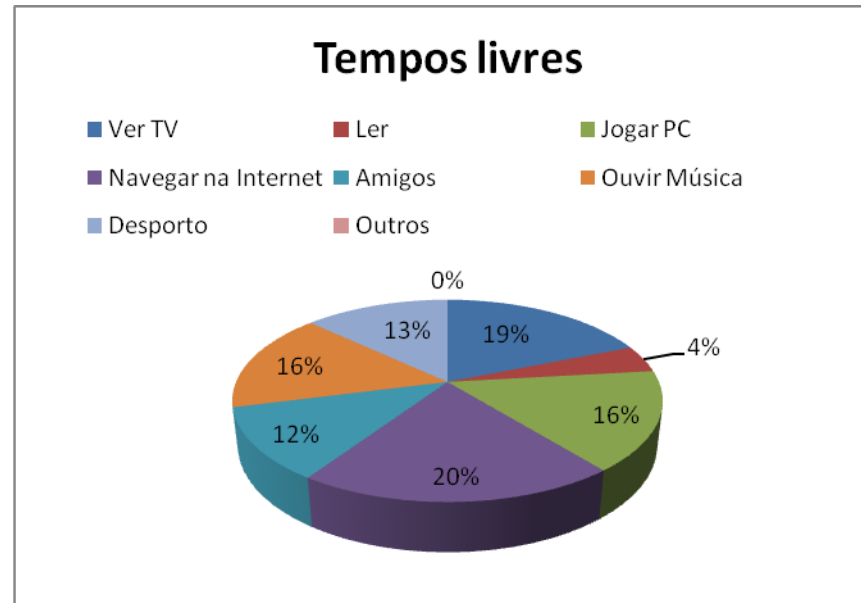


Caracterizações do 7º C e do 10º TD1

Introdução: Tendo como base a AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO – questionário de interesses, expectativas e necessidades, das turmas C do 7º ano e TD1 do 10º ano, da Escola Secundária André de Gouveia, analisaremos e descreveremos os interesses, as expectativas e as necessidades dos alunos relativamente à disciplina de Língua Portuguesa. Os dados tratados foram recolhidos mediante perguntas de escolha múltipla, fechadas e abertas e os resultados obtidos procurar-se-ão cruzar com as Competências/Domínios – Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Funcionamento da Língua – avaliadas pelo docente no início do presente ano lectivo, de forma a estabelecer um paralelismo entre a auto e hetero-avaliação.

- 7º C:

1.1. Tempos Livres	
Ver TV	13
Ler	3
Jogar PC	11
Navegar na Internet	14
Amigos	8
Ouvir Música	11
Desporto	9
Outros	0



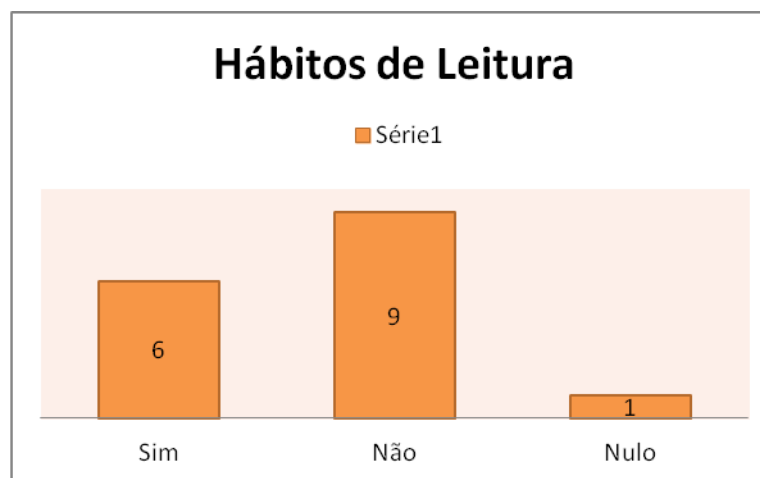
Os alunos salientam como alvo de preferência nos tempos de ócio a navegação na Internet, com um total de 20%. Como últimas escolhas os discentes elegeram a actividade de leitura, com 4%.

Concernente à avaliação diagnóstica no âmbito dos gostos (questão 1.2.), incidimos a nossa atenção na temática da leitura.

Relativamente à questão do livro favorito foram seleccionados os livros *Lucky Luck*, *Saga Twillight* e *Marley e eu*. No entanto, enunciamos que nove alunos não referiram nenhuma opção.

Quanto às opções para o Livro de Cabeceira verificamos, mais uma vez, a apatia dos discentes no domínio da leitura, dado que nove alunos não responderam. Como escolhas registam-se os seguintes livros: *Lucky Luck*, *O Rapaz do Pijama às Riscas*, a colecção de livros infantis *Geronimo Stilton* e *Crepúsculo*, sendo este, o livro mais apontado, com um total de três escolhas.

1.3. Hábitos de Leitura		
Gostas de ler?	Sim	6
	Não	9
	Nulo	1



No que respeita aos hábitos de leitura, nove alunos afirmam não gostar de ler, enquanto seis dizem o contrário.

Que tipo de livros preferes?	
Contos	1
Romances	2
Poesia	1
Teatro	2
Aventuras	2
Ficção Científica	2
Banda Desenhada	2
Jornais/Imprensa	1
Outros	0



Após a análise do gráfico referente ao género de leituras favoritas constata-se que a maioria das escolhas é uniforme, com excepção dos livros de romances, contos, poesia e outros.

No grupo das *Expectativas* iniciaremos a análise da questão que aborda a importância da língua portuguesa se constituir como um objecto de estudo (2.2. *Consideras o estudo da língua portuguesa importante? Porquê?*) e podemos concluir que as respostas dos discentes são bastante assertivas, considerando pontos como: a importância da leitura e da escrita; o enriquecimento vocabular; a importância de saber falar correctamente, funcionando como uma mais-valia para o futuro e para a construção da identidade; como uma medida de combate ao

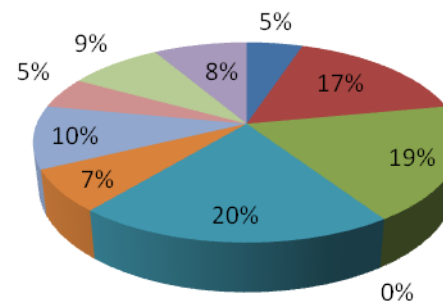
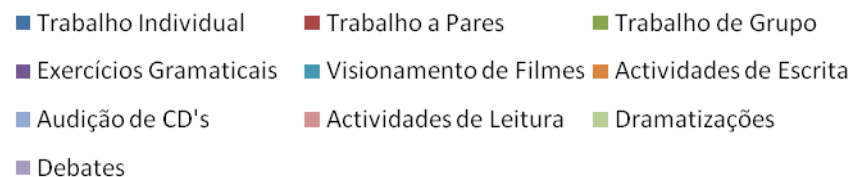
analfabetismo e o facto de o Português ser a nossa língua materna. Assinalam-se dois alunos que não responderam, um discente que afirma não gostar de estudar língua portuguesa e outro que considera que é importante mas não sabe fundamentar a sua resposta.

No que respeita às expectativas da turma relativamente às aulas de língua portuguesa (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), os alunos revelam-se interessados em aprender novas matérias, pretendem aproveitar as aulas para o esclarecimento de dúvidas e, conseqüentemente, para operarem uma progressão no seu conhecimento e ainda referem que irão gostar da disciplina por causa do professor. Há um discente que salienta a participação como uma forma de estar, particularmente relevante na sala de aula e outro que refere que não irá gostar porque não se interessa pela disciplina. Nesta pergunta registaram-se quatro respostas em branco e um aluno que não tem uma opinião formada sobre as aulas de língua portuguesa.

Relativamente à opinião dos alunos sobre as características que um professor de Português deve contemplar (2.4. *Na tua opinião que características deve ter um professor de Português?*), a turma defende que o docente da referida disciplina deve ser simpático, divertido, altruísta, calmo, sereno, um pouco exigente, deve saber ensinar e, por conseguinte, ser estudioso. Existe um aluno que defende a severidade como um dos requisitos essenciais à prática lectiva. Também nesta questão se contabilizaram quatro respostas em branco.

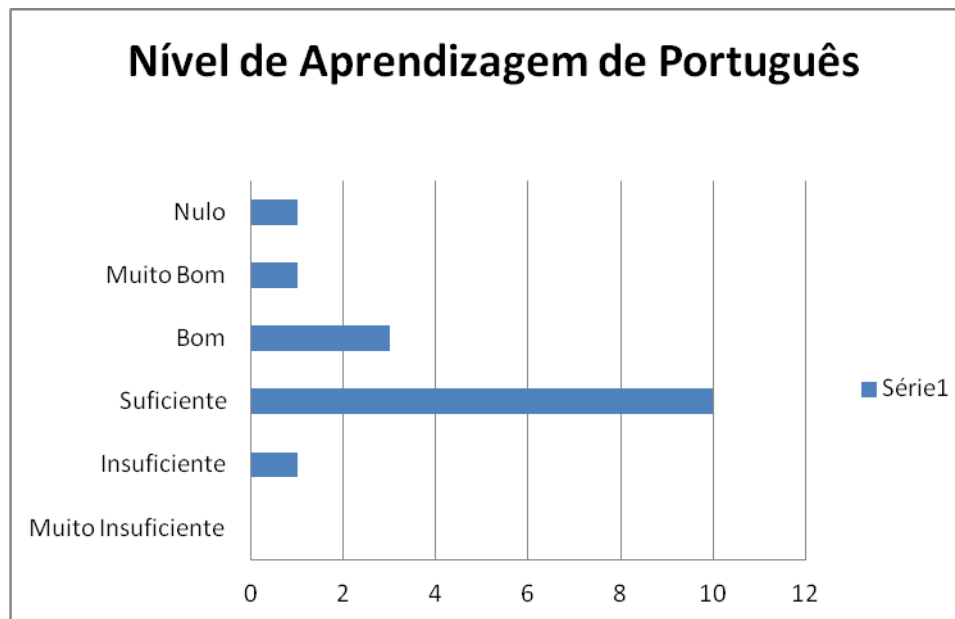
Actividades que gostarias de realizar na aula	
Trabalho Individual	3
Trabalho a Pares	10
Trabalho de Grupo	11
Exercícios Gramaticais	0
Visionamento de Filmes	12
Actividades de Escrita	4
Audição de CD's	6
Actividades de Leitura	3
Dramatizações	5
Debates	5

Actividades que gostarias de realizar na aula



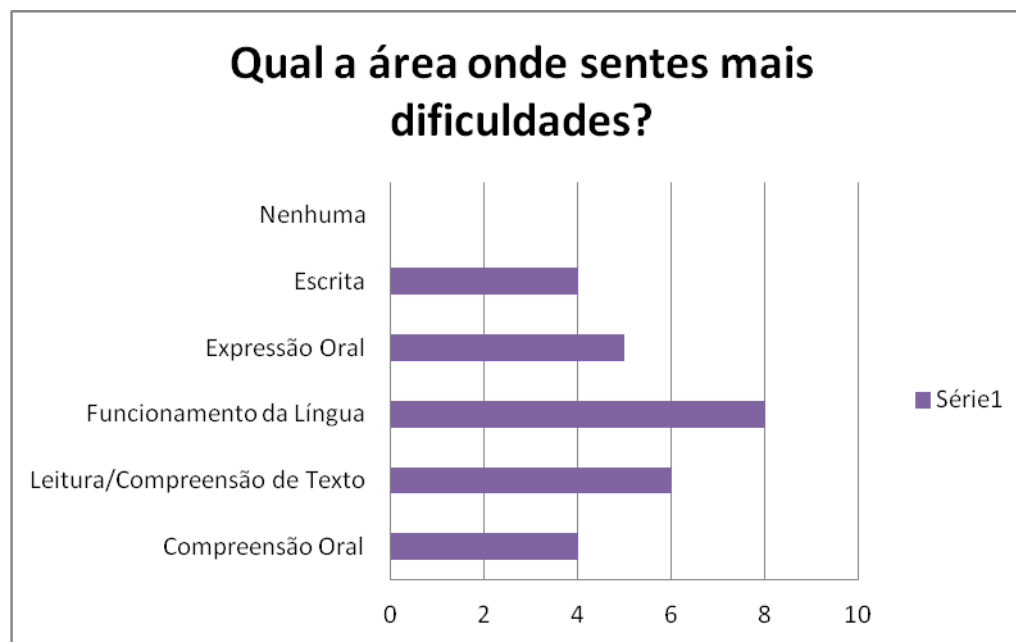
No que respeita ao leque de actividades realizadas na sala de aula os alunos destacam como escolha preferencial o visionamento de filmes, com 20%. Como actividade menos agraciada diferencia-se os exercícios gramaticais.

Nível de Aprendizagem de Português	
Muito Insuficiente	0
Insuficiente	1
Suficiente	10
Bom	3
Muito Bom	1
Nulo	1



Depois de atentarmos ao gráfico alusivo ao nível de aprendizagem de língua portuguesa observamos que dez alunos mencionam ter um conhecimento suficiente, três defendem que possuem o grau bom e dois dividem-se entre o suficiente e o muito bom. Registe-se ainda o facto de haver uma escolha nula.

Qual a área onde sentes mais dificuldades?	
Compreensão Oral	4
Leitura/Compreensão de Texto	6
Funcionamento da Língua	8
Expressão Oral	5
Escrita	4
Nenhuma	0



Concernente aos domínios nos quais os discentes dizem sentir mais dificuldades, salienta-se o facto de todos assumirem as suas deficiências. O domínio do Funcionamento da Língua apresenta uma maior adesão, sucedendo-se-lhe a Leitura/Compreensão de Textos e a Expressão Oral.

A par da análise dos questionários colocamos em paralelo a avaliação diagnóstica realizada pelo docente, a qual privilegiou todos os domínios e permitiu uma conclusão fidedigna da turma, uma vez que, os parâmetros de avaliação anteriormente referidos foram examinados em

todos os alunos e não registados de forma aleatória. Quanto aos resultados obtidos verifica-se que a esmagadora maioria dos discentes evidencia dificuldades no Funcionamento da língua, seguindo-se-lhe os domínios da Escrita, Leitura e Compreensão Oral.

Ao contrapor os dados das duas ferramentas de avaliação podemos constatar que ao nível do Funcionamento da Língua a opinião dos alunos corresponde à realidade, pois este é, indubitavelmente, o domínio onde se acentuam as dificuldades da turma.

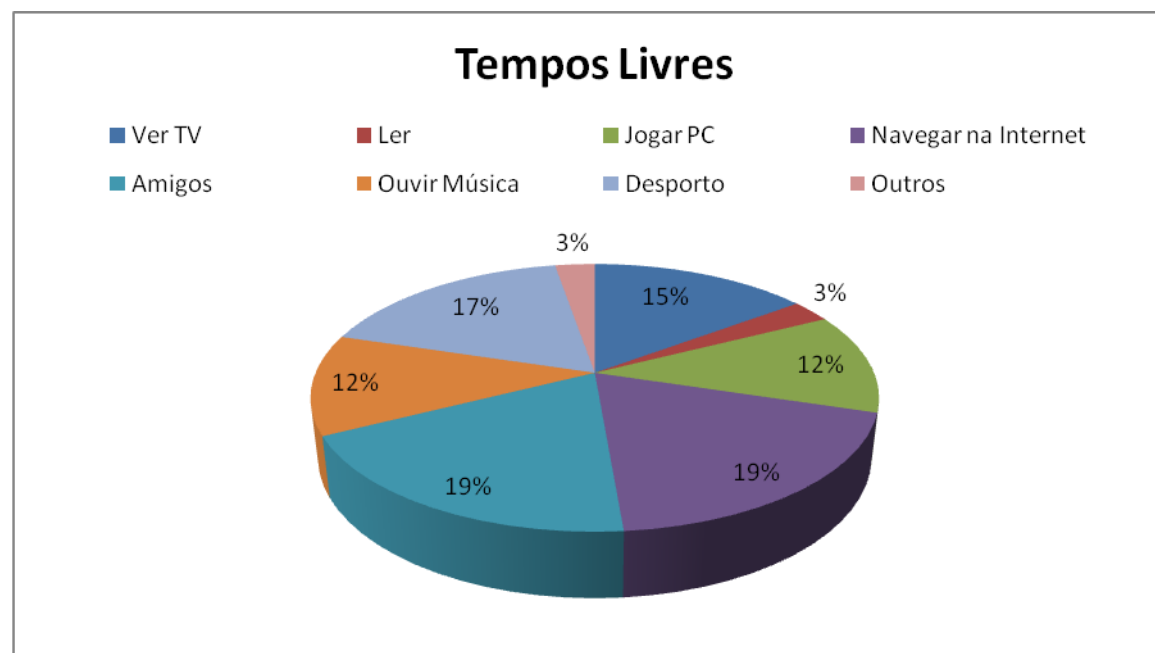
A que materiais recorres para estudar?	
Caderno Diário	11
Manual	11
Dicionário	1
Gramática	6
Internet	10
Outros	0



Quanto aos materiais mais requeridos pelos alunos para o seu estudo destacam-se o manual e o caderno diário, registando-se o dicionário como escolha preterida.

- **10º TD1:**

1.1. Tempos Livres	
Ver TV	11
Ler	2
Jogar PC	9
Navegar na Internet	14
Amigos	14
Ouvir Música	9
Desporto	13
Outros	2



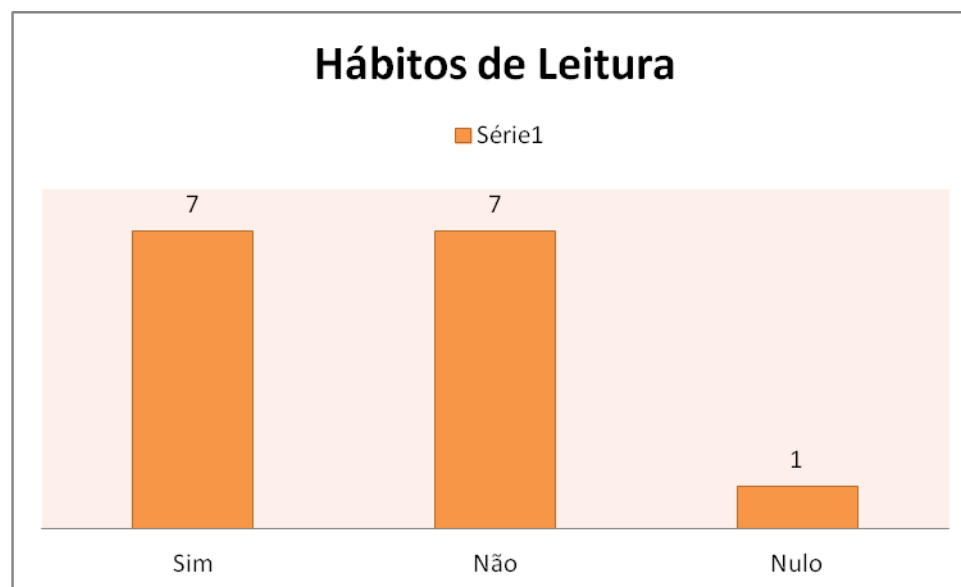
Após a leitura do gráfico circular que contempla a temática dos tempos livres constatamos que os discentes atribuem igual importância às actividades de navegação na internet e estar com os amigos, ambas com 19%. Com menor índice de preferências enfileiram-se as ocupações de leitura e outras opções.

A questão 1.2 incide sobre várias alíneas referentes aos gostos pessoais dos alunos. Aqui será explorada a temática da leitura.

Na alínea **d) Livro Preferido** contabilizam-se duas respostas em branco, dois alunos que responderam «*nenhum*» e outros dois que referiram «*não tenho*». Todas as outras opções foram distintas e incidiram sobre livros de diferente teor, desde obras escolares, a histórias verídicas, passando pelos livros de aventura. Desta forma, as escolhas recaíram sobre *O Diário de Anne Frank*, *Aproveitem a vida*, de António Feio, os célebres livros de *Uma Aventura*, *A Lua de Joana*, *Nómada*, *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, *PS: Eu amo-te* e dois livros do Ciclo da Herança de Christopher Paolini: *Brisingr* e *Eragon*.

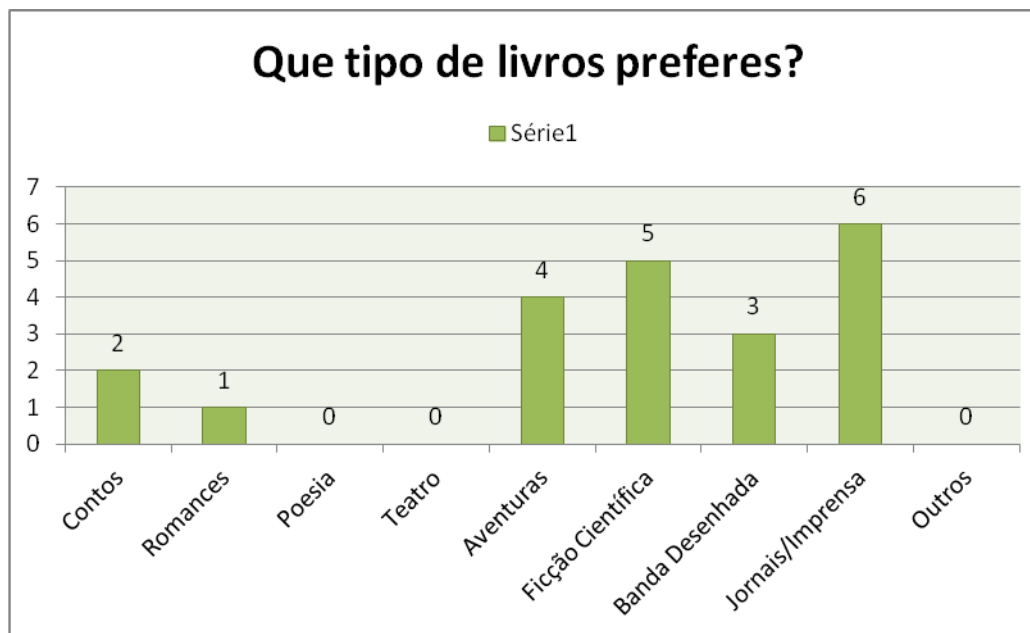
Na última alínea da questão em análise **h) Livro de cabeceira** concluímos que a leitura continua a ser uma actividade pouco rotineira na vida dos nossos estudantes, uma vez que, apenas três alunos responderam à questão, optando pelos livros: *A criança que não queria falar*, *A Lua de Joana* e *Amanhecer*. Registam-se seis respostas em branco, quatro em que os alunos mencionam «*nenhum*» e duas onde se efectiva a resposta «*não tenho*»

1.3. Hábitos de Leitura		
Gostas de ler?	Sim	7
	Não	7
	Nulo	1



Relativamente aos hábitos de leitura concluímos que a turma se divide de forma equiparada, uma vez que, metade refere que gosta de ler e a outra metade demonstra vontade contrária, com exceção de um aluno, cuja resposta foi anulada porque assinalou as duas opções.

Que tipo de livros preferes?	
Contos	2
Romances	1
Poesia	0
Teatro	0
Aventuras	4
Ficção Científica	5
Banda Desenhada	3
Jornais/Imprensa	6
Outros	0



Ainda no âmbito da leitura os alunos assumem um favoritismo pelos textos de imprensa. Com menos adesão salientam-se os livros dramáticos e poéticos, bem como a opção de outras escolhas.

No grupo *Expectativas* analisaremos as questões concernentes à disciplina de língua portuguesa.

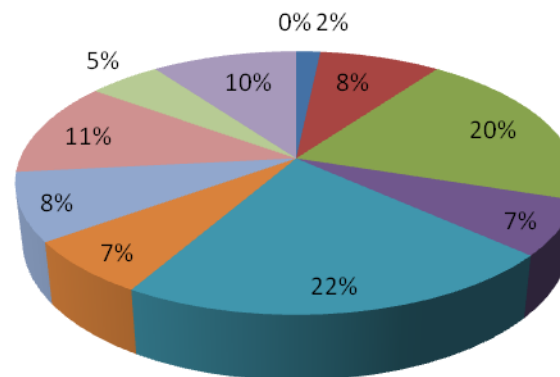
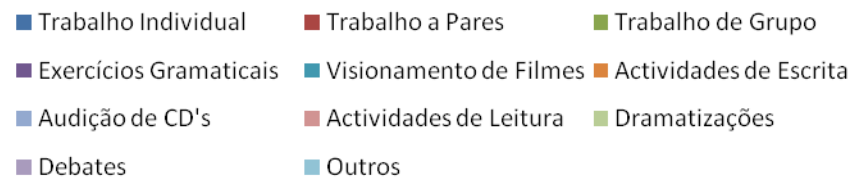
Referente à questão que se debruça sobre a importância do estudo da língua portuguesa (2.2. *Consideras o estudo da língua portuguesa importante? Porquê?*), os alunos desenvolvem ideias muito similares, dando primazia ao Português, enquanto língua de estudo e instrumento de comunicação. Deste modo, a maior parte da turma faz referência às competências da leitura, da compreensão/expressão oral e da expressão escrita, como requisito essencial para resolver problemas do quotidiano e como uma mais-valia para a vida profissional. Alguns enfatizam que é importante estudar língua portuguesa porque esta é a nossa língua materna, outros mencionam que existem muitos falantes da língua em questão no mundo e um aluno apenas refere que a língua portuguesa é muito complicada.

Quanto à pergunta que incide sobre as expectativas das aulas de português (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), as opiniões dos alunos dividem-se. Alguns denotam interesse em aprender «*coisas novas*», outros referem que gostariam de aprofundar os conhecimentos já adquiridos e apenas um aluno revela que tem algumas dificuldades na disciplina de língua portuguesa e, por isso, espera que o docente o ajude a superar as suas lacunas. Nesta questão registam-se omissões por parte de dois alunos.

Por fim, na última pergunta de resposta aberta, que procura traçar o perfil do professor de Português (2.4. *Na tua opinião que características deve ter um professor de Português?*), os questionários apontam para uma uniformidade de ideias ao nível da conduta do professor de língua materna. Neste sentido defendem como características indispensáveis a simpatia, a compreensão, o rigor e a amizade. Revelam como ponto premente os bons conhecimentos científicos do docente, o saber-fazer e a sua criatividade para que as matérias menos interessantes motivem os alunos. Alguns alunos defendem que um bom professor de Português deve saber ler correctamente. Nesta questão, apenas um aluno não respondeu.

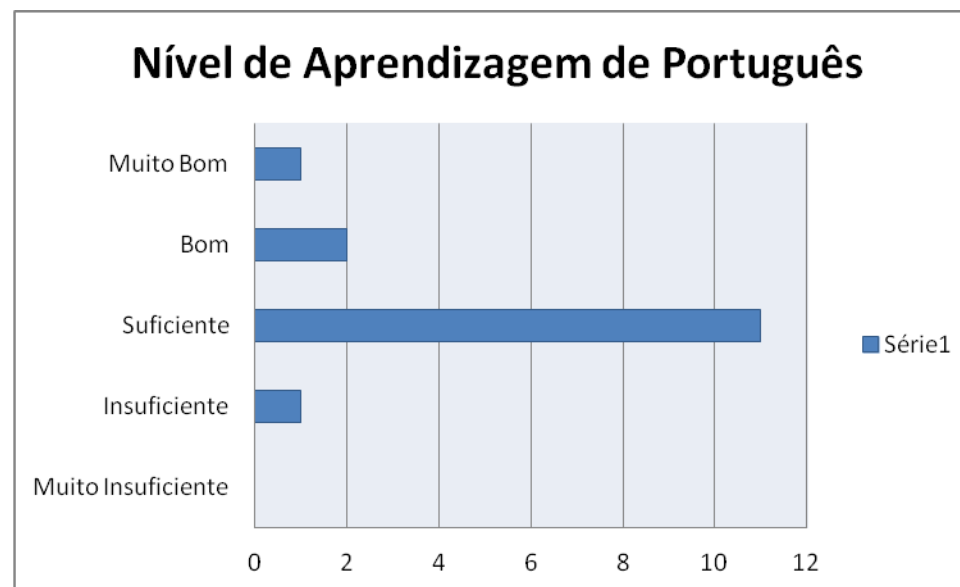
Actividades que gostarias de realizar na aula	
Trabalho Individual	1
Trabalho a Pares	5
Trabalho de Grupo	12
Exercícios Gramaticais	4
Visionamento de Filmes	13
Actividades de Escrita	4
Audição de CD's	5
Actividades de Leitura	7
Dramatizações	3
Debates	6
Outros	0

Actividades que gostarias de realizar na aula



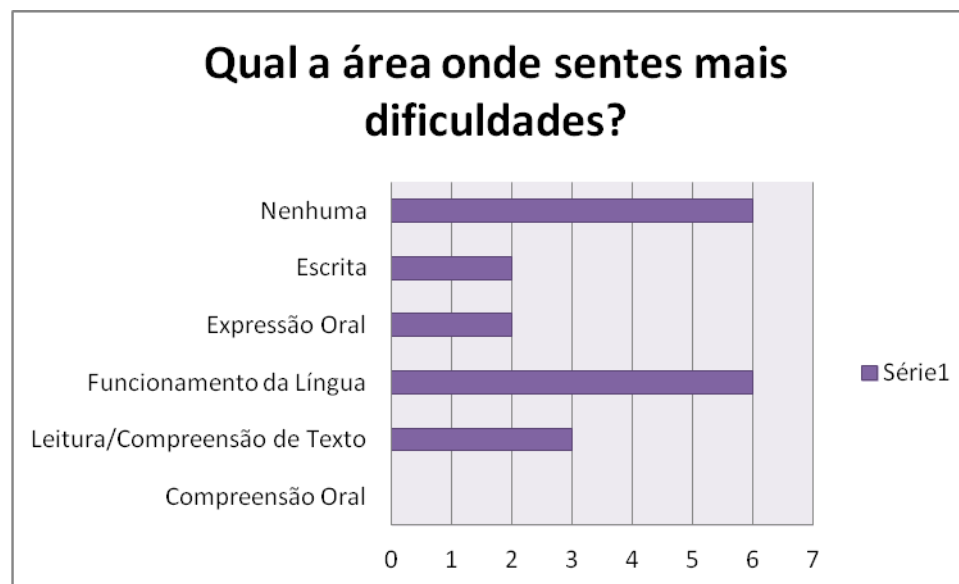
Quando questionados sobre as actividades que gostariam de realizar na sala de aula, a esmagadora maioria optou pelo visionamento de filmes (22%). As actividades de trabalho individual (2%) e outros (0%) são preteridas às restantes.

3.1. Nível de Aprendizagem de Português	
Muito Insuficiente	0
Insuficiente	1
Suficiente	11
Bom	2
Muito Bom	1



Concernente ao nível de aprendizagem de Língua Portuguesa a maioria dos alunos julga ter um conhecimento Suficiente da língua materna. Nos extremos destacam-se unicamente dois alunos, nas posições de Muito Bom e Insuficiente.

3.2. Qual a área onde sentes mais dificuldades?	
Compreensão Oral	0
Leitura/Compreensão de Texto	3
Funcionamento da Língua	6
Expressão Oral	2
Escrita	2
Nenhuma	6



Relativamente às dificuldades registadas ao nível das competências específicas da língua portuguesa, seis alunos apontam o Funcionamento da Língua como a área onde apresentam mais lacunas. Outros seis alunos evidenciam que não têm nenhuma dificuldade na disciplina em estudo, porém a turma é unânime ao afirmar que não tem dificuldades quanto ao domínio da Compreensão Oral.

Ainda no domínio das competências torna-se imperativo estabelecer uma comparação entre os dados acima referidos e obtidos mediante a análise dos questionários com a recolha de informação facultada pela avaliação diagnóstica, a qual se operou de forma aleatória. Concernente a este instrumento de avaliação podemos constatar que o pior desempenho da turma radica na competência do Funcionamento da Língua, salientando-se a Expressão Oral como a competência, onde os alunos alcançaram melhores resultados.

Em suma, concluímos que o cruzamento de dados anteriormente mencionado está equiparado, quer isto dizer, que a auto-crítica realizada pelos alunos corresponde com alguma fidelidade aos resultados da amostra, recolhidos pelo docente.

3.3. A que Materiais rocorres para estudar?	
Caderno Diário	12
Manual	14
Dicionário	3
Gramática	5
Internet	4
Outros	0



Referente à organização do estudo verificamos que os alunos recorrem com uma maior frequência ao manual. Como recursos menos utilizados, os discentes seleccionam o dicionário, importa ainda referir que a turma não se serve de outros materiais para além dos que constam na lista.

Cátia Samora
Nádia Raposo
Neuza Raimundo

ANEXO D

LEE LO QUE HAN DICHO ESTOS FAMOSOS:



Yo **bajaría** el precio de la ropa y todos **podrían** vestir tan bien y elegante como yo.



Yo **pondría** mi foto en todas las calles, así la gente **intentaría** ser tan guapa como yo.

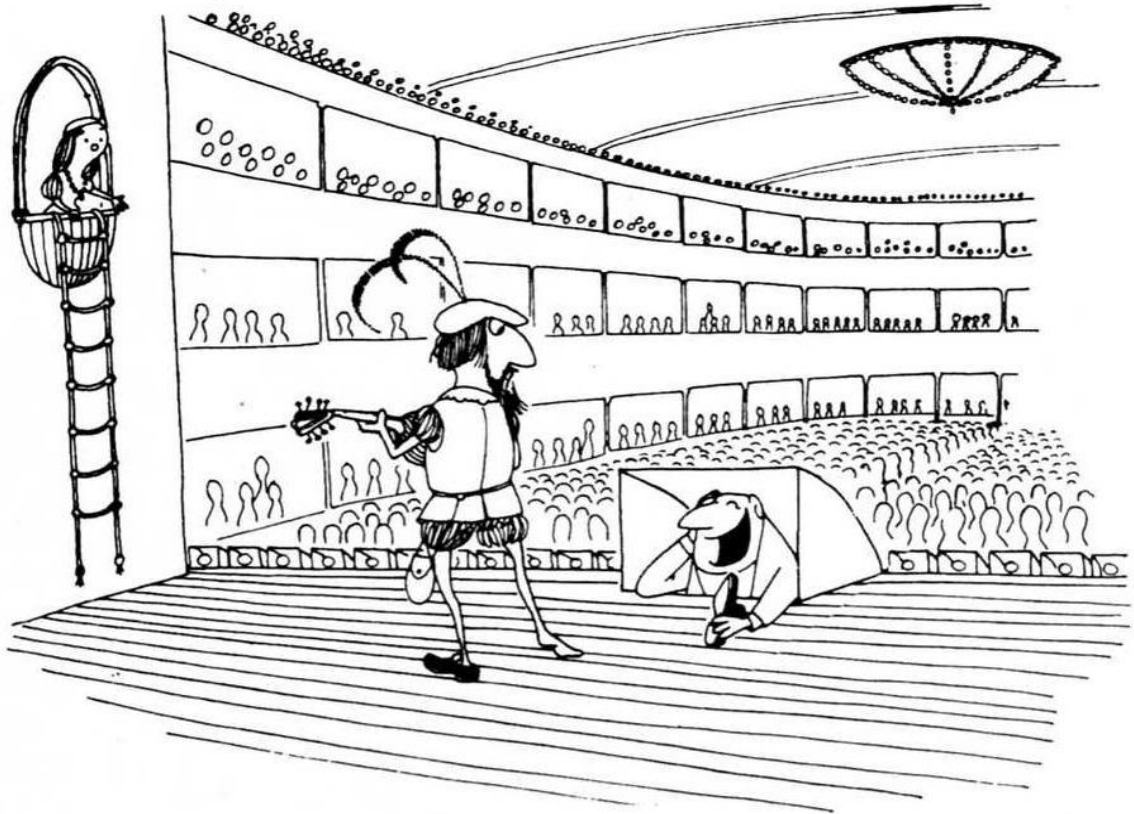


En un mundo ideal yo **prohibiría** las cocinas en las casas: todos los niños **vendrían** a mi restaurante y **querrían** jugar conmigo.



Yo **obligaría** a los DJ a poner todas mis canciones en las discotecas. Imagínate: todos los jóvenes **saldrían** de fiesta para escuchar mi música.

ANEXO E



QUINO – *Mundo Quino*, Publ. Dom Quixote

ANEXO F



ANEXO G



Escola Secundária André de Gouveia

Español I – Nivel 2 – 11.ºCurso

Compresión auditiva: Ciudades de Andalucía - Granada

En seguida vas a ver un video sobre una ciudad andaluza, míralo con atención y elige las opciones correctas:

1. Granada es la capital de:

- a) Andalucía;
- b) Andalucía oriental;
- c) Andalucía occidental;

2. Granada es considerada una ciudad:

- a) Mora y fenicia;
- b) Romana y Mora;
- c) Mora y cristiana;

3. ¿Qué estilos arquitectónicos caracterizan Granada?

- a) Barroca y romántica;
- b) Romántica y renacentista;
- c) Barroca y renacentista;

4. La riqueza artística de la ciudad es reflejo de la historia de la España:

- a) Musulmana;
- b) Árabe;
- c) Visigoda;

5. ¿Qué locales se destacan de Granada en el video?

- a) Sierra Nevada y Alhambra;
- b) Alhambra y Capilla Real;
- c) Sierra Nevada y Capilla Real;

ANEXO I



Escola Secundária André de Gouveia

Español I – Nivel 2 – 11.ºCurso

Compresión lectora: Ciudades de Andalucía - Granada

¿QUÉ ES GRANADA?

Granada es la capital de la provincia que lleva el mismo nombre. Está situada a los pies de Sierra Nevada, en el Sistema Bético, el más alto de la península Ibérica. Localizada en **Andalucía oriental**, al sur de **España**, goza de unos de los mayores patrimonios culturales de este país. Se destacan mundialmente la conocida Alhambra y el barrio del Albaicín, designados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

CULTURA

Granada es la ciudad de Lorca, una ciudad “*Abierta todo el año*”. No importa la fecha elegida para visitarla, siempre hay actividades de las que disfrutar. Entre los eventos de mayor reconocimiento se encuentran: El Festival Internacional de Música y Danza, el de Jazz, el Festival de Magia Hocus Pocus y el Festival de Tango.

Entre sus fiestas más destacadas se encuentran la Semana Santa, declarada de interés turístico internacional, el Corpus y el día de la Cruz.

SU GENTE

No es exagerado afirmar que uno de los calificativos que mejor definen a Granada es el de “Ciudad Universitaria”, lo que la convierte en una ciudad siempre despierta. Sin duda uno de los principales motores económicos junto con el turismo es la Universidad. Es uno de los destinos turísticos más elegidos para estudiar español. El carácter de los granadinos es extrovertido y afable.

SU COMIDA

La gastronomía granadina y andaluza es rica y variada. Es sin duda excusa suficiente para visitar la ciudad. Granada cuenta con gran número de restaurantes y bares en los que degustar suculentos platos, entre los que podríamos destacar: las migas, el remojón, las habas con jamón, la tortilla del Sacromonte, el gazpacho...

Además en Granada podrá descubrir “el arte del tapeo”. Con su consumición los bares ofrecen de forma gratuita una muestra de su cocina.

SUS MONUMENTOS

Granada es una ciudad monumental, que imprime carácter por la variedad de estilos. Además de la Alhambra, conocida en el mundo entero, no olvide visitar: la Catedral, Capilla Real, Monasterio de la Cartuja, Monasterio de San Jerónimo, Parque de las Ciencias, así como los distintos museos y jardines. Pero si hay algo que enamora, son sus rincones.

HISTORIA

La ciudad de Granada fue fundada por los romanos bajo el nombre de Illibris. Posteriormente, tras la invasión de la península por los musulmanes en el siglo VIII d.c., éstos le dieron su actual nombre de Granada. Los Reyes Católicos conquistaron la ciudad en 1492, completando así la Reconquista de la Península Ibérica para la Cristiandad.

Adaptado de: <http://www.visitgranada.es/>

Cuestionario de interpretación:

1. ¿Por qué crees que Granada es una ciudad “*abierta todo el año*”?
2. ¿Qué elementos crees que contribuyen para que Granada sea una ciudad atractiva?
3. ¿Sabéis que es “el arte de tapeo”? Explícalo a tus compañeros.
4. Después de la lectura del texto, ¿Tenéis ganas de conocer Granada? Y ganas de estudiar en Granada? ¿Por qué?

Neuza Raimundo (c/Dra. Elsa Nunes, orientadora da PES)

ANEXO J



Escola Secundária André de Gouveia

Évora, 18 de Março de 2011

10.º ANO: LEITURA - Entrevista

Lê a entrevista seguinte, a Ricardo Araújo Pereira

De regresso às aulas

Diz que nunca escreverá um romance, embora admita que a Literatura sempre o fascinou. Por isso, dez anos depois da licenciatura, inscreveu-se num mestrado.

Parece que foi de propósito. Um momento à Gato Fedorento precisamente antes da entrevista ao Ricardo Araújo Pereira. Dez da manhã no café do costume. Uma senhora bem composta, com ar de avó, senta-se na mesa ao lado. Traz um livro meio lido debaixo do braço. Com calma, abre o romance e, quando o empregado chega, pede «Dois rissóis e uma mini...». Depois de pousar o matinal manjar, o empregado diz-lhe: «Já lhe trago a cervejinha...».

Está bom de ver que facilmente se varia um sketch do Gato Fedorento com este episódio. Até porque, como me dirá Ricardo Araújo Pereira, é nos «contrastes» que se encontra a chave de uma boa piada. Mas não falámos só de humor. Depois de uma licenciatura em Comunicação Social, na Universidade Católica, ele está de regresso às aulas. Passados dez anos, inscreveu-se no mestrado em Teoria da Literatura, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Quisemos saber como é a sua vida de estudante, quais os seus planos para a tese, como vê o ensino superior hoje em dia, o que há de científico nos sketches que escreve e representa.

Qual foi o objectivo do teu regresso à universidade?

Fazer o que sempre quis. Se tivesse podido escolher sem constrangimentos, quando acabei o 12ºano, teria seguido Literatura. Mas os meus pais acharam que não tinha saídas profissionais, que não se ganhava dinheiro a escrever, que jornalismo era melhor. Vê-se mesmo que não percebem nada do mercado de trabalho. Não há jantar de família que não lhes recorde isso amargamente. Depois de velho, vim tentar recuperar esse projecto.

Encontraste muitas diferenças no ensino superior, passados dez anos?

No mestrado é tudo diferente. A própria sala, enquanto espaço físico, muda (estamos todos à volta de uma mesa) e não há exactamente uma matéria que se vá percorrendo ao longo das aulas. Na Universidade Católica o curso de Comunicação Social estava a começar. Por essa razão ou por outras, era uma balbúrdia, com cadeiras canceladas, outras que fazíamos por cancelar porque não tinham interesse algum. Além disso, uma pessoa com 18 anos não está preparada para a universidade. Eu, pelo menos, não estava.

Como é a tua vida de estudante?

Igual à dos outros, imagino. O mestrado ainda vai muito no início, mas apresento-me aqui à hora marcada e vou-me embora quando a aula acaba.

O humor de Gato Fedorento tem muito de investigação social e linguística. Achas que dava uma tese de qualquer coisa?

Ficaria muito surpreendido se alguém pretendesse estudar as nossas fantochadas. Mas por acaso vai haver uma tese em que seremos objecto ou caso de estudo.

Mas reconheces essa dimensão de estudo de comportamentos e de tiques de linguagem?

Não diria estudo, porque parece que estamos a fazer uma tese em forma de programa humorístico. Há um lado infantil em nós que faz com que reparemos em duas ou três coisas que as pessoas adultas não estão vocacionadas para reparar. Acontece-nos muitas vezes uma criança fazer uma pergunta que nos confronta com algo que vimos durante anos e anos mas em relação à qual nunca tínhamos pensado daquela maneira. Basicamente, o nosso trabalho é fazer esse tipo de perguntas e observações.

Como se estivéssemos a ver as coisas pela primeira vez?

Exactamente. Temos, no dia-a-dia, o olhar calejado. Estamos fartos de ver determinada coisa a acontecer e por isso deixamos de a questionar. No Gato Fedorento, procuramos ver as coisas pelo olhar de uma criança ou de um extraterrestre. Isso ajuda a manter uma imaturidade bastante grande, o que por sua vez, prejudica muito o relacionamento com o sexo feminino...

Vês-te a dar aulas sobre humor?

Já dei umas aulas de escrita humorística. Tem um lado divertido e outro enfadonho. Enfadonho porque a conversa sobre humor normalmente não tem graça nenhuma. E retira graça ao que antes achávamos graça.

É a dimensão escrita do humor que mais te interessa?

Sim. Porque depois é preciso um actor – e essa é a parte para a qual temos pouco jeito – para fingir que aquilo está a ser inventado no momento.

Hoje fui tomar pequeno-almoço a um café. Sentou-se ao meu lado uma senhora toda bem-posta e pediu dois rissóis e uma mini. Isto dava um sketch?

Uma mini logo de manhã? Eh pá, isso é muito bom.

O humor nasce assim?

Claro. O contraste é uma das ferramentas fundamentais, exactamente como descreveste. Imagina que era um trolha a beber uma mini, ou uma senhora muito bem-posta a beber chá. Ninguém acharia piada. Uma senhora a beber uma mini tem graça, tal como um trolha a beber chá e biscoitos.

Qual é o teu interesse na Literatura?

Isso é uma pergunta complicada... Sempre tive interesse na Literatura. Passei a infância em casa da minha avó, que sabia ler muito mal e escrever pior ainda.

Lá em casa havia uns livros do meu tio, incluindo os contos do Eça de Queirós. De vez em quando lia alguns para a minha avó. Um deles, A Aia, narra a história de um reino e de uns bandidos que querem raptar o príncipe. Ao longo do conto, Eça vai dando a entender o que vai acontecer. À medida que eu ia lendo, a minha avó, que nem a quarta classe tinha, percebia que estava ali um indício, que qualquer coisa ia correr mal. Para mim era divertido perceber como uma coisa sofisticada como é a Literatura, ainda assim, conseguia fazer-se entender a uma pessoa sem instrução.

Luís Ricardo Duarte, Aulamagna, número 00, Novembro/Dezembro de 2008 (texto adaptado).

Fonte: Trindade, B. et al. (2010). *Português Dez. Cursos Científico-Humanísticos. 10.º ano/ Ensino Secundário*. Lisboa: Lisboa Editora.

Procura, agora, responder a este questionário de leitura.

1. A entrevista centra-se na personalidade de Ricardo Araújo Pereira ou na área da sua especialidade, o humor? Justifica.
2. Ao longo da entrevista, há momentos que se referem a acontecimentos passados. Qual é a função desse recuo no tempo em relação ao objectivo da entrevista?
3. Detém-te nos momentos em que o entrevistador faz perguntas sobre o futuro próximo do entrevistado. Onde se situam essas perguntas? Que objectivo têm?
4. Que facetas de Ricardo Araújo Pereira descobriste com a leitura desta entrevista?
5. Apresenta exemplos de marcas de oralidade presentes na transcrição desta entrevista.
6. Passa para discurso indirecto a pergunta «É a dimensão escrita do humor que mais te interessa?» e a respectiva resposta.
7. Atenta nas frases seguintes e identifica nelas a presença de diferentes tipos de actos ilocutórios.

«Qual foi o objectivo do teu regresso à universidade?»

«Se tivesse podido escolher sem constrangimentos, quando acabei o 12ºano, teria seguido Literatura.»

«Não há jantar de família que não lhes recorde isso amargamente»

«Como é a tua vida de estudante?»

«Uma mini logo de manhã? Eh pá, isso é muito bom.»

9.1. Quais são os que predominam nas falas do entrevistador?

9.2. E nas falas do entrevistado?

ANEXO K



Escola Secundária André de Gouveia

Língua Portuguesa

7ºANO: plano de sequência ensino-aprendizagem

Datas	Domínios	Conteúdos	Actividades	Recursos
<p>1ª. Aula: 29/04/11</p>	<p>Ler</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Orientada: Outros textos: - intencionalidade comunicativa; • Leitura para Informação e Estudo: - métodos de consulta; - selecção de informação; • Definição do termo teatro; • Leitura Orientada: Texto Dramático - tema ou temas; - intencionalidade comunicativa; • Distinção entre teatro e texto dramático; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos e imagens de natureza variada: imagem BD • Utilizar materiais de consulta e de estudo organizados alfabética ou tematicamente (dicionários); • Ler peças de teatro ou extractos de peças seleccionadas: leitura e interpretação do texto <i>Momentos da vida do teatro contados por ele próprio, em cinco minutos</i>, de Sofia Melo e Manuela Rio. • Características do texto dramático; • Identificação das suas especificidades; 	<p>PowerPoint com projecção de uma imagem alusiva ao teatro;</p> <p>Dicionários;</p> <p>Texto <i>Momentos da vida do teatro contados por ele próprio, em cinco minutos</i>, de Sofia Melo e Manuela Rio;</p> <p>Texto <i>Momentos da vida do teatro contados por ele próprio, em cinco minutos</i>;</p>

		de companhia e de fim, e vocativo).		
Duração: 3 blocos de 90 minutos				

Resumo

O plano de sequência acima apresentado contempla três aulas de Língua Portuguesa a serem leccionadas no 7ºano, cuja unidade didáctica é o Texto Dramático.

A sequência configura-se como introdutória à unidade, sendo que, se seguem mais seis aulas dedicadas a essa mesma unidade. Assim sendo, pensou-se iniciar a sequência com uma actividade que se baseia na exploração de uma imagem alusiva ao teatro, a partir da qual se colocarão algumas perguntas, estabelecendo-se com os alunos um diálogo vertical e horizontal. Seguidamente, contemplar-se-á o domínio da Leitura, nomeadamente a Leitura para Informação e Estudo e Leitura Orientada, neste caso, de Texto Dramático. Para o seu desenvolvimento, num primeiro momento, numa actividade realizada a pares, com recurso a dicionários e apoio das conclusões a que chegaram através da primeira actividade, os alunos terão que tentar construir a sua própria definição do termo «teatro». Para a Leitura Orientada, escolheu-se um texto dramático, intitulado *Momentos da vida do teatro contados por ele próprio, em cinco minutos*, de Sofia Melo e Manuela Rio, com o objectivo de dar a conhecer aos alunos um pouco da história do teatro. Após a sua leitura tentar-se-á chegar às características do texto dramático, ressaltando para as especificidades do texto em estudo, estabelecendo a distinção entre «teatro» e «texto dramático». Far-se-á a leitura e exploração do texto, com algumas perguntas de interpretação. Contudo, poderá só iniciar-se nesta primeira aula a sua leitura e interpretação, por questões de gestão de tempo, e, assim sendo, continuar-se-á a sua exploração na segunda aula. Concluída essa exploração realizar-se-á uma ficha para construção do campo lexical de «teatro», através desse mesmo texto e de inferências dos alunos. Posteriormente, desenvolver-se-á a competência do Funcionamento da Língua, através do estudo de algumas funções sintácticas (sujeito, predicado, complemento directo, complemento indirecto, predicativo do sujeito, complementos circunstanciais de modo, de causa, de companhia

e de fim, e vocativo). Para a sua explicitação partiremos de frases e será projectado um PowerPoint com a sua explicação. Posteriormente, será entregue uma ficha informativa, com a sistematização das funções sintácticas, e uma ficha de exercícios.

Na terceira aula retomaremos a explicitação de funções sintácticas, caso se justifique, e far-se-á a ficha de exercícios com a respectiva correcção. Os últimos quarenta e cinco minutos serão reservados para um momento de avaliação, em que será avaliado o domínio do Funcionamento da Língua, através de uma ficha com alguns exercícios, que a aluna da PES corrigirá.

Referências:

¹ MELO, Sofia e RIO, Manuela (2003). *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 8ºano* (p. 206). Porto: Porto Editora;

² MELO, Sofia e RIO, Manuela (2002). *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 7ºano* (pp. 212 – 214). Porto: Porto Editora;

Neuza Raimundo (c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

ANEXO L

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ANDRÉ DE GOUVEIA
ESPAÑOL INICIACIÓN – 2010/2011

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español	Nivel: Dos	Año: 8. °	Clase: B
Unidad Temática: El consumo: tiendas y productos			
Unidad Didáctica: ¿Consumistas, nosotros?			
Estudiante: Neuza Raimundo			
Fecha: Miércoles, 11 de mayo de 2011 (90 minutos)			

ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida a los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> - Saludos; - Diálogo con el alumnado sobre ocurrencias diarias que sean motivadas por su entrada en el aula; • Verificación de la toma de lugares.
PRELIMINARES INICIALES	Se dice a los alumnos que para la presente clase necesitarán del cuaderno diario y del libro de texto.

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación psicológica	Se informa a los alumnos que en la clase se estudiará un tema muy actual, el consumo, y que se harán actividades que, se cree, les gustarán.
	Preparación pedagógica	Se cuestiona a los alumnos qué les sugiere la palabra consumo.
REPRESENTACION ESPREVIAS	de consumo; de publicidad; de tiendas; de futuro imperfecto; de condicional simple o imperfecto;	
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Construir lo concepto de consumo; • Describir e interpretar imágenes; • Comprender la formación del condicional simple o 	

	imperfecto.
CUESTIONES DE ORIENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué os sugiere la palabra consumo? • ¿La publicidad tiene influencia en vuestros hábitos de consumo? • ¿En vuestra opinión, el consumo puede ser destructivo? • ¿Por qué? • ¿Está el ir de compras entre vuestras actividades favoritas? • ¿Os gusta ir de compras solo o acompañado? • ¿Con qué frecuencia soléis ir de compras? • ¿Qué soléis comprar: ropa, libros, CD...? • ¿Dónde soléis hacer vuestras compras: en grandes superficies, en las tiendas de vuestro barrio, en los mercadillos...? • ¿Qué representan las imágenes proyectadas? • ¿A qué tiendas se refieren? • ¿Qué productos soléis comprar en cada una de ellas? • ¿Cuándo utilizáis el condicional imperfecto?

COMPETENCIAS	CONTENIDOS		INDICADORES DE APRENDIZAJE	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	SOPORTES DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
	TEMÁTICAS	FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA				
<p>Comprender Comprender la información oral y escrita en clase; Inferir sentidos; Captar los significados; Utilizar sus conocimientos previos y su experiencia personal para completar la información.</p> <p>Interaccionar Desarrollar la competencia comunicativa en lengua española; Comunicar en situaciones relativas al tema; Exprimirse correctamente en lengua española; Identificar y saber utilizar estrategias de comprensión en el discurso oral (los gestos, la mímica, las simplificaciones, las generalizaciones)</p>	<p>El consumo: tiendas y productos;</p>	<p>Contenidos lexicales: El consumo; Tiendas y productos;</p> <p>Contenidos discursivos/ funcionales: Formular hipótesis; Hablar de consumo; Expresar gustos y preferencias; Expresar opinión, acordó y desacordó;</p>	<p>1. Construye el concepto de consumo;</p> <p>2. Describe imágenes;</p>	<p>1. Inferencias de los alumnos sobre sus conocimientos sobre consumo; 1.1. Observación de una presentación en <i>PowerPoint</i> con imágenes alusivas al consumo; 1.2. Diálogo con los alumnos sobre que les sugieren las imágenes;</p> <p>2. Visionado de imágenes que ilustran diferentes tiendas; 2.1. Diálogo con los alumnos sobre las diferentes tiendas y la venta de sus productos; 2.2. Realización de un ejercicio del libro del alumno;</p>	<p>Cuaderno del alumno Ordenador Ficha informativa Proyector de video</p>	<p>Criterios: participación, motivación, interés, comportamiento, asiduidad, puntualidad, lectura, producción oral y escrita, comprensión oral y escrita</p> <p>Medios/ Instrumentos: Observación directa e indirecta no sistematizada</p>

<p>Producir Resolver los problemas de comunicación oralmente o en la escrita, utilizando las competencias desarrolladas o los conocimientos adquiridos en clase; Utilizar correcta y de forma eficaz los recursos lingüísticos disponibles en situaciones de comunicación oral o escrita</p> <p>Saber Aprender Desarrollar competencias estratégicas que mejoren y consoliden los aprendizajes</p>		<p>Contenidos gramaticales: El condicional simple o imperfecto.</p>	<p>3. Comprende la formación del condicional simple o imperfecto.</p>	<p>3. Muestra de algunas frases sobre consumo y tiendas conjugadas en condicional, para que los alumnos reconozcan el tiempo verbal que se estudiará;</p> <p>3.1. Lectura de una ficha informativa sobre la formación del condicional imperfecto (verbos regulares e irregulares) y sus usos;</p> <p>3.2. Realización del “juego del condicional”.</p>		
--	--	---	---	--	--	--

RESUMEN DE LA CLASE

La clase empezará con los saludos y con un diálogo ocasional con los alumnos sobre ocurrencias diarias que sean motivadas por su entrada en el aula. Se indicarán los materiales que necesitarán para la clase y se pedirá a un alumno que escriba en la pizarra el número de la lección y la fecha.

Enseguida, se hará la motivación inicial, informando los alumnos sobre la temática que será estudiada, cuestionando la clase sobre sus representaciones previas de consumo e intentando que lleguen a ese concepto. Enseguida, se observará una presentación en *PowerPoint* que conducirá a la construcción de lo concepto referido y se hará un diálogo vertical y horizontal sobre ellas. A continuación, se visionará algunas imágenes que ilustran diferentes tiendas y algunos de sus productos. A propósito de esta actividad se realizará un ejercicio del libro del alumno, en la página 72.

Después, pasaremos a otro momento de la clase, centrado en los contenidos gramaticales – el condicional simple. Se hará una muestra de frases, en *PowerPoint*, conjugadas en el condicional, para que los alumnos reconozcan el tiempo verbal que se estudiará, identificando sus terminaciones y sus usos. Aquí se recordará el estudio del futuro imperfecto, que es muy semejante. Enseguida, se entregará una ficha informativa sobre la formación y usos del condicional, y se hará su lectura. Para consolidar los conocimientos adquiridos se hará el “juego del condicional”, jugado en pareja, y que consiste en sacar una tarjeta, que tiene una frase. La persona que saca la tarjeta leerá el contenido al compañero, que tendrá que decir que haría en aquella situación. Esta persona saca otra tarjeta para que otro compañero le conteste. Las reglas del juego son que no se puede repetir el verbo ya utilizado dos veces, quien lo haga, estará fuera del juego. Algunas de las frases que los alumnos digan serán apuntadas en la pizarra para que se identifique mejor el verbo, regular o irregular, y para que los alumnos hablen de su uso en aquella situación.

La clase terminará con la escritura colectiva del sumario, en la pizarra.

SUMARIO PREVISTO

Observación de imágenes alusivas al consumo;
Diálogo con los alumnos sobre el concepto de «consumo»;
Visionado de imágenes que ilustran diferentes tiendas y algunos de sus productos;
Diálogo con los alumnos sobre el visionado;
Elaboración de un ejercicio del libro del alumno;
Muestra de algunas frases en condicional simple;
Lectura de una ficha informativa sobre la formación y usos del condicional simple;
Realización del “juego del condicional”.

OBSERVACIONES

El resumen de la clase presente en este documento es simplemente una indicación para los profesores. El resumen que se elaborará con los alumnos será más personalizado.

BIBLIOGRAFÍA

Del Pino, M. M. *et al.* (2008). *Español 2. Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora;

SÍTIOS DE LA RED:

www.rae.es

www.google.es

ANEXO M

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA - PORTUGUÊS

Escola Secundária André de Gouveia

Ano lectivo: 2010/2011

Disciplina: Língua Portuguesa	Ano: 7.º	Turma: C
Unidade Temática: O teatro e a sua história		
Unidade Didáctica: O texto dramático		
Estudante: Neuza Raimundo		
Data: Sexta-feira, 29 de Abril de 2011 (90 minutos)		

ACOLHIMENTO	Acolhimento aos alunos: <ul style="list-style-type: none">• Conversa casual com os alunos motivada pela sua entrada na sala de aula;• Verificação da ocupação de lugares.
PRELIMINARES INICIAIS	Indicação do material necessário para a aula (caderno diário).

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação psicológica	Informam-se os alunos que irão iniciar uma nova sequência do Programa, cuja temática incide no Texto Dramático e que as próximas nove aulas serão leccionadas pelas professoras estagiárias.
	Preparação pedagógica	Pergunta-se aos alunos que noção têm do termo teatro.
REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	<ul style="list-style-type: none">• de teatro;• de Teatro Nacional D. Maria II;• de máscaras gregas;• de Ópera;• de biografia;• de tradições místicas;	

	<ul style="list-style-type: none"> • de Amaterasu; • de Arlequim; • de Columbina; • de Commedia dell'arte; • de Shakespeare; • de Molière; • de Gil Vicente; • de marioneta; • de teatro de sombras;
SITUAÇÃO PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Definir teatro; • Identificar as características do texto dramático; • Reconhecer as especificidades do texto dramático em estudo.
QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve o contexto situacional da imagem apresentada; • Descreve/ imagina o cenário; • Inventar a peça que está a ser representada; • Explica a comicidade da situação representada; • O que é o teatro? • Já alguma vez foste ao teatro? • Gostaste /não gostaste: porquê? • Ir ao teatro ou ver teatro na televisão é a mesma coisa? • Já participaste em alguma encenação teatral? • Se sim, qual? • Gostavas de participar em uma encenação teatral? • O que é o texto dramático? • Qual a finalidade do texto dramático? • O texto dramático insere-se em que modo literário? • Que géneros do modo dramático conheces? • Como se organiza o texto dramático? • Que características do texto dramático reconheces no texto em estudo? • Que especificidades tem o texto em estudo? • Quais as diferenças entre teatro/representação e texto dramático? • A quem se destina o espectáculo teatral? • Que contributos teve o teatro? • Achas que a personagem está ressentida com o público? • Porquê? • Qual foi o seu percurso? • Que evoluções sofreu o teatro? • Que outras facetas do teatro ficaste a conhecer? • Qual o objectivo do texto? • Trata-se de um texto dramático? • Porquê?

DOMÍNIOS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Ler 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura Orientada - Outros textos: <ul style="list-style-type: none"> - intencionalidade comunicativa; - processos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ persuasivos; • Leitura para Informação e Estudo: <ul style="list-style-type: none"> - métodos de consulta; - selecção de informação; • Leitura Orientada: Texto Dramático <ul style="list-style-type: none"> - tema ou temas; - intencionalidade comunicativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrever experiências no teatro; 2. Definir teatro; 3. Conhecer o teatro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionamento de uma imagem alusiva ao teatro; <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Diálogo vertical e horizontal sobre o teatro; 2. Construção do conceito de teatro; <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Consulta de uma entrada de um dicionário do termo «teatro»; 2.2. Elaboração de uma definição de «teatro»; 3. Leitura do texto <i>Momentos da vida do teatro contados por ele próprio, em cinco minutos</i>, de Sofia Melo e Manuela Rio; <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Reconhecimento das características do texto dramático; 3.2. Identificação das características 	<p>Observação directa não sistematizada (participação, motivação, interesse, comportamento, assiduidade, pontualidade, expressão oral e leitura).</p>

			específicas do texto em estudo; 3.3. Resolução de um questionário sobre o texto.	
--	--	--	--	--

SUPORTES DIDÁCTICOS:

Computador

Dicionários

Material policopiado

Projector

DESCRIÇÃO DA AULA

A aluna da PES iniciará a aula com o acolhimento aos alunos, estabelecendo com eles uma conversa casual propiciada pela sua entrada na sala de aula. De seguida, indicar-se-á os materiais de que necessitarão para a aula, nomeadamente o caderno diário. Seguidamente, pedir-se-á a um aluno que vá ao quadro para abrir a lição. Por fim, neste momento inicial, a aluna da PES introduzirá os alunos na temática estudada.

Constituindo a presente aula a introdução à sequência didáctica dedicada aos textos dramáticos, a aula será uma aula de preparação para esse estudo. Assim sendo, num primeiro momento apresentar-se-á uma imagem alusiva ao teatro, por forma a estabelecer-se um diálogo vertical e horizontal sobre a experiência de cada um e conhecimentos sobre o teatro. Na continuação desta actividade, construir-se-á o conceito de teatro, com recurso a dicionários e tendo em conta a opinião dos alunos. Será elaborada uma só definição que será transcrita no quadro para que todos possam tomar notar.

Terminado este momento, passar-se-á à leitura e interpretação do texto *Momentos da vida do teatro contados por ele próprio, em cinco minutos*, de Sofia Melo e Manuela Rio, com o objectivo de dar a conhecer aos alunos um pouco da história do teatro. Num primeiro momento, far-se-á a sua leitura silenciosa e, posteriormente, a sua leitura em voz alta. Depois, passar-se-á à sua exploração, num primeiro momento, tentando chegar-se ao reconhecimento das características do texto dramático (não tem narrador, as falas das personagens surgem no discurso directo, o uso de didascálias e sua função, em que modo de relato do discurso surgem as didascálias...), e, depois, à identificação das suas características específicas (discurso directo sob a forma de monólogo, sem identificação de acto e sem mudança de cena, pois não existe mudança de personagens...), num segundo momento, a sua exploração far-se-á mediante algumas perguntas de interpretação, que serão colocadas oralmente.

A aula terminará com a realização do sumário, pedindo-se a um aluno que vá ao quadro.

RESUMO (PREVISÃO)

Visionamento de uma imagem alusiva ao teatro;
Diálogo vertical e horizontal sobre experiências no teatro;
Construção da definição do termo «teatro»;
Leitura e interpretação do texto *Momentos da vida do teatro contados por ele próprio, em cinco minutos*, de Sofia Melo e Manuela Rio;

OBSERVAÇÕES

O resumo da aula acima elaborado serve de indicativo à aluna da PES, uma vez que o que será feito com os alunos será mais descritivo.

BIBLIOGRAFIA

DEB (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: DEB.ME.

Melo, Sofia e Rio, Manuela (2002). *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 7º ano*. Porto: Porto Editora;

Melo, Sofia e Rio, Manuela (2003). *A Casa da Língua – Língua Portuguesa 8º ano*. Porto: Porto Editora;

Oliveira, Maria. L. R e Mouta, Margarida G. (2006). *Navegar na Língua Portuguesa 7.º ano*. Lisboa: Didáctica Editora;

Palma, Constança e Paixão, Sofia (2006). *Ponto e Vírgula – Língua Portuguesa 7º ano*. Lisboa: Texto Editores.

ANEXO N



Escola Secundária André de Gouveia

Español I – Nivel 2 – 11ºCurso

Prueba de Conocimientos

NOMBRE _____ CLASE _____
Nº _____ FECHA _____
LA PROFE _____ OBSERV. _____

I. COMPRENSIÓN LECTORA

Lee el texto:

En época de exámenes aprueba en hidratación

Incluso en situaciones de deshidratación leve, ciertas habilidades cognitivas como la atención y la memoria a corto plazo se pueden ver afectadas inmediatamente.

Según el Observatorio de Hidratación y Salud (OHS), lo recomendable es que los estudiantes beban, al menos, 2 litros de líquidos diarios, una cantidad que se puede alcanzar fácilmente si, además de agua, se consumen refrescos, infusiones, zumos, etc.

Los estudiantes pueden recurrir a algunos trucos para estar bien hidratados durante la época de exámenes, como por ejemplo, no esperar a tener sed, tener a mano una botella de alguna bebida no alcohólica y aprovechar los descansos del estudio para hidratarse.

Se acercan los exámenes de febrero y, con ellos, largas jornadas de estudio, menos horas de sueño y mucho estrés para los estudiantes. Algunos universitarios tienen en cuenta en esta época factores que puedan repercutir en los resultados de su estudio como son el descanso o la dieta. Sin embargo, algo fundamental en su rendimiento mental y que la mayoría de los estudiantes desconoce es la necesidad de mantener una correcta hidratación. Según los expertos del Observatorio de Hidratación y Salud (OHS), en situaciones de esfuerzo mental intenso en las que se requiere una mayor capacidad de atención y concentración es fundamental una óptima hidratación. Por ello, los estudiantes deben beber al menos 2 litros de líquido al día y no esperar a tener sed para hidratarse. El sabor de las bebidas hace más fácil beber las cantidades recomendadas por lo que, además de agua, se puede beber refrescos, infusiones, zumos, etc.

Los exámenes exigen a los estudiantes un trabajo intelectual intenso y altos niveles de concentración. La mente también necesita cuidados y precisa una alimentación e hidratación adecuada. Y es que una de las capacidades más relacionadas con el estudio, la memoria, es altamente sensible al estrés y a la deshidratación, y no sólo afectada en cuanto a su capacidad, sino también en sus procesos básicos: percepción, asociación, categorización y visualización.

www.hidratacionysalud.es

1. Encuentra en el texto sinónimos de las siguientes palabras.

1.1. Robustez (l. 3) _____

1.2. Pruebas (l. 7) _____

1.3. Aprovechamiento (l. 13) _____

1.4. Ojo (l. 17) _____

2 . Contesta las preguntas abajo:

2.1. Según el texto di cuales son las consecuencias de la deshidratación.

2.2. Indica cuales son las soluciones propuestas para la resolución de este problema de salud.

2.3. Refiere las capacidades mentales que son más afectadas por la deshidratación. Justifica tu respuesta.

2.4. ¿Y tú? ¿Cómo te sientes en época de exámenes? ¿Acostumbras descuidarte con tu salud?

II. VOCABULARIO

1. Seguro que te acuerdas de lo que se puede comprar en una farmacia, cuando estamos enfermos. Así, relaciona los nombres con su definición.

1) La venda •	•a) Lo tomamos cuando estamos enfermos.
2) La vacuna •	•b) Con ella envolvemos una parte del cuerpo para protegerla.
3) La tirita •	•c) Medicamento que se introduce en un organismo para preservarlo de una enfermedad.
4) La aspirina •	•d) Sirve para proteger una herida.
5) El jarabe •	•e) Sirve para quitar el dolor de cabeza o muscular.

2. El cuadro que se sigue tiene palabras relacionadas con la enfermedad. Sin embargo, hay las palabras intrusas. Búscalas y subráyalas.

tos	chaquetón	grasa	estrés		
dolor	estornudo	tenedor	sarpullido		
resfriado	butaca	cita	píldora	tranvía	picadura

III. FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA

1. Completa los huecos con la forma correcta de futuro o condicional de indicativo.

- ¿Crees que (haber) _____ suficiente bebida? ¡Ha venido mucha gente!
- No encuentro a Mercedes, ¿(estar) _____ en la biblioteca?
- ¿Le (importar) _____ cerrar la ventana? Hay corriente.
- Están llamando. ¿Quién (venir) _____ a estas horas?
(Ser) _____ tus padres. Siempre llegan sin avisar.
- (Tener) _____ que hablar con él para aclarar las cosas.

2. Completa las frases siguientes utilizando el presente de subjuntivo.

- a) Si estás en una situación de peligro, te aconsejo que _____
_____.
- b) Si un herido tiene un brazo roto, te recomiendo que _____
_____.
- c) Si te cortas con un cuchillo y te sale mucha sangre, te aconsejo que _____
_____.
- d) Si te pica un insecto, te aconsejo que _____.

3. Completa con el imperativo de los verbos indicados

- a) (Subir, tú) _____ el volumen de la televisión, por favor.
- b) (Poner, usted) _____ su maleta encima de la silla.
- c) (Ir, nosotros) _____ a ver a Juan. Se encuentra enfermo.
- d) (Tomar, vosotros) _____ la decisión que creáis más conveniente.
- e) (Bañarse, nosotros) _____ en el río.
- f) (Hacer, tú) _____ la comida ya. Son las tres de la tarde.
- g) (Disfrutar, ustedes) _____ de sus vacaciones y (olvidar, ustedes)
_____ de los problemas.

4. Haz frases utilizando el imperativo

- 1. No quedarse en casa / Salir más con sus amigos

- 2. No mirar tanta televisión / Ir al cine más a menudo

- 3. No ponerse nervioso / Tener paciencia

ANEXO O



Escola Secundária André de Gouveia

Espanhol I – Nivel 2 – 8ºCurso

Matriz

1 – Objecto de Avaliação

Conteúdos	Objectivos / competências	Estrutura da prova	Pontuação
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático: <i>As relações humanas - a organização social: o tempo livre;</i> • Compreensão do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar a mensagem do texto; • Dar respostas adequadas quanto à forma e ao conteúdo; 	<p>Grupo I</p> <p>3 questões de resposta obrigatória (completamento de frases; de escolha múltipla; localização de elementos presentes no texto).</p>	pontos
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar correctamente o vocabulário adquirido; 	<p>Grupo II</p> <p>2 questões de resposta obrigatória (legenda; completamento de frases)</p>	pontos
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das estruturas gramaticais em contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar correctamente as estruturas gramaticais. 	<p>Grupo III</p> <p>3 questões de resposta obrigatória (formulação de frases)</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto • Conteúdo temático: <i>Los tiempos libres: vacaciones.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um texto, aplicando os conhecimentos socioculturais sugeridos pelo tema. 	<p>Grupo IV</p> <p>1 questão de resposta obrigatória (produção textual)</p>	<p>pontos</p>
TOTAL			100 pontos

2 - Critérios gerais de classificação da prova

Em cada resposta serão valorizadas:

- a organização coerente das ideias;
- a utilização de estruturas correctas e variadas;
- a utilização de vocabulário adequado e variado;
- a capacidade de análise crítica.
-

Serão factores de desvalorização:

- a organização deficiente das ideias;
- os erros de estrutura;
- os erros de ortografia.

3 - Material a utilizar:

- prova em formato papel

ANEXO P



Escola Secundária André de Gouveia

Español I – Nivel 2 – 8ºCurso

Prueba de evaluación

NOMBRE _____ CLASE _____ Nº _____

FECHA _____ LA PROFE _____

OBSERV. _____

I – Comprensión Lectora

1. Lee el siguiente texto sobre la película *Los Abrazos Rotos*, de Pedro Almodóvar

Almodóvar desafía a Almodóvar

Hay que ser Pedro Almodóvar para reunir a un centenar de periodistas en una convocatoria en la que se anuncia el fin del rodaje. Pero el director manchego ofreció lo suficiente para justificar la presencia de tanta prensa. Anunció que *Los Abrazos Rotos*, cuyo rodaje inició en Lanzarote, es su película más larga, cara y ambiciosa.

Los Abrazos Rotos es una película de género híbrido, un atributo constante en la filmografía de su autor, en la que el drama romántico y el thriller se dan la mano sin renunciar a ese punto de comedia negra que aligera y hace más inmediatas y accesibles cada una de sus películas.

Para ello, y en una acción que se desarrolla en dos tiempos – los años noventa y la actualidad -, vuelve a requerir los servicios de Penélope Cruz, a la que exigirá un desafío muy singular: que sea mala actriz. Su personaje es el de una joven de origen campesino que busca hacerse un hueco en la interpretación y que, en algunas escenas, tiene que actuar mal. La propia actriz confesó que ese es un de los retos más importantes de su personaje, pues, al forzar una mala interpretación, uno siempre corre el riesgo de pasarse de rosca: «Tiene que verse que lo está haciendo fatal pero sin pasarse», comentó Cruz intentando transmitir a la sala su preocupación. «Se verá la misma escena, el mismo diálogo, bien y mal hecha, y eso me aterra», confesó la actriz.

La otra mitad del peso de la película lo suporta Blanca Portillo, a quien corresponde tomar la batuta en la segunda parte, interpretando varios monólogos. Almodóvar es un director que insiste en que no quiere que la gente «mire el reloj» durante la proyección, pero que a la vez anuncia tres cuartos de hora más de guión que en su última cinta.

La réplica a las dos protagonistas femeninas la dan Lluís Homar, un veterano en las lides almodovarianas, que interpreta a un escritor que pierde la vista, y José Luís Gomez, que encarna a un personaje de éxito, adinerado y con pocos escrúpulos, obstinado a rendir a una Penélope Cruz de rubia platino.

La cinta se presenta como un reto para Almodóvar, pues es «muy novelesca (...) un festín para un fabulador», según su entusiasmada descripción. Tal fue el frenesí, que obligó a Almodóvar a advertir: «No tengo ninguna seguridad de que vaya a salir bien».

La Vanguardia, 10 de mayo 2008 (adaptado)

1.1. Completa la información de los apartados de acuerdo con el texto.

- a) Nombre de la película: _____
- b) Género: _____
- c) Director: _____
- d) Protagonistas: _____

1.2. Elije las opciones que, de acuerdo con el texto, permiten obtener informaciones correctas.

1.2.1. *Los Abrazos Rotos* es...

- (A) la película más corta de Pedro Almodóvar.
- (B) una de las películas más baratas de Almodóvar.
- (C) la película más larga de Pedro Almodóvar.
- (D) una de las películas más ligeras de Almodóvar.

1.2.2. La película...

- (A) fue presentada en Lanzarote.
- (B) se filmó en Lanzarote.
- (C) se proyectó en Lanzarote.
- (D) está publicada en Lanzarote.

1.2.3. Penélope Cruz representa el papel de una...

- (A) actriz mediocre.
- (B) gran actriz.
- (C) simple actriz.
- (D) actriz secundaria.

1.2.4. El papel que Lluís Homar interpreta es el de un...

- (A) veterano clarividente.
- (B) anciano conservador.
- (C) escritor veterano.
- (D) escritor invidente.

2. Transcriba del texto las frases o expresiones en las que se...

- a) Indica la época en que transcurre la acción.

- b) Refiere la duración de la película.

- c) Expresa la incertidumbre del director.

II – Vocabulario

1. Completa con el vocabulario adecuado

1.1. ¿En qué tiendas están cada uno de los personajes?







2. Completa las afirmaciones con el vocabulario adecuado.

- 2.1. Si quiero comprar unas zapatillas de deporte, las busco en la _____.
- 2.2. Si necesito una tarjeta postal para el día de San Valentín, la busco en la _____.
- 2.3. Si quiero comprar una falda, la busco en una _____.

III – Funcionamiento de la lengua

1. Completa las frases abajo utilizando el pretérito indefinido de indicativo.

1.1. Ayer por la noche nosotros...

1.2. El año pasado yo...

1.3. Hace dos semanas vosotros...

2. De acuerdo con el marcador temporal, haz frases utilizando las perífrasis verbales *estar + gerundio* y *seguir + gerundio*.

En este momento...

Dos horas después...

2.1. Mi madre/hacer/la comida.

2.2. Sandra/ jugar/al tenis.

2.3. Nosotros/estudiar/los verbos irregulares.

2.4. Mis abuelos/ver la tele.

2.5. Vosotros/leer/la novela.

3. Aconseja según la situación, utilizando el condicional.

3.1. No sé qué hacer, siempre llego tarde a todas partes.

3.2. No sé que ponerme para la boda de Pilar.

3.3. No sé qué regalar a Juan Antonio.

3.4. No sé si estudiar Biología o Medicina.

IV – Producción Escrita

- Escribe un texto (minimo de 80 palabras y maximo de 120 palabras) donde imagines como serán tus vacaciones de verano.
- Te sugerimos que tengas en atención los siguientes puntos:
 - ¿Dónde irás?
 - ¿Qué llevarás?
 - ¿Con quién te divertirás?
 - ¿Qué harás?

ANEXO Q

Critérios gerais de classificação da prova

Em cada resposta serão valorizadas:

- a organização coerente das ideias;
- a utilização de estruturas correctas e variadas;
- a utilização de vocabulário adequado e variado;
- a capacidade de análise crítica.

Serão factores de desvalorização:

- a organização deficiente das ideias;
- os erros de estrutura;
- os erros de ortografia.

Critérios específicos de classificação da prova

Grupo I – 45%

1.1	Selecciona de forma correcta e directa a informação solicitada. a) <i>Los Abrazos Rotos</i> ; b) <i>Híbrido</i> ; c) <i>Pedro Almodóvar</i> ; d) <i>Penélope Cruz, Blanca Portillo, Lluís Homar y José Luís Gomez</i> .	10%
1.2.	Elege para cada uma das hipóteses a alínea correcta. 1.2.1. (C) 1.2.2. (A) 1.2.3. (A) 1.2.4. (D)	15%
2.	Transcreve do texto a frase ou expressão adequada a cada uma das opções requeridas. a) “(...) una acción que se desarrolla en dos tiempos – los años noventa y la actualidad (...)” b) “(...) anuncia tres cuartos de hora más de guión que en su última cinta.” c) “No tengo ninguna seguridad de que vaya a salir bien.”	20%

Grupo II – 15%

1. 1	<i>Chave:</i> La tienda de ropa; La farmacia; La zapatería; La peluquería.	7.5%
-------------	--	-------------

2.	<i>Chave:</i> 2.1. tienda de deporte o zapatería; 2.2. papelería o estanco; 2.3. tienda de ropa.	7.5%
-----------	---	-------------

Grupo III – 25%

1.	Completa as frases utilizando o tempo e modo verbal solicitados no enunciado, respeitando os marcadores temporais e os pronomes pessoais dados. <i>Chave:</i> 1.1. Ayer por la noche salimos de copas con nuestros amigos. 1.2. El año pasado, yo fui a Sevilla. 1.3. Hace dos semanas vosotros tuvisteis prueba escrita de Español. Nota: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta apresentada.	7.5%
-----------	--	-------------

2.	Constrói frases respeitando as perífrases verbais <i>estar + gerúndio</i> e <i>seguir + gerúndio</i> , assim como os marcadores temporais mencionados. <i>Chave:</i> 2.1. En este momento, mi madre está haciendo la comida. / Dos horas después, sigue haciendo la comida. 2.2. En este momento, Sandra está jugando al tenis. / Dos horas después, sigue jugando al tenis. 2.3. En este momento, nosotros estamos estudiando los verbos irregulares. / Dos horas después, seguimos estudiando los verbos irregulares. 2.4. En este momento, mis abuelos están viendo la tele. / Dos horas después, siguen viendo la tele. 2.5. En este momento, vosotros estáis leyendo la novela. Dos horas después, seguís leyendo la novela.	7.5%
3.	Redige conselhos que se adequam à situação apresentada, recorrendo ao uso correcto do Condicional. <i>Chave:</i> 3.1. Yo que tú compraría un reloj. 3.2. Yo en tú lugar me pondría un vestido estampado. 3.3. Yo que tú le regalaría un videojuegos. 3.4. Yo en tú lugar estudiaría Medicina. Nota: Não se exige que o examinando utilize exactamente os mesmos termos do descritor da resposta apresentada.	10%

Grupo IV – 25%

Competências/ Níveis de desempenho		Descrição do desempenho	Cotações
Competência Pragmática	N3	Escreve um texto sobre o tema proposto, respeitando o uso do Futuro Imperfeito do Indicativo. O texto possui a informação suficiente e a extensão adequada. Utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples. A informação é ordenada a partir dos itens sugeridos.	15%
	N2		10%
	N1	Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não recorrer ao uso do Futuro. O texto pode não possuir a informação suficiente e a extensão adequada. As ideias expressas nem sempre pertinentes, surgindo de forma desarticulada e não utiliza conectores discursivos. A informação pode não aparecer ordenada a partir de um esquema ou plano.	5%
Competência Linguística	N3	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto sobre o tema proposto, recorrendo aos conectores mais comuns para ligar grupos de palavras. Utiliza vocabulário elementar suficiente para se exprimir, não recorrendo a repetições e circunloquções. Usa com correcção estruturas simples, não cometendo erros que afectem a compreensão da mensagem. A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afectarem a inteligibilidade do texto.	10%
	N2		7.5%
	N1	Emprega recursos linguísticos limitados, com padrões frásicos elementares. Utiliza vocabulário elementar, com incorrecções ortográficas. Emprega, com correcção, estruturas simples, cometendo erros que impedem a compreensão quando usa estruturas mais complexas. A pontuação é repetitiva e nem sempre adequada.	5%

ANEXO R



Escola Secundária André de Gouveia

Évora, 6 de Maio de 2011

7ºANO: Funcionamento da Língua – Funções Sintáticas: Ficha de avaliação.

Aluno: _____ N.º _____

1. Nas frases seguintes, sublinha o sujeito e, com um círculo, identifica o predicado.

- a) A Rita saiu.
- b) O avô comprou um carro.
- c) Os homens plantaram as amendoeiras.
- d) O árabe ofereceu um presente à amada.
- e) O Miguel faltou à aula de Língua Portuguesa.
- f) A equipa enfrentou os adversários.
- g) O Paulo e o João são amigos de longa data.
- h) Os pardais, os pintassilgos e os rouxinóis são aves da fauna portuguesa.

2. Sublinha os complementos directos e reescreve as frases substituindo o complemento directo pelos pronomes pessoais o/a, os/as.

- a) Comprei as flores. _____
- b) A Maria perdeu a carteira de couro. _____
- c) Encontrou o Paulo no café. _____

3. Sublinha os complementos indirectos e reescreve as frases substituindo o complemento indirecto pelos pronomes pessoais lhe/lhes.

- a) Entreguei os dois bilhetes à tua irmã. _____
- b) Todos pediram ao Luís que recitasse um poema. _____
- c) Ofereceram flores às duas senhoras. _____
- d) Pedi um conselho aos dois irmãos. _____

4. Escreve três frases que incluam um predicativo do sujeito.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.

5. Nas frases abaixo, sublinha os vocativos.

- a) Aproveitem, jovens, o vosso tempo!
- b) Ó Manuel, vem ajudar-me.
- c) O computador é uma ferramenta fundamental, meninos.


6. Sublinha, nas frases seguintes, os complementos circunstanciais, classificando-os, na linha à frente, quanto à circunstância da acção.

- a) Caminhava com pressa. _____.
- b) Tomei um xarope para curar a gripe. _____.
- c) O Filipe saiu com o seu melhor amigo. _____.
- d) Coraram de vergonha. _____.

7. Sublinha, nas frases seguintes, os modificadores, classificando-os e indicando o respectivo valor, na linha à frente.

- a) O aluno leu o poema expressivamente. _____.
- b) A Iva leu o poema com expressividade. _____.
- c) O meu pai partiu para Londres ontem. _____.
- d) Eles cantaram naquela sala. _____.
- e) Foram à praia no domingo. _____.
- f) O gelo derreteu com o calor. _____.

ANEXO S

	<p>Escola Secundária André de Gouveia Évora, 6 de Maio de 2011</p>
---	--

7ºANO: Funcionamento da Língua – Ficha de avaliação: Critérios de classificação
--

Itens	Respostas	Pontuação
1.	.....	16
	Níveis de desempenho	
	Identifica, correctamente, o sujeito e o predicado em cada uma das frases	2
	Identifica, correctamente, o sujeito, mas não identifica o predicado	1
	Identifica, correctamente, o predicado, mas não identifica o sujeito	1
	Identifica o sujeito na frase, mas não todos os elementos	0.5
2.	.....	6
	Níveis de desempenho	
	Sublinha, correctamente, o complemento directo e substitui-o pelos pronomes pessoais em cada uma das três alíneas	2
	Sublinha, correctamente, o complemento directo, mas não o substitui pelos pronomes pessoais correctamente	1
	Substitui correctamente o complemento directo pelos pronomes pessoais, mas não o sublinha correctamente	1
	Identifica o complemento directo não correctamente na totalidade	0.5
	Reescreve o complemento directo sob a forma de pronomes pessoais, mas com erros	0.5
3.	.....	8
	Níveis de desempenho	
	Identifica, correctamente, o complemento indirecto e substitui-o pelos pronomes pessoais em cada uma das quatro alíneas	2
	Identifica, correctamente, o complemento indirecto, mas não o substitui pelos pronomes pessoais correctamente	1

	Não identifica correctamente o complemento indirecto, mas substitui-o pelos pronomes pessoais correctamente	1
	Identifica o complemento indirecto não correctamente na totalidade	0.5
4.	.....	9
	Níveis de desempenho	
	Escreve, correctamente, cada uma das frases com predicativo do sujeito	3
	Não escreve correctamente a frase com o predicativo do sujeito	0
5.	.....	3
	Níveis de desempenho	
	Sublinha, correctamente, os três vocativos	3
	Sublinha, correctamente, dois vocativos	2
	Sublinha, correctamente, apenas um vocativo	1
	Não sublinha correctamente o vocativo	0
6.	.....	16
	Níveis de desempenho	
	Sublinha, correctamente, nas quatro alíneas, o complemento circunstancial e classifica-o	4
	Apenas classifica o complemento circunstancial	3
	Apenas sublinha na alínea o complemento circunstancial	1
	Sublinha correctamente o complemento circunstancial, mas não na sua totalidade	0.5
	Não sublinha nem classifica correctamente o complemento circunstancial	0
7.	.....	42
	Níveis de desempenho	
	Sublinha e classifica com o respectivo valor, em cada uma das seis alíneas, os modificadores	7
	Apenas classifica os modificadores	3
	Apenas indica o valor do modificador	3
	Apenas sublinha os modificadores	1
	Não sublinha correctamente na totalidade o modificador	0.5

Nota: Desconta-se 0,5 valores por erros de ortografia. Quando se repete desconta-se apenas uma vez.

ANEXO U



Escola Secundária André de Gouveia
Évora, 28 de Janeiro de 2011

10.º ANO: AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL – **Leitura expressiva de poemas**

Grupo: _____

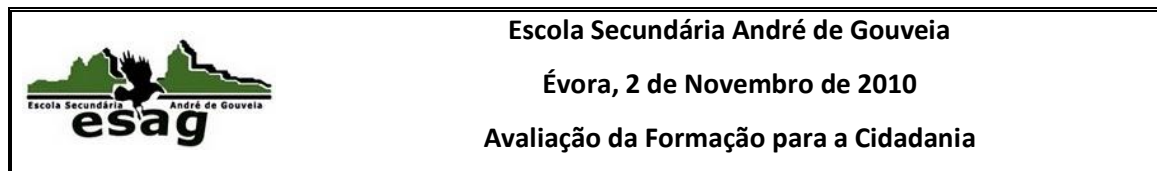
Texto: _____

Observações:

Parâmetros de observação		1	2	3	4	5
1. Usa adequadamente os elementos prosódicos	Tom					
	Pausas					
	Entoação					
	Ritmo					
	Intensidade					
	Duração					
2. Domínio fónico	Revela uma boa projecção de voz					
	Apresenta fluência discursiva					
	Articula correctamente as palavras					
3. Conhecimento textual	Sabe o poema de cor					
	Demonstra à vontade na leitura					
4. Dramatização da leitura	Transmite de forma expressiva os sentimentos e emoções do «eu lírico»					
	Utiliza suporte técnico de apoio à leitura (musical, visual ou cénico)					
5. Uso da paralinguagem	Gestos					
	Postura corporal					
	Expressão facial					
6. Plano da produção oral	Planificou a leitura do texto					
	Executou correctamente a leitura do texto					

Cátia Samora, Nádja Raposo e Neuza Raimundo
(c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

ANEXO W



Introdução: «A formação dos alunos para a cidadania, competência transversal ao currículo, é também uma competência da Língua Portuguesa, já que a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, interaccional, heurística e imaginativa da linguagem. A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros» (DES, 2001: 8 – 9).

		Parâmetros de avaliação					
Turma TD1		22/10/2010			26/10/2010		
Nº	Nome	1	2	3	1	2	3
1	André Rodrigues		x		x		
2	Artur Corte-Real		x			x	
5	Lídia Correia		x		x		
6	Luís Rita		x			x	
7	Luís Almeida		x			x	
8	Marco Carmo		x			x	
9	Miguel Rilhas			x			x
10	Paola Silva		x			x	
11	Pedro Pardal Pereira	x				x	
12	Tairony Silva		x			x	
13	Telma Carriço	x			x		
14	Telmo Carvalho		x				x
16	Vanessa Benavente			x			x
17	Vanessa Copceski		x			x	
21	Fábio Ribeiro		x			x	
22	Célia Ramalho		x			x	

Legenda:

1 – **Insuficiente:** pouco participativo e pouco empenhado;

2 – **Suficiente:** participativo e empenhado;

3 – **Bom:** muito participativo e muito empenhado

Bibliografia:

- DES (2001). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: DES.ME.

Cátia Samora

Nádia Raposo

Neuza Raimundo

ANEXO X



Projecto de Visita de Estudo

1. Turma e número de alunos envolvidos:

A visita destina-se aos 19 alunos da turma TD1, a frequentar o 10.º ano de escolaridade na Escola Secundária André de Gouveia, de Évora.

2. Fundamentação da actividade:

A sequência número quatro do Programa de Português do 10.º ano privilegia o estudo de textos dos media (entrevista, crónica, resumo e artigos de apreciação crítica).

Assim, através desta visita de estudo procurar-se-á dar aos alunos não só um conhecimento teórico, mas também prático, levando-os a conhecer o dia-a-dia de uma redacção de jornal.

Pretende-se igualmente privilegiar a competência transversal de formação para a cidadania contribuindo-se para a construção da identidade cultural e para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

Os alunos prepararão, nas aulas de Português, uma entrevista a realizar ao jornalista que os receberá durante a visita.

3. Objectivos gerais:

- Melhorar o sucesso escolar dos alunos da escola;
- Melhorar o sucesso educativo da escola – qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional.

4. Objectivos específicos:

- Despertar o interesse dos alunos para os textos informativos;
- Melhorar o sucesso dos alunos na disciplina de Português;
- Compreender o funcionamento da redacção de um jornal diário;
- Adquirir um conhecimento prático acerca da elaboração de uma entrevista.

5. Momentos de aprendizagem e resultados esperados:

No âmbito das aprendizagens realizadas durante a leccionação da sequência nº 4 do Programa de Português do 10.º ano, relativa ao estudo dos textos dos media, espera-se que os alunos apliquem a entrevista previamente preparada.

Após a realização da visita de estudo, os alunos desenvolverão a competência da expressão escrita, mediante a elaboração de relatório.

6. Calendarização e roteiro da visita:

A visita realizar-se-á no dia 29 de Março de 2011, tendo como destino Lisboa, avenida Conde de Valbom, onde se localiza a redacção do jornal *Record*, com chegada prevista às 10:00h. A partida está prevista para as 8:00h e a chegada para as 16:00h.

7. Intervenientes:

Os intervenientes nesta visita de estudo serão os alunos da turma TD1 do 10.º ano de escolaridade da Escola Secundária André de Gouveia, que serão acompanhados pelo docente de Português, Dr. Paulo Tapadas, e as alunas da prática de ensino supervisionada, Cátia Samora, Nádia Raposo e Neuza Raimundo.

Os responsáveis:

