



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório no âmbito da unidade curricular

Prática de Ensino Supervisionada, realizada no

Agrupamento de Escolas de Reguengos de

Monsaraz

Rita Maria Lopes Lino de Sousa Fernandes

Orientação: Professor Doutor Paulo Lampreia Costa

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

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

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada, realizada no
Agrupamento de Escolas de Reguengos de
Monsaraz**

Rita Maria Lopes Lino de Sousa Fernandes

Orientação: Professor Doutor Paulo Lampreia Costa

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

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

Évora, 2016

Agradecimentos

As primeiras palavras de agradecimento dirigem-se à senhora minha mãe e a uma amiga incondicional, Maria Helena Correia, que me incentivaram no cumprimento deste objetivo através das suas vidas, não por terem sido professoras, mas sim por terem deixado de o ser para se dedicarem a tempo inteiro às famílias que constituíram.

Quero expressar a minha enorme estima pessoal e profissional às duas professoras cooperantes, Felicidade Catronga e Elsa Martins, do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, por terem guiado de um modo construtivo todo este processo, pelos conhecimentos partilhados e pelos sensatos conselhos.

Estou igualmente grata à minha colega, Lorena Dias, pelo percurso que trilhámos conjuntamente, trocando os nossos conhecimentos, competências e experiências de forma colaborativa e profícua, bem como a disponibilidade diária para ouvir os meus receios, anseios ou partilhar as alegrias.

Um agradecimento especial ao orientador da Universidade de Évora, Professor Doutor Paulo Costa, pelo acompanhamento ao longo da prática de ensino supervisionada e pelos conhecimentos, sugestões e disponibilidade ao longo de todo este processo.

Quero manifestar o meu reconhecimento aos alunos das quatro turmas que estiveram envolvidos nesta prática de ensino supervisionada, pois foram fulcrais para a consecução deste trabalho.

E porque os últimos são, de facto, os primeiros, um enorme e particular agradecimento à família que constituí, Maria, Martim e João, pelos múltiplos apoios e pela paciência nos dias em que estive mais ausente ou emocionalmente mais frágil.

Resumo

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor Paulo Lampreia Costa. A nossa Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo 2015-2016, no Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz.

Neste trabalho destacamos e refletimos sobre documentos e legislação fundamentais para a profissão docente, em Portugal. Relatamos as práticas operacionalizadas na planificação, condução de aulas e avaliação das aprendizagens, incidindo, sobretudo, em duas turmas, o 7.º E e o 11.º A/B, nas disciplinas de Português e Espanhol, respetivamente, e analisando-as criticamente. Descrevemos e comentamos a nossa participação na escola, relativamente à preparação e operacionalização de atividades extraletivas. Finalmente, refletimos sobre o nosso desenvolvimento profissional enquanto futuros professores.

Palavras-chave: prática supervisionada; língua materna; língua estrangeira; aprendizagem; formação de professores.

Abstract

Report within the scope of Supervised Teaching Practice curricular unit

This report appears within the scope of Supervised Teaching Practice curricular unit, included in the Master's Degree in Portuguese Language Teaching for the 3rd stage of Basic Education and Secondary Education and Spanish Language Teaching for Basic and Secondary Education, under the supervision of PhD Professor Paulo Lampreia Costa. Our Supervised Teaching Practice took place during the 2015-2016 school year, in the group of schools of Reguengos de Monsaraz.

In this work we emphasize and reflect over fundamental documents and legislation that regulate the teaching activity in Portugal. We report our teaching activity practices which concerns planning, developing classroom activities, assessing learning, addressing, mainly, two classes, 7.th E and 11.th A/B, in Portuguese and Spanish as a Foreign Language II, respectively, and analyse them. We describe and comment our school participation, which concerns the planning and implementation of extra-curricular activities. Finally, we reflect over our professional development as future teachers.

Key words: supervised teaching practice; native language; foreign language; learning; teacher training.

Lista de abreviaturas e siglas

AFA – Avaliação Formativa Alternativa

AERM – Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

APP – Associação de Professores de Português

CEF – Curso de Educação e Formação

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

CRP – Constituição da República Portuguesa

CV – Cursos Vocacionais

DGEsTE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DL – Decreto-Lei

DT – Direção de Turma

EB – Ensino Básico

EE – Encarregado/a de Educação

ES – Ensino Secundário

ESV – Ensino Secundário Vocacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE I – Língua Estrangeira I

LE II – Língua Estrangeira II

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MC – Metas Curriculares

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PACC – Prova de Avaliação de Conhecimentos e de Capacidades

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PMCP – Programa e Metas Curriculares de Português

PMCPES – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos Para Casa

UE – Universidade de Évora

Índice

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract.....	3
Lista de abreviaturas e siglas	4
Índice	6
Índice de Apêndices.....	8
Índice de Anexos	10
Introdução.....	11
Capítulo I - Preparação científica, pedagógica e didática	13
Capítulo II: Planificação, condução de aulas, avaliação de aprendizagens e análise da prática de ensino.	47
1. Apresentação e conhecimento do AERM.....	47
2. Caracterização das turmas de Português e de LE II - Espanhol	50
2.1. Instrumento utilizado e justificação.....	50
3. As turmas de Português	51
3.1. O 7.º E - 3.º Ciclo do EB	51
3.2. O 10.º F – ESV	53
4. As turmas de Espanhol	54
4.1. O 8.º C – 3.º Ciclo do EB	54
4.2. O 11.º A/B (Espanhol Continuação) – ES	56
5. Observação das aulas de Português e de Espanhol.....	57
5.1. Aprendizagens decorrentes da observação das aulas de Português e de Espanhol	59
6. Preparação das aulas de Português e de Espanhol.....	62
7. Condução das aulas de Português e de Espanhol	68

7.1.	Aulas de Português ao 7.º E – 3.º Ciclo EB.....	68
7.1.1.	Avaliação das aprendizagens na disciplina de Português (7.º E)	76
7.1.2.	Análise da PES na disciplina de Português	78
7.2.	Aulas de Espanhol ao 11.º A/B – ES	80
7.2.1.	Avaliação das aprendizagens na disciplina Espanhol (11.º A/B)	88
7.2.2.	Análise da PES na disciplina de Espanhol	89
Capítulo III: Participação na escola.....		91
1.	Enquadramento histórico e caracterização do AERM.....	91
Conclusão		102
Bibliografia.....		104
Apêndices		111
Anexos.....		201

Índice de Apêndices

Apêndice I – Questionário de tipo misto para caracterização das turmas de Português e de Espanhol	112
Apêndice II – Grelha de registo dos TPC (Português, 7.º E)	114
Apêndice III – Grelha de avaliação do domínio da escrita (Português, 7.º E)	115
Apêndice IV – Grelha de avaliação do domínio da Leitura (Português – 7.º E).....	118
Apêndice V – Exemplo de um plano de aula de Português ao 7.º E	119
Apêndice VI – Autoavaliação das atividades (Português, 7.º E).....	126
Apêndice VII – Teste de avaliação sumativa de Português (7.º E)	127
Apêndice VIII - Critérios específicos de classificação de Português (7.º E)	131
Apêndice IX – Matriz do teste de avaliação sumativa de Português (7.º E)	135
Apêndice X – Teste de avaliação sumativa de Português (7.º E, NEE)	137
Apêndice XI – Critérios de classificação do teste de avaliação sumativa de Português (7.º E, NEE).....	140
Apêndice XII – Matriz do teste de avaliação sumativa de Português (7.º E, NEE)	143
Apêndice XIII – Texto utilizado no teste de compreensão oral de Português (7.º E) ..	145
Apêndice XIV – Teste de compreensão oral de Português (7.º E).....	147
Apêndice XV – Critérios de classificação do teste de compreensão oral (7.º E)	149
Apêndice XVI – Matriz do teste de compreensão oral de Português (7.º E)	151
Apêndice XVII – Exemplo de um plano de aula de Espanhol ao 11.º A/B	152
Apêndice XVIII - Grelha de avaliação da expressão oral (Espanhol, 11.º A/B).....	158
Apêndice XIX – Grelha de avaliação da expressão escrita (Espanhol, 11.º A/B).....	160
Apêndice XX - Autoavaliação das atividades desenvolvidas nas aulas de Espanhol (11.º A/B)	161
Apêndice XXI – Teste de avaliação sumativa de Espanhol ao 11.º A/B	163
Apêndice XXII – Critérios de classificação do teste de avaliação sumativa de Espanhol ao 11.º A/B	169

Apêndice XXIII - Matriz do teste de avaliação sumativa de Espanhol ao 11.º A/B	173
Apêndice XXIV - Teste de cultura espanhola (atividade extraletiva).....	174
Apêndice XXV - Proposta de atividades extraletivas a desenvolver pelo grupo de PES de Português no ano letivo 2015-2016	178
Apêndice XXVI - Proposta de atividades extraletivas a desenvolver pelo grupo de PES de Espanhol no ano letivo 2015-2016	185
Apêndice XXVII – Avaliação das atividades extraletivas de Português no ano letivo 2015-2016.....	190
Apêndice XXVIII - Avaliação das atividades extraletivas do grupo de PES de Espanhol no ano letivo 2015-2016.....	195
Apêndice XXIX - Jogo inspirado no trivial: “¿cuánto sabes sobre Presuntos Implicados?” (Espanhol, 11.º A/).....	198

Índice de Anexos

Anexo I – Planificação das atividades letivas de Português para o 7.º ano.....	202
Anexo II – Planificação das atividades letivas de Espanhol – 11.ºA/B.....	216
Anexo III – Critérios de avaliação da disciplina de Português –.....	226
Anexo IV – Critérios de avaliação da disciplina de Espanhol – Ensino Secundário ...	227

Introdução

Os desafios da escola e do ensino são, hoje, muito diferentes de outrora, dadas as alterações ocorridas na sociedade que evoluiu mais rapidamente do que a mesma. A escola tem que acompanhar essas mudanças. O futuro professor deve estar consciente desta realidade e deve encará-la como um repto e não como uma ameaça. A par dessas transformações, depara-se, também, com alunos com características muito diferenciadas, quer em termos de interesses e de capacidades intelectuais, quer em termos de contexto social e económico. Apesar de não serem tempos fáceis, acreditamos que ser professor é ser capaz de “ler” o mundo e agir em consonância, mas é também ser capaz de se readaptar a esta nova realidade, obtendo competências renovadas. Assim, concordamos com Alarcão & Roldão (2008), citado por Balça & Figueiredo (2012):

Os profissionais de ensino enquadram-se, assim, no conjunto dos profissionais do desenvolvimento humano. Compete-lhes estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam) os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta) (p.16).

O relatório, que ora apresentamos, enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, promovido pela Universidade de Évora, organizando-se em quatro capítulos. A nossa Prática de Ensino Supervisionada [PES] incidiu em duas disciplinas, o Português e a LE II - Espanhol, no Ensino Básico e Secundário, no ano letivo 2015-2016, no Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz [AERM]. Em termos de estrutura, o nosso relatório basear-se-á nas 4 dimensões¹ de intervenção profissional presentes no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, procurando descrever e refletir sobre os vários aspetos que norteiam a profissão docente.

O primeiro capítulo denominado, preparação científica, pedagógica e didática, pretende refletir sobre os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que adquirimos na

¹ I - Dimensão profissional, social e ética; II – Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III – Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Ministério da Educação, 2001, pp. 1-6).

nossa formação inicial e dar a conhecer, de forma crítica, os dados que fomos recolhendo acerca de alguns dos diplomas mais relevantes para a profissão docente.

O segundo capítulo designado, planificação, condução de aulas, avaliação das aprendizagens e análise da prática de ensino, faz a caracterização das quatro turmas, alvo da nossa PES, nas disciplinas de Português e de LE II – Espanhol, num primeiro momento. Num segundo momento, descrevemos e retiramos elações sobre a fase de observação das aulas, bem como da fase de preparação das aulas, em ambas as disciplinas, nos dois níveis de ensino. Posteriormente, descrevemos e refletimos sobre a planificação, a condução de aulas e da avaliação das aprendizagens dos alunos, levada a cabo em duas das turmas, uma vez que seria impossível, no âmbito deste trabalho, relatar todas as práticas operacionalizadas ao longo da nossa PES. Este capítulo termina com uma análise crítica à PES em ambas as disciplinas.

O terceiro capítulo – Participação na escola – começa por fazer a caracterização do AERM, a apresentação do seu Projeto Educativo [PE] e finaliza com a apresentação de algumas dinâmicas letivas e não letivas desenvolvidas na instituição, em ambas as disciplinas, em consonância com o referido PE.

O quarto ponto denominado, desenvolvimento profissional, delinea o nosso percurso académico e profissional, que abrange diversas áreas. Demonstra, simultaneamente, o nosso anseio na obtenção da profissionalização nas duas áreas de especialização mencionadas e na atualização constante dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, enquanto futuros professores dessas disciplinas, nos dois níveis de ensino.

Por último, neste relatório integramos duas secções, uma destinada aos Apêndices e outra aos Anexos. Na primeira encontram-se os documentos, mais relevantes, que foram elaborados por nós, ao longo do ano letivo e que são o reflexo do trabalho desenvolvido ao longo da PES, nas duas disciplinas e nos dois níveis de ensino. Na segunda introduzem-se os documentos, que não sendo da nossa autoria, foram indispensáveis para o nosso trabalho durante a PES.

Capítulo I - Preparação científica, pedagógica e didática

Um professor deve dominar uma panóplia de conhecimentos científicos, tendo em conta a(s) sua(s) área(s) de especialização, articulando-os com conhecimentos e competências pedagógicas e didáticas, adquiridas durante a sua formação inicial numa instituição académica; deve, também, estar atento às diversas alterações no panorama educativo, promovendo a sua formação contínua ao longo do seu percurso profissional e a autorreflexão. Deve ter, igualmente, conhecimento dos diversos documentos legislativos inerentes à profissão, pois estes são facilitadores da prática letiva, fornecendo conceitos, conteúdos e informações precisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo-se assim uma base comum de trabalho e uma garantia de uniformização curricular nas escolas nacionais. Cremos que alguns destes documentos são estruturantes e significativos para a missão do professor e a sua prática letiva, pelo que durante este capítulo destacaremos e revisitaremos alguns deles.

Após a Revolução de Abril, é publicada uma nova Constituição da República Portuguesa [CRP]², a 2 de abril de 1976, que genericamente defende: a democratização do ensino, a igualdade de ingresso na educação, a luta contra o analfabetismo, a constituição de uma rede escolar e pré-escolar, a garantia da gratuitidade e da obrigatoriedade do ensino básico, a possibilidade de que um maior número de cidadãos possa aceder ao ensino superior, o desenvolvimento de quadros qualificados fundamentais para o país, o estímulo à investigação científica, o auxílio aos jovens trabalhadores, permitindo-lhes o acesso à escola, à cultura, à formação profissional, à educação física e à ocupação de tempos livres. À Assembleia da República, órgão

² A Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976, foi redigida pela Assembleia Constituinte, eleita após as primeiras eleições livres realizadas no dia 25 de abril de 1975. A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno. É a atual Constituição da República Portuguesa. Já foi objeto de várias revisões constitucionais. Destacamos alguns capítulos e artigos relacionados com a educação: o capítulo II da CRP – Direitos, liberdades e garantias – o artigo 43.º em que é garantida a liberdade de aprender e ensinar, a imparcialidade do Estado ao programar a educação e a cultura, bem como a laicização do ensino; o capítulo IV da CRP – Direitos e Deveres Culturais, artigo 73.º (Educação e Cultura), é assegurado o direito à educação e à cultura e é garantida a democratização da educação. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf> [consultado em 22.04.2016].

responsável pela legislação, compete legislar sobre diversos assuntos, designadamente a elaboração das bases do sistema educativo, com o intuito de regular o sistema de ensino público e privado português (artigo 167.º, Reserva de competência legislativa, da CRP). No entanto, a proposta de lei de bases para o sistema educativo foi adiada para 1981, pois a prioridade, na altura, era a estabilização política do país. O sistema educativo era uma oportunidade para modernizar o país, para melhorar a formação e a preparação cívica da população portuguesa. Estão, assim criadas as condições para a primeira grande reforma educativa, a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE].

Neste sentido, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, em primeira instância, ajuda a dar cumprimento ao estabelecido na CRP de 1976, em termos educativos, e, em segunda instância, institui o quadro geral do sistema educativo português, fornecendo os pilares essenciais para a educação em Portugal, sendo o documento base de quase toda a legislação educativa produzida até aos nossos dias. O documento foca os princípios segundo os quais o sistema educativo português se deve desenvolver, a organização do mesmo, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos, os recursos materiais, a administração, o desenvolvimento e a avaliação do sistema educativo, bem como o ensino particular e cooperativo. Graças a este diploma, são dados passos significativos para corrigir problemas estruturais do sistema educativo e para ultrapassar atrasos e estrangulamentos do passado.

Em seguida, faremos uma apresentação da LBSE, direcionando a nossa atenção essencialmente para a(s) nossa(s) área(s) de especialização, bem como para os níveis de ensino para os quais pretendemos obter profissionalização. O referido diploma estrutura-se em nove capítulos que, por seu turno, se repartem em secções e subsecções. Parece-nos pertinente destacar o capítulo II – Organização do sistema educativo – no qual se consignam os objetivos e a organização da educação pré-escolar e escolar, bem como as modalidades da educação extraescolar. A educação escolar inclui o ensino básico, secundário e superior. O primeiro organiza-se em três ciclos, articulando-se entre si e obedecendo a uma sequencialidade progressiva. Destacamos o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico e do ensino secundário, sendo que o ensino básico tem uma duração de nove anos. O 1.º ciclo do ensino básico compreende 4 anos, é um ensino globalizante, em regime de monodocência. No entanto, o professor pode ser coadjuvado por outros em áreas especializadas, por exemplo, no ensino da língua inglesa. O início da aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras

começa precisamente neste ciclo de estudos³. O 2.º ciclo do ensino básico organiza-se em áreas interdisciplinares de formação básica, tendo um professor por cada área disciplinar. O 3.º ciclo do ensino básico possui um plano curricular unificado, integrando áreas disciplinares distintas, existindo um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira ocorre precisamente no 3.º ciclo do ensino básico. O ensino secundário compreende três anos de estudo, nos quais os alunos podem optar por cursos mais dirigidos para a vida ativa ou outros que visam o prosseguimento de estudos. Cada professor é responsável, normalmente, por uma disciplina. Existem diversas modalidades educativas na educação escolar, tais como a educação especial, a formação profissional, o ensino do português no estrangeiro, o ensino à distância e o ensino recorrente de adultos. Salientamos também o capítulo IV – Recursos Humanos – em que se determinam os princípios gerais sobre a formação inicial e contínua de educadores e de professores. Relativamente à qualificação profissional, a última alteração neste capítulo consagra que “os professores do ensino básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e de ensino” (Assembleia da República, 2005, p. 5133). O Governo deve definir, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação dos educadores e dos professores. Realçamos também os princípios gerais em que devem assentar a formação de educadores e de professores. A formação inicial de nível superior deve conferir o conhecimento científico, pedagógico e didático apropriado às funções a desenvolver e a formação contínua deve ser flexível, integrada, participada, favorecendo a inovação e a investigação e, sobretudo, levando a uma prática reflexiva dos docentes. Parece-nos pertinente realçar o capítulo V – Recursos materiais – artigo 42.º (financiamento da educação), no qual é referido que a educação constitui uma das prioridades nacionais, no âmbito do Plano e Orçamento do Estado.

³ O Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. O presente diploma introduz o ensino da língua inglesa, com caráter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, assegurando -se um período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório deste idioma. No ano letivo 2015-16, todos os alunos que ingressaram no 3.º ano de escolaridade, frequentam, obrigatoriamente, a disciplina de Inglês, com um mínimo de duas horas semanais. A iniciação desta língua com caráter obrigatório para o 4.º ano de escolaridade, iniciar-se-á no ano letivo 2016-17. Define a formação adequada para os professores deste grupo, estabelece os titulares de qualificação profissional para a docência neste mesmo grupo e define o procedimento de certificação dos docentes. O grupo de docência 120, Inglês no 1.º ciclo, foi criado através da Portaria n.º 260-A/2014 de 15 de dezembro. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/63958168> [consultado em 26.04.2016]

A LBSE estabelece diversos princípios gerais, tais como: o direito à educação e à cultura a todos os cidadãos portugueses em território continental e insular, mas também em países onde existam comunidades portuguesas com vontade de aprender a língua e a cultura portuguesa. É “ [da] responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino” (Assembleia da República, 1986, p. 3068), “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (Assembleia da República, 1986, p. 3068), não podendo “atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Assembleia da República, 1986, p. 3068). Julgamos ser pertinente destacar os pontos 4 e 5, do artigo 2.º, do referido diploma:

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

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo no meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Assembleia da República, 1986, p. 3068).

Para além da dimensão científica, não devemos esquecer a pessoal e social do professor. Enquanto professores devemos ter a consciência que educar é participar num projeto antropológico global, pois o ser humano é aquele que busca a perfeitibilidade. Neste sentido, como professores devemos ajudar outros seres humanos a encontrar caminhos que os levem a ser mais perfeitos. Este desafio ser-nos-á mais fácil se conseguirmos abarcar várias áreas do saber e se promovermos a formação cívica de cada indivíduo.

Passados 30 anos desde a sua publicação, as alterações à LBSE foram apenas três. A primeira delas, a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, implementou um sistema de graus e um novo regime de acesso ao ensino superior. O sistema de formação de professores sofreu algumas alterações. A segunda alteração, a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, incidiu no ensino superior, o qual adotou o sistema europeu de créditos. As condições de ingresso foram modificadas e os três ciclos de estudos previstos no Processo de Bolonha foram adotados para esse mesmo ciclo de estudos. A última alteração ocorreu com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ampliando a escolaridade

obrigatória para os 18 anos de idade ou até ao termo do ensino secundário, sendo universal e gratuito.

Parece-nos pertinente tecer algumas considerações sobre a LSBE, decorridos 30 anos após a sua publicação. Dada a grave crise económica mundial que tem vindo a assolar a Europa e, conseqüentemente, o nosso país, diversos setores, particularmente o da educação, considerado uma das áreas prioritárias no Plano e Orçamento de Estado, têm sofrido diversas restrições. Estas têm imposto uma maior racionalização da rede educativa, dos recursos humanos e cortes orçamentais. “Segundo o Orçamento de Estado para 2016, a Educação contará com menos 82 milhões de euros” (*Expresso*, 05-02-2016). As conseqüências desta política de austeridade têm sido desastrosas para o nosso país. Estas medidas economicistas têm hipotecado a vida de muitos professores e outros profissionais deste setor, as escolhas de muitos jovens, bem como a qualidade do ensino. A tutela tem vindo a proceder paulatinamente a algumas mudanças no plano educativo. Passamos a destacar algumas destas alterações, sabendo que há ainda muito a fazer nesta matéria. Uma delas foi a abolição da Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades [PACC] e o fim dos exames nacionais. Um dos argumentos apresentados para a abolição da PACC é a violação da LBSE, pois o governo anterior só poderia ter legislado sobre esta matéria se tivesse autorização do parlamento. “A lei de bases do sistema educativo não refere em momento algum que é preciso uma prova para ser professor” (*Expresso*, 16-10-2011). Os alunos do quarto e do sexto ano deixam de fazer provas nacionais. Os testes de inglês no nono ano, da responsabilidade de Cambridge, não constam do modelo integrado apresentado pelo Ministério da Educação. Os estudantes do segundo, quinto e oitavo ano podem realizar provas de aferição, se a direção da escola assim entender, este ano letivo, não contando para a nota final. Estas servem apenas para dar informação à escola, aos professores, aos pais e aos alunos sobre o que está ou não a ser aprendido. No presente ano letivo, as provas incidem sobre Matemática e Português, mas nos anos letivos seguintes serão alargadas a mais disciplinas, em regime rotativo, conforme estabelece o despacho normativo n.º 1-G/2016, de 6 de abril. A prova do 9.º ano às disciplinas de Português e de Matemática mantém-se no mesmo regime que vigora desde 2015. Ainda que haja algum dinamismo e discussão pública, parece-nos importante referir que, atualmente há um clima de desanuiamento no setor educativo que é certamente positivo para todos os atores envolvidos neste processo.

Apesar de atualmente o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* [CNEB], promulgado pela Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, em articulação com os programas das diversas disciplinas, já não se encontrar em vigor, julgamos ser relevante referi-lo, na medida em que, durante mais de um decénio, regulou toda a atividade letiva nacional e, também, porque estabeleceu, pela primeira vez no nosso país, o conceito de competência⁴. Até à sua extinção, todo o processo de ensino-aprendizagem se centrou neste conceito e na sua aplicação. Este diploma era considerado fundamental para o ensino básico porque previa uma série de competências gerais, transversais e específicas consideradas indispensáveis a serem adquiridas pelos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Aduzia também as experiências que deviam ser facultadas aos alunos para que estes as conseguissem atingir ao longo deste ciclo de estudos. Para cada competência geral oferecia-se um conjunto de formas de operacionalização transversais e de operacionalização específica. Dentro da operacionalização específica e reportando-nos, por exemplo, à disciplina de Português, em cada ciclo, eram indicados os diversos tipos de experiências a facultar aos alunos para que estes conseguissem construir essas competências. O CNEB entende o currículo nacional como:

O conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (Ministério da Educação, 2001, p. 259).

Dado que o presente relatório reflete sobre a prática de ensino nas áreas do Português e da Língua Estrangeira II [LE II] (Espanhol) parece-nos necessário referir os pressupostos que orientaram o ensino destas duas disciplinas durante o período de vigência do CNEB. Ressalvamos que nenhuma das planificações implementadas durante a PES se baseou neste documento, uma vez que o CNEB já não está em vigor. No entanto, realçamos que no caso específico das línguas e, designadamente das línguas estrangeiras, o conceito de competência enunciado no CNEB, nomeadamente o de

⁴ Este termo [competência] pode assumir diversos significados, mas em termos educativos, vai englobar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendido como saber em ação ou em uso (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

competência de comunicação é fundamental, centrado no *aprender a aprender*. Ainda hoje esta competência é determinante no ensino das línguas estrangeiras, sendo referida num outro documento orientador, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECRL], do qual falaremos mais adiante.

Relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, no texto introdutório salienta-se que o domínio desta língua é determinante no desenvolvimento pessoal, no acesso ao conhecimento, no relacionamento em sociedade, no sucesso escolar e profissional e no desempenho pleno da cidadania. Realçamos que esta disciplina desempenha um papel basilar no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar, em termos de competências gerais. É necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua. É apresentado um quadro com as competências específicas por ciclo (1.º, 2.º e 3.º) do ensino básico e por domínio. Para que os objetivos do currículo da Língua Portuguesa possam ser alcançados, são apresentadas algumas experiências de aprendizagem, nas quais os alunos devem participar, ao longo do ensino básico, contemplando os diversos domínios enunciados.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, o CNEB assume-se como um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem. Os professores devem fazer uma seleção criteriosa no que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos existentes nos programas, tendo em conta as características e o contexto da turma. As competências específicas das línguas estrangeiras baseiam-se na construção de uma competência global, devido a dois fatores essenciais: ao alargamento da escolaridade obrigatória e ao aumento progressivo da mobilidade de indivíduos na Europa Comunitária. A aprendizagem das línguas estrangeiras efetiva-se através da competência plurilingue e pluricultural, à semelhança do que é recomendado também por outro documento essencial para esta área de especialização, o QECRL.

A integração da aprendizagem das línguas estrangeiras, no ensino básico, perspectiva-se de acordo com quatro pressupostos: o uso e a aprendizagem das línguas, os perfis de saída, os desempenhos esperados no final da educação básica e os processos de aprendizagem. Para alcançarem uma competência de comunicação, os alunos devem tornar-se competentes em línguas através do *saber* e do *fazer*, do *saber-ser*, do *saber-*

estar e do *saber-viver*, fomentando modelos integradores das aprendizagens essenciais. Para melhorar o desenvolvimento desta competência nos diversos domínios, o professor deve recorrer às abordagens por analogia e por contraste com a língua materna e a primeira língua estrangeira.

Relativamente às competências específicas, estas são apresentadas por ciclo, identificando-se para cada parâmetro os desempenhos esperados no termo do 2.º e do 3.º ciclo, os processos de aprendizagem ao longo da educação básica e os perfis de saída. No que se refere às competências de comunicação, para o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico, estas dividem-se em compreender (*ouvir/ver, ler*), interagir (*ouvir/falar, ler/escrever*), produzir (*falar/produzir, escrever/produzir*) e, por fim, saber aprender. No momento de planificar as sequências de ensino-aprendizagem, a tarefa do professor é facilitada na medida em que o CNEB lhe dá um quadro de referências sobre o que se espera dos alunos no termo do ensino básico enquanto falantes de línguas estrangeiras.

Mediante o despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, do Ministério da Educação e Ciência, deu-se por finda a aplicação do CNEB. O referido diploma começa por referir os motivos que conduziram à sua revogação:

Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir (Assembleia da República, 2011, p. 50080).

Apesar de serem invocados pressupostos para esta revogação, julgamos que o que esteve sobretudo na base desta foi a mudança de governo: “mudam-se governos, mudam-se currículos.”⁵ Voltamos a um paradigma pedagógico por objetivos e com indicadores de desempenho: “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina” (Assembleia da República, 2011, p. 50080). Outros dos argumentos aduzidos pelo MEC para esta revogação é a

⁵ Disponível em: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf> [consultado em 03.05.2016]

intenção de descentralização do sistema educativo, a diminuição da regulamentação e da burocracia. Clarifica-se que o currículo nacional estabelece os conhecimentos e as capacidades fundamentais que todos os alunos devem adquirir, dando maior liberdade aos professores na gestão do currículo e na atividade letiva, bem como na escolha dos métodos e das estratégias que considerem mais adequados. Paralelamente é implementada uma avaliação mais criteriosa sobre os resultados atingidos pelos alunos e pelas escolas. Estes argumentos parecem-nos ambíguos e falaciosos. Na verdade, as metas curriculares pretendem regular a aprendizagem e o trabalho desenvolvido pelos professores nas respetivas áreas disciplinares. Estas diretrizes levam a que a maioria dos professores e das escolas centrem o seu trabalho na preparação dos alunos para o(s) exame(s), preocupando-se menos com os conhecimentos, as aprendizagens, as capacidades desenvolvidas e as atitudes dos aprendentes. Consideramos que o foco central do sistema educativo devem ser os alunos e as suas aprendizagens e constatamos que estes têm sido sistematicamente relegados para segundo plano pelos sucessivos governos e pelas suas políticas educativas.

O mesmo diploma esclarece que os serviços competentes do MEC “irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa” (Assembleia da República, 2011, p. 50080). As Metas Curriculares passam a ser a referência fundamental para o ensino, indicando a aprendizagem essencial a efetuar em cada disciplina, salientando o que dos programas deve ser alvo prioritário de ensino. Pretendem também aproximar as políticas educativas de outros países, particularmente as de avaliação dos sistemas de ensino, como por exemplo, o PISA.⁶ O despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, cria um grupo de trabalho incumbido de definir metas curriculares aplicáveis ao currículo dos ensinos básico e secundário. O Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, através deste despacho, homologa as Metas Curriculares de Português⁷, passando estas a aplicar-se obrigatoriamente a partir

⁶ *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

⁷ de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, disponíveis a partir da data do presente despacho, inclusive, no Portal do Governo de Portugal, em <http://www.portugal.gov.pt/pt.aspx>, e na página da Direção -Geral da Educação, em <http://www.dge.mec.pt/>. Prevê uma implementação faseada das Metas Curriculares, tendo início no ano letivo 2013-14, prevendo-se que termine no ano letivo 2017-18 (Ministério da Educação, 2012, p. 28184).

do ano letivo 2013/14⁸. Estas constituem um referencial para a avaliação, em articulação com o Gabinete de Avaliação Educacional [GAVE], de acordo com o Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Este documento estabelece o calendário da implementação das metas curriculares nas áreas disciplinares e nas disciplinas que constam de um anexo deste diploma, assim como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos, nomeadamente no Português. Este diploma torna-se o documento obrigatório orientador do ensino do Português no Ensino Básico até ao ano letivo 2014-15 (inclusive).

O despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro acrescenta que em 2013 seriam homologadas as Metas Curriculares para outras disciplinas do ensino básico e do ensino secundário, designadamente para as línguas estrangeiras. Após lermos atentamente este diploma e outros, constatamos que não existem Metas Curriculares para as disciplinas da área de LE II (Francês, Alemão e Espanhol) quer para o ensino básico quer para o secundário. Não percebemos a causa desta omissão, pois os programas e as Metas Curriculares são documentos de referência para o ensino, bem como para a avaliação interna e externa. Cremos que é urgente fazer uma revisão dos programas atualmente em vigor nestas disciplinas com indicações claras e que vá ao encontro das resoluções do Conselho da Europa. É também curioso verificar que relativamente ao Inglês (LE I) existe um documento que estabelece a articulação entre as Metas Curriculares de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, homologadas a 19 de dezembro de 2014, e as Metas Curriculares de Inglês do 2.º e 3.º ciclo, homologadas a 13 de maio de 2013. Redefinem-se também os níveis de proficiência do QECRL e os anos de escolaridade para a aprendizagem do Inglês entre o 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e o 12.º ano do ensino secundário.⁹

Falaremos, em seguida, de um documento de referência para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, até aos nossos dias. Resultou de um longo trabalho e da colaboração de muitos professores, quer da Europa, quer de outras proveniências. Em 2001 é, então, publicado o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*:

⁹ O trabalho surge na sequência da Portaria n.º 260-A/2014, publicada em Diário da República, 1.ª série, n.º 241, de 15 de dezembro de 2014.

Aprendizagem, ensino, avaliação cujo autor é o Conselho da Europa, sendo “um documento de reflexão, de discussão e de projeto. Os exemplos pretendem abrir novas possibilidades e não antecipar decisões” (Conselho da Europa, 2001, p. 14). Pretende levar os profissionais do ensino das línguas estrangeiras e os alunos a refletirem sobre o modo de comunicar e de melhorarem esta tarefa. “Não é função do QECRL promover uma metodologia específica de ensino das línguas, mas sim apresentar opções” (Conselho da Europa, 2001, p. 200). Tendo por base este documento, o professor pode refletir sobre os eventuais usos e ajustamentos a fazer mediante os contextos de aprendizagem que se lhe apresentem. Pretende descrever de forma exaustiva o 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” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, manuais, entre outros. Uma das inovações do QECRL é a definição dos 6 níveis comuns de referência de proficiência em língua, articulados por descritores e escalas com critérios objetivos, facilitando o reconhecimento de qualificações obtidas em diversos contextos de aprendizagem e a mobilidade no espaço europeu, bem como a medição dos progressos dos alunos nas várias etapas de aprendizagem ao longo da vida. Cria-se, portanto, um sistema de avaliação comum para toda a Europa, relativamente às línguas. O sistema tem uma classificação inicial tripartida: (A) utilizador Elementar, (B) utilizador Independente, (C) utilizador Proficiente. Por sua vez, estes níveis subdividem-se em 6: A1 – Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria. Para complementar estas informações, o QECRL apresenta um quadro no qual estão enunciados os 6 níveis de proficiência e a respetiva descrição geral daquilo que se aprende ou se adquiriu em dado nível, de extrema utilidade para utilizadores especializados e não especializados nesta área.

Distinguem-se dois conceitos, o de plurilinguismo e multilinguismo, tendo o primeiro ganho relevo na aprendizagem das línguas no âmbito europeu. O primeiro refere-se ao domínio de vários idiomas e à relação existente entre a língua e a cultura. O plurilinguismo é “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 23), sem que o indivíduo recorra a um mediador, simplificando o uso da língua e, deste modo, conseguindo estabelecer um

certo grau de comunicação. O multilinguismo, por seu turno, está relacionado com a diversificação da oferta de línguas estrangeiras num dado sistema de ensino específico, motivando os alunos a aprender mais do que um idioma, ou, ainda, atenuando a posição predominante que o inglês tem na comunicação internacional. Deste modo, a finalidade da aprendizagem das línguas alterou-se muitíssimo. Não se trata de alcançar a “mestria” em vários idiomas, tendo como modelo o “falante nativo ideal”, mas sim desenvolver um conjunto de conhecimentos linguísticos onde se encontram todas as capacidades linguísticas.

O QECRL adota uma abordagem orientada para a ação, pois considera antes de tudo que o aprendente de uma língua é um ator social, que cumpre tarefas (não apenas relacionadas com a língua), num contexto e domínio determinados. Esta abordagem abrange, também, “os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). O conceito de tarefa¹⁰ é fundamental no QECRL, sendo através desta que o utilizador/aprendente alcançará a competência comunicativa. Um aprendente para saber comunicar adequadamente numa língua estrangeira e executar várias tarefas, tem que mobilizar competências gerais adquiridas ao longo da vida, tais como: o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser* e *saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*). A competência comunicativa está contida nas competências gerais individuais, que, por sua vez, compreende diferentes componentes: as linguísticas (que engloba a competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), as sociolinguísticas (refere-se às convenções sociais, tais como: regras de boa educação, dialetos, sotaques e expressões de sabedoria popular) e as pragmáticas (relacionam-se com o modo como se faz um discurso, coesão, coerência, identificação de tipos e formas de texto). Esta é ativada quando o utilizador/aprendente desempenha diversas atividades linguísticas que vão desde a receção, a produção, a interação ou a mediação. Podem realizar-se oralmente, por escrito ou simultaneamente. Estas atividades linguísticas podem ser inseridas em 4 domínios: no público, no privado, no educativo e no profissional. As tarefas exigem por parte do indivíduo, o uso de estratégias de comunicação e de aprendizagem. Dependendo da estratégia adotada por

¹⁰ “Tarefas” - “ as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir dado resultado (Conselho da Europa, 2001, p. 29).”

parte do aprendente, o desempenho pode envolver ou não uma atividade linguística ou de processamento de texto. Destacamos no capítulo 6, subordinado ao tema, aprendizagem e ensino das línguas, o ponto 6.5, erros e falhas. Perante o erro¹¹, qual a atitude que o professor deve ter? O professor poderá ter atitudes diferentes face ao erro, pode considerar o erro um fracasso da aprendizagem, do sistema de ensino ou uma inevitabilidade resultante do desenvolvimento transitório de uma interlíngua. Pode reagir, igualmente, de formas diferentes face ao erro: corrigi-lo imediatamente, analisá-lo e explicá-lo, emendá-lo apenas se interferir com a comunicação, ignorá-lo e encará-lo como “uma interlíngua transitória”. Uma vez mais, o documento não prescreve comportamentos ou respostas, mas aponta caminhos e atitudes que o professor poderá adotar.

O documento aborda, também, a questão da avaliação. O termo “avaliação” “é usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 243). Trata-se, portanto, da avaliação do desempenho e não de questões mais amplas sobre apreciações de programas. O professor ao preparar um instrumento de avaliação deve ter em mente três conceitos essenciais: a validade, a fiabilidade e a exequibilidade do mesmo. O QECRL apresenta diversos tipos de avaliação, das quais destacamos a avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa por estarem consagradas na legislação educativa portuguesa. A avaliação formativa é destacada nos Programas de Espanhol, quer do Ensino Básico quer do Secundário. São apresentados exemplos concretos aplicados em diferentes sistemas, contextos educativos e aprendentes, com os critérios de avaliação adequados, em função das necessidades do público-alvo, das exigências da tarefa avaliativa e do estilo de cultura pedagógica. Estas grelhas são meramente exemplificativas e simultaneamente úteis para todos os profissionais que trabalham na área das línguas estrangeiras.

Apesar de alguns dos documentos apresentados neste capítulo terem origens diferentes, verificamos que há pressupostos apontados pelo QECRL que são seguidos por alguns deles, designadamente, o extinto CNEB, que defendia uma pedagogia por competências e não por objetivos, desenvolvendo a competência plurilingue e pluricultural. Tanto o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo (iniciação), como os Programas de Espanhol do Ensino Secundário baseiam-se no enfoque da competência

¹¹ O erro deve-se a uma “*interlíngua*”, uma competência distorcida ou simplificada da competência-alvo.

comunicativa, apontando estratégias, atividades e atitudes, conforme o QECRL. No entanto, o documento que mais converge com os objetivos traçados pelo Conselho da Europa é, indubitavelmente, o das Metas Curriculares para as Línguas Estrangeiras (Inglês). Neste sentido, e, na ausência de Metas Curriculares para as Línguas Estrangeiras II (Francês, Alemão e Espanhol), o QECRL constitui um documento de referência para o ensino de idiomas e uma base comum de trabalho para todos os países europeus.

Voltando ao sistema educativo português e reportando-nos às *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, homologadas em 2012, foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, tendo também como referente o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em março de 2009, focando-se no que é fundamental na aprendizagem dos alunos. Foram mantidos alguns objetivos e descritores considerados essenciais para o sucesso da aprendizagem dos alunos, outros não foram por se considerarem dispensáveis. Foram respeitados os domínios existentes, com algumas *nuances*, nomeadamente, a designação de Gramática em vez de Conhecimento Explícito da Língua (referido no Programa). Foi acrescentado o domínio da Educação Literária, sendo indicados os objetivos e os respetivos descritores de desempenho para cada domínio. Reportando-nos aos domínios propriamente ditos, a Oralidade abarca a compreensão e a expressão oral. No 3.º Ciclo, estes dois domínios agregam-se, reforçando a interdependência entre a compreensão e a expressão oral. O mesmo acontece relativamente aos domínios da Escrita e da Leitura, surgem associados no 1.º e 2.º Ciclos por se apoiarem em capacidades comuns, em grande medida. No 3.º Ciclo, dada a complexidade dos objetivos inerentes à Leitura e à Escrita, surgem como domínios separados. No domínio da Gramática pretende-se que o aluno adquira e progrida na capacidade linguística, utilizando corretamente a língua padrão em diversas situações e contextos. Recomenda-se que o ensino da Gramática, tal como dos outros domínios, não seja feito de forma compartimentada, articulando-se com todos os outros. A criação do domínio da Educação Literária é fundamentada como “uma opção de política de língua e de política de ensino” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 5). A Literatura é um veículo de tradições e valores, permitindo valorizar o património nacional e cultural e a Educação Literária favorece a formação plena do cidadão. Colomer (2009) defende que a literatura possui algumas qualidades formativas de

natureza estética, cognitiva, afetiva, linguística, entre outras, que permitem afirmar que o primeiro objetivo da Educação Literária é contribuir para a formação pessoal, indissociável da construção da sociabilidade que é realizada através da confrontação com textos que explicitam o modo como as gerações precedentes e as atuais abordaram e abordam a valorização da atividade humana (p. 73). Fillola (2004) acrescenta que a Educação Literária escolar deve permitir a integração de diversas perspetivas que permitam a formação do leitor literário. Esta proposta aponta no sentido de que o objetivo final da Educação Literária, nos diversos níveis educativos, seja a consolidação dos alunos como leitores-autónomos, como indivíduos capacitados para a receção pessoal, valorativa e crítica das produções literárias (p. 35).

Foi criada uma lista de obras e textos literários de referência, anual, válida para todas as escolas do país, mas com a possibilidade de se selecionarem outros textos ou outras obras, respeitando os interesses e gostos dos alunos e do professor. Relativamente ao 3.º ciclo, as listas respeitam as indicações dadas pelo Programa. Consta também um caderno de apoio relativo à Poesia, com sugestões de outros textos poéticos. Quanto à leitura autónoma, foram mantidas as listagens do Plano Nacional de Leitura [PNL]¹².

Parece-nos evidente que, apesar do esforço empreendido na articulação entre o *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009 e as *Metas Curriculares* de 2012, urgia harmonizar o conteúdo do primeiro documento com o segundo, sendo o ano letivo 2014-15 o ano vinculativo das Metas Curriculares de Português para todos os anos de escolaridade. Havia diversas contradições nesta articulação, uma delas decorria da tentativa de conciliação de duas posições pedagógico-didáticas distintas, a do PPEB e a das MC. O PPEB comungava de uma posição que estava subjacente a documentos como o extinto CNEB, que preconizava o desenvolvimento de competências, de novas aprendizagens e da associação de conhecimentos adquiridos em contextos extraescolares; outra posição associada à elaboração das Metas Curriculares e ao novo documento, *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* [PMCP], de maio 2015, que preconizava essencialmente a aquisição de conteúdos e o controlo externo. Cumprindo este desígnio, surge o despacho normativo 2109/2015, de 27 de

¹² Desde 2007 que o Ministério da Educação desenvolve o Plano Nacional de Leitura [PNL]. Pretende elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. Disponível em: <http://www.dre.pt/application/dir/pdf15/2006/07/13300/48564861.pdf> [consultado em: 04.05.2016]

fevereiro, que revoga o *Programa de Português para o Ensino Básico* [PPEB], de março de 2009, entrando em vigor o novo PMCP. A equipa de trabalho das Metas Curriculares de Português foi mandatada para preparar uma nova proposta de *Programa de Português para o Ensino Básico*, tendo que a submeter à consideração da tutela em março de 2015. Estabelece-se um período de consulta pública (a partir de março de 2015) e discussão pública nesse mesmo mês, podendo a proposta contemplar contributos, designadamente de professores. No entanto, essas contribuições não podiam pôr em causa as Metas Curriculares em vigor, possibilitando, a homologação do novo Programa durante o mês de abril, conforme refere o supracitado despacho. É evidente que houve diversas críticas face a esta postura de liberdade condicionada por parte do MEC, designadamente da Associação de Professores de Português [APP] que aconselhou precisamente à não homologação do PMCP. A APP fundamenta a sua recomendação no facto de não ter sido “realizado um trabalho de efetiva adequação entre as Metas Curriculares de Português e o Programa de Português de 2009” (<http://www.app.pt/6547/17-de-abril-de-2015-parecer-sobre-metas-e-programa-do-ensino-basico/> [consultado em: 11.05.2016]), conforme previa o despacho n.º 5306/2012 e determinava o Despacho 2109/2015. Apesar de haver vozes e opiniões dissonantes, o MEC homologou o PMCP em 3 de julho de 2015, entrando o referido programa em vigor a partir do presente ano letivo. O documento aduz algumas alterações relativas a correções formais, contributos recebidos durante o período da consulta pública, reforça a exequibilidade deste Programa, destacando, géneros e textos considerados basilares, nos domínios da Leitura e da Escrita e reduzindo o número de textos de Educação Literária a trabalhar. Segundo o MEC, a existência de um documento único é vantajosa porque sistematiza as matérias, articula os conteúdos programáticos com as metas curriculares, conferindo mais coerência ao ensino. Os conteúdos dos 3 ciclos organizam-se por ano de escolaridade, apresentando uma ordem sequencial, hierárquica e coerente, traçando o perfil de proficiência da comunicação oral e escrita e assegurando o progresso dos alunos para outros níveis de ensino. O PMCP delimita as finalidades da disciplina de Português no Ensino Básico e elenca os objetivos cognitivos e as capacidades gerais a desenvolver, destacando áreas fundamentais: o desenvolvimento e consolidação da leitura; a oralidade; a utilização apropriada da gramática; o contacto contínuo com obras da literatura portuguesa; a produção escrita e a correção da comunicação. As Metas Curriculares traçam os objetivos a atingir, em cada ano de escolaridade, explicitando os conhecimentos, as

capacidades a alcançar e a desenvolver pelos alunos, bem como os descritores de desempenho que possibilitam avaliar o cumprimento dos objetivos. Para que haja uma aprendizagem efetiva, recomenda-se a observação de situações de índole linguística e literária, problematizando-as e adequando-as ao nível de ensino e à faixa etária. Os professores podem, assim concentrar-se no que é fundamental e delinear as estratégias de aprendizagem mais eficazes.

O MEC reconhece que a experiência acumulada dos professores e das escolas é um elemento fundamental no sucesso educativo, pelo que este novo Programa de Português teve, também, como objetivo fundamental dar liberdade pedagógica, não condicionando de alguma forma a prática letiva (<http://www.dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico> [consultado em: 11.05.2016]).

Concordamos com esta afirmação, mas a realidade é de facto outra, pois quer professores, quer alunos estão sujeitos a escrutínios. Há efetivamente muitas condicionantes à autonomia do professor, uma delas é a avaliação externa. O professor tem que se reinventar diariamente face a estas condicionantes. Uma das divergências entre o PPEB e as MC reside na organização do currículo da língua materna por competências, conceito validado cientificamente há décadas para o ensino das línguas, no entanto, esta designação é preterida pelo PMCP. A não inclusão do conceito de competência no PMCP parece-nos lesiva, pois esta é inerente ao ensino e à aprendizagem de um idioma, conforme consignado no QECRL. Há aqui um claro distanciamento pedagógico entre o PPEB¹³ e o PMCP.

Consideramos positiva a divisão das Metas Curriculares por domínios, no entanto, é difícil articulá-los com os tempos letivos previstos. Damos um exemplo concreto, relativamente ao domínio da escrita. A escrita é algo que requer tempo, de treino, de preparação, de planificação, de acompanhamento, de *feedback* e de reescrita. Sendo o PMCP tão extenso e tendo 998 metas curriculares obrigatórias no Ensino Básico, distribuídas pelos nove anos de escolaridade, dificilmente será cumprido. Por outro lado, os alunos revelam dificuldades não tanto na interpretação dos textos, mas sim na falta de tempo para ler, pois muitos deles estão assoberbados com trabalhos de outras disciplinas, com explicações e com atividades extracurriculares. Para lerem os alunos

¹³ A par disso, estimula-se aqui uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências consideradas essenciais (Ministério da Educação, 2009, p. 9).

precisam dum “isolamento produtivo”, como é referido nas Metas Curriculares que, na realidade, não têm amiúde. Devemos estimular a leitura autónoma, o projeto de leitura, mas, muitas vezes, estes não são correspondidos pelos alunos pelos motivos anteriormente expostos, o que conduz frequentemente a fraudes, isto é, a uma leitura falaciosa. Estas fraudes são talvez mais visíveis no ensino secundário onde proliferam os resumos de obras literárias. Consideramos essencial a inclusão do domínio da Educação Literária, pois as obras referenciadas são importantes e interessantes quer ao nível sincrónico quer diacrónico, mas julgamos que o PMCP é extenso/ambicioso relativamente a este domínio.

Julgamos ser importante clarificar o que é um programa, que fim tem e a quem se destina. A Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, no artigo 3.º (Conceitos) define “Programa” como:

O conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar, definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário (Assembleia da República, 2006, p. 6213).

Trata-se de documentos normativos de referência para que exista uma base comum de trabalho para todos os professores, nos quais são desenvolvidas algumas experiências de aprendizagem consideradas válidas para todas as crianças e jovens portuguesas, garantindo a igualdade de oportunidades e o direito à educação, conforme consagrado na CRP e na LBSE. Sendo documentos oficiais, estão disponíveis para consulta, não são destinados apenas aos professores, mas a toda a comunidade educativa, designadamente aos alunos e aos encarregados de educação.

Reportando-nos ao PMCP, de maio de 2015, em termos estruturais, configura-se da seguinte forma: introdução, objetivos, caracterização e conteúdos por ciclos (grelhas que estão divididas em domínios, conteúdos e metas), metodologia, avaliação, bibliografia, Metas Curriculares e lista de obras e textos. Passamos a enunciar os aspetos que nos parecem mais relevantes no PMCP, tentando fazer um contraste com o PPEB, sempre que nos parecer necessário. No PPEB não havia propriamente uma distribuição por domínios como existe no PMCP, mas sim por competências

específicas¹⁴ implicadas nas atividades linguísticas que se efetivavam no modo oral (*compreensão do oral e expressão oral*); no modo escrito (*leitura e escrita*) e no *conhecimento explícito da língua*, transversal a todas essas competências e dependente do ensino explícito. O PMCP estrutura-se por domínios¹⁵. Esta “arrumação” por domínios facilita o trabalho do professor, dando-lhe inclusivamente a indicação dos tempos para trabalhar os diversos domínios ao longo do ano. Há uma aposta clara na Educação Literária, sendo um dos 5 domínios, abrangendo todos os ciclos do ensino básico. No PPEB apelava-se à criação de espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, apresentavam-se as razões pelas quais se devia promover a leitura em cada ciclo, teciam-se considerações quanto à seleção de textos literários, paraliterários¹⁶ e não literários, quer de autores nacionais quer estrangeiros, mas não havia uma estruturação separada da Educação Literária. Ressalva-se, também, que não se pretende restringir as escolhas dos professores ao PNL, podem ser selecionadas outras obras, desde que se salvaguardem os pressupostos e os critérios globais¹⁷ enumerados no PPEB sobre esta matéria. No domínio da gramática, o PMCP foca-se em aspetos taxionómicos da morfologia, das classes de palavras, da sintaxe e em tarefas de classificação, que nos parecem mais infrutíferos e desinteressantes, enquanto o PPEB partia do pressuposto de que os alunos já possuíam um conhecimento implícito da sua língua, tendo que saber explicitá-lo, assumindo-se o professor como um mediador (daí a designação *Conhecimento Explícito da Língua*¹⁸). Os alunos eram convocados a refletir sobre a sistematização de unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando-os à identificação e à correção do erro; potenciando o desenvolvimento de processos metacognitivos (*Programa de Português do Ensino Básico*, 2009, p. 16).

Relativamente à caracterização do 3.º ciclo, o PMCP salienta a necessidade de consolidação da leitura e da escrita, sendo o seu desenvolvimento progressivamente

¹⁴ Estas competências específicas estavam estabelecidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* para a disciplina de Português, um dos documentos que serviu de base ao PPEB.

¹⁵ O Programa e Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º Ciclo e cinco no 3.º Ciclo (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 3).

¹⁶ Paraliteratura – conjunto de textos considerados à margem da literatura ou dos cânones literários e que compreendem géneros diversos tais como: a ciência-ficção, o folhetim, a banda desenhada, etc. (<https://www.priberam.pt/DLPO/paraliteratura> [consultado em: 11.05.2016]).

¹⁷ O professor ao selecionar textos literários para o 3.º Ciclo deve ter em conta os seguintes critérios globais: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual e a progressão (Ministério da Educação, 2009, pp. 136 e 137).

¹⁸ Em 2008 foi publicado o Dicionário Terminológico (<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>), documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do conhecimento explícito da língua.

mais complexo e alargado a outros saberes, adaptando-o à faixa etária dos alunos. A planificação, organização e registo da informação é fundamental quer no domínio oral quer escrito. A capacidade de efetuar inferências é também decisiva para a compreensão de qualquer texto oral ou escrito. No domínio da oralidade é essencial a promoção do estudo de textos expositivos e argumentativos. Há de facto uma aposta numa maior complexidade textual designadamente nos textos não literários, podendo ser utilizados diversos critérios de aferição pelos professores. No domínio da leitura, a nova orientação do ensino da língua materna no nosso país deve-se a diversos estudos feitos internacionalmente sobre a aquisição de hábitos de leitura de textos literários e não literários. No que se refere à literacia da leitura, estudos como os de Lee e Spratley defendem dois estádios diferentes: um que vai do 1.º ao 6.º ano, dedicado sobretudo ao *aprender a ler* ou “*learning to read*” e outro que vai do 7.º ao 12.º ano em que se destaca o *ler para aprender* ou “*reading to learn*” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 27). Pretende-se que os alunos do ensino básico trabalhem de acordo com o princípio da progressão e da anualização, ou seja, que vão criando uma maior capacitação para lerem textos literários e não literários de géneros diferentes, de um modo progressivo e transversal, a fim de que, quando cheguem ao ensino secundário, consigam escrever textos a partir daquilo que leem e, sobretudo, que consigam formar pensamento a partir do que leem. O domínio da Leitura deve ser trabalhado de forma integrada com outros domínios. A gradual exigência no âmbito da Escrita, tendo em consideração o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, passa por diversas etapas, nomeadamente, a planificação textual, a correção linguística, a demonstração da intencionalidade comunicativa e a revisão cuidada do texto. Neste sentido, o domínio da Escrita gira em torno de três objetivos essenciais: a forma de exprimir conhecimento, a exposição e a argumentação. “No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição dos textos literários” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 28). Para além dos títulos indicados na lista de obras e textos deste domínio, as obras mencionadas no PNL pretendem completar este conjunto de leituras. O Programa salienta que não se pretende criar especialistas, devido à faixa etária dos alunos, mas sim que estes tenham uma visão integradora do texto literário. Relativamente ao domínio da Gramática, pretende-se uma consolidação gradual dos conhecimentos relativos à morfologia e às classes de palavras, no 7.º e 8.º ano, por etapas anuais, baseadas no reconhecimento explícito, no estudo e na prática continuada dos aspetos fundamentais da sintaxe do

Português. No 8.º e 9.º ano, acrescentam-se conteúdos articulados com as propriedades das palavras e a organização lexical, bem como os principais processos fonológicos do Português, complementados pelo estudo e leitura de textos com estas características. É vantajoso o cruzamento deste com os restantes domínios. Ressalva-se que, atendendo à idade, não se pretende formar especialistas neste domínio. No entanto, espera-se que no final do 3.º ciclo do Ensino Básico, os alunos reconheçam explicitamente a estrutura da língua materna e usem adequadamente o Português padrão nos diversos contextos discursivos e sociais. Em seguida, são elencados os 5 domínios de conteúdos para o 3.º ciclo (*Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática*). A operacionalização dos conteúdos programáticos é fixada nas Metas Curriculares, sendo os objetivos e os descritores nelas indicados obrigatórios para cada ano de escolaridade. Estes podem ser ativados para anos posteriores, se for necessário.

Em termos metodológicos, o PMCP, tal como é referido nas MC (2012), salienta que dados os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos do professor, este deve adotar os métodos que considere mais apropriados para uma aprendizagem bem-sucedida, tendo em conta as especificidades científico-didáticas do Português, bem como a sua articulação horizontal e vertical. Deve haver uma correspondência clara e fundamentada entre as atividades e os descritores de desempenho, que permitam a aquisição de um percurso sólido aos alunos.

Relativamente à avaliação, o DL n.º 139/2012, de 5 de julho, na redação atual, consagra os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos do Ensino Básico, assim como da avaliação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do Ensino Básico. Acentua-se que os resultados da avaliação devem concorrer para a regulação do ensino, para que, em tempo útil e de forma apropriada, possam ser superadas as dificuldades de aprendizagem. Deste modo, “as Metas Curriculares que acompanham o Programa constituem o documento de referência para todos os processos avaliativos, de acordo com o estabelecido nos descritores de desempenho” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 38). Posteriormente é indicada a bibliografia utilizada para a produção deste documento e que poderá ser, também, útil aos professores na sua prática letiva ou enquanto investigadores.

Seguem-se as *Metas Curriculares*, organizadas por ano de escolaridade e por ciclos. Estão estruturadas em domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho. Ressalva-se o já consignado anteriormente no Programa: “Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 44). No anexo, surge a lista de obras e textos indicados para o 1.º, 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, designadamente para o domínio da Iniciação à Educação Literária (1.º e 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico) e para o domínio da Educação Literária (3.º e 4.º ano do 1.º ciclo; 5.º e 6.º ano do 2.º ciclo e 7.º, 8.º e 9.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico).

Na página eletrónica da Direção-Geral da Educação¹⁹, para além destes documentos curriculares de referência, podemos encontrar documentos de apoio que nos ajudaram na nossa prática letiva, tais como: Caderno de apoio – Poesia 7.º, 8.º e 9.º ano; perguntas frequentes; Metas Curriculares de Português – Ensino Básico; materiais de apoio à implementação das Metas Curriculares Português – 3.º Ciclo; Escrita; Gramática; Oralidade-Vídeo; Oralidade; Educação Literária; Leitura. Em termos de recursos, a referida página disponibiliza também o *Dicionário Terminológico* e o *Acordo Ortográfico*. Salientamos que estão disponíveis, nesta página, alguns recursos que estão atualmente desatualizados, tais como os *Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*.

No prosseguimento da Revisão da Estrutura Curricular e, analogamente ao Ensino Básico, o Ensino Secundário [ES]²⁰ de Português norteia-se pelo *Programa e Metas Curriculares de Português* [PMCPES], de janeiro de 2014. Foi elaborado conforme o disposto no despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, tendo entrado em vigor no presente ano letivo (2015-16). O Programa destaca que uma das questões fundamentais e comuns aos cinco domínios²¹ é “a tomada de consciência das diferenças de complexidade de pensamento existentes entre formas de compreensão literal e de compreensão inferencial” (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 8). As *Metas Curriculares do Ensino Básico* incidem na capacidade de ler inferencialmente, bem como no

¹⁹ Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portugues> [consultado em: 11.05.2016]

²⁰ Referimo-nos ao Ensino Secundário regular.

²¹ Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

desenvolvimento da capacidade comunicativa e argumentativa, consubstanciadas num trabalho gradual e consolidado, tornando-se decisivas no ES. Não nos deteremos numa análise minuciosa do PMCPES, na medida em que a nossa prática letiva de Português não incidiu no ES regular, mas sim no ES vocacional [EV]. Neste sentido, cremos ser importante proceder a um breve enquadramento do ES vocacional.

O DL n.º 139/2012, de 5 de julho, introduz um conjunto de alterações que visam aumentar a qualidade e o sucesso escolar, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário. Estas normas pretendem aumentar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo. Procuram, também, “proporcionar a todos os estudantes opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação” (Assembleia da República, 2012, p. 3477), quer para o prosseguimento de estudos superiores, quer para a qualificação profissional, assegurando uma formação pessoal holística e uma inserção no mundo laboral. No capítulo II (organização e gestão do currículo), Secção I (ofertas formativas), o diploma enuncia as ofertas formativas no ensino básico (artigo 5.º) e no ensino secundário (artigo 6.º), “alínea f) Cursos de ensino vocacional” (Assembleia da República, 2012, p. 3478). O referido diploma enuncia a organização e a gestão do currículo do ensino básico e secundário, bem como a avaliação. O capítulo IV (Disposições finais e transitórias), designadamente no artigo 33.º (Ensino vocacional), refere que os cursos do EV são regulamentados por portaria. Assim, a Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto, cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais²² no Ensino Secundário a partir do ano letivo 2013-14. Após esta fase na qual as ofertas vocacionais foram introduzidas na forma de experiência-piloto, e havendo uma apreciação positiva da mesma, dá-se cumprimento ao estabelecido no DL n.º 139/2012, de 5 de julho, através da Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro, que regulamenta estas ofertas. Este diploma cria e estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa dos cursos vocacionais de nível Básico e Secundário no ensino público e privado. Cria-se, deste modo, uma oferta de ensino secundário coordenada com empresas e outras entidades locais, sediadas na área geográfica da escola, que possam responder aos interesses dos jovens,

²² Foram igualmente criados cursos vocacionais no Ensino Básico, pela Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, em experiência-piloto. Disponível em: <http://dre.pt/application/file/70497074> [consultado em: 13.05.2016]

possibilitando-lhes, a realização dos estágios de formação, a lecionação da componente vocacional, bem como, no termo da escolaridade obrigatória, uma saída profissional efetiva. Destinam-se a jovens a partir dos 16 anos, que tenham finalizado com sucesso o ensino básico, mas que se encontrem em risco de abandono escolar e que pretendam uma oferta de ensino mais técnica. É exigido um processo de avaliação vocacional e a anuência dos encarregados de educação²³, para que o aluno ingresse num curso desta natureza. Em termos de estrutura curricular, os CV estruturam-se por módulos, estando enquadrados no Sistema Nacional de Qualificações²⁴. As disciplinas das componentes, geral e complementar, reportam-se aos programas das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. A componente vocacional e a do estágio formativo baseiam-se nos referenciais de formação fixos no Catálogo Nacional de Qualificações. Integram 4 componentes de formação²⁵ com cargas horárias diferentes, designadamente a Geral, da qual consta a disciplina de Português. Apesar de serem realidades de ensino com objetivos diferentes, referimo-nos ao Ensino Secundário regular e ao vocacional, julgamos que existe um desfasamento entre os seus Programas de Português. Cremos que urge uma atualização/revisão do Programa de Português do Ensino Profissional no qual se baseia o do Ensino Vocacional. As disciplinas da componente geral e complementar são organizadas articuladamente com a componente vocacional. Caso os jovens queiram prosseguir estudos superiores, podem fazê-lo, desde que cumpram os requisitos legais previstos ou a outras vias de ensino, designadamente, a instituições politécnicas. Na página eletrónica da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares²⁶ [DGEsTE] pode ser consultada a rede formativa dos CV quer do ensino básico quer do secundário, aprovada para o ano letivo 2015-16. Podemos verificar que a Escola Secundária Conde de Monsaraz, onde decorreu a nossa PES de Português, neste nível de ensino, consta desta rede formativa, com três CV aprovados.

²³ Se o jovem for menor de idade.

²⁴ Com referência ao Catálogo Nacional de Qualificações, correspondendo a uma qualificação de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (12.º ano de escolaridade e certificado de nível 4) Disponível em: <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2014/06/cursos-vocacionais/> [consultado em: 16.05.2016]

²⁵ A) Componente Geral (600 horas): disciplinas de Português, Comunicar em Inglês e Educação Física; b) Complementar (300 horas): Matemática Aplicada e a(s) Oferta(s) de Escola e ou Unidades de Formação de Curta Duração [UFCD] que integram a formação profissional do curso; c) Vocacional (700 horas) de UFCD que integram a formação profissional do curso; d) Estágio Formativo (1400 horas), das quais 300 horas são UFCD que integram a formação profissional do curso. Disponível em: <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2014/06/cursos-vocacionais/> [consultado em: 16.05.2016]

²⁶ Disponível em: <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/rede-de-oferta-formativa-20152016/> [consultado em: 16.05.2016]

Antes de nos focarmos nos *Programas de Língua Estrangeira – Espanhol*; julgamos ser relevante elencar os Programas que estão em vigor no nosso país, quer no Ensino Básico quer no Secundário. Salientamos que não há oferta de Espanhol no 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que o DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, torna a disciplina de Inglês, obrigatória, no 3.º ano de escolaridade, prolongando-se no 2.º e 3.º ciclo, durante sete anos. Neste sentido, existem os seguintes Programas para o 3.º Ciclo do Ensino Básico:

Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo (iniciação), de março de 1997;

Programa de Espanhol (nível de continuação – 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), de agosto de 2009.

Relativamente ao Ensino Secundário, enumeramos os seguintes Programas:

Programa de Espanhol 10.º ano (nível de iniciação), de julho de 2001;

Programa de Espanhol 10.º ano (nível de continuação), de março de 2002;

Programa de Espanhol 11.º ano (nível de iniciação), de dezembro de 2002;

Programa de Espanhol 11.º ano (nível de continuação), janeiro de 2002;

Programa de Espanhol 12.º ano (nível de iniciação), de fevereiro de 2004;

Programa de Espanhol 12.º ano (nível de continuação), de fevereiro de 2004.

Elencamos também os Programas em vigor nos Cursos Profissionais, de nível Secundário:

Programa da Componente de Formação Sociocultural – Espanhol (continuação) (Cursos de Educação e Formação [CEF]), de agosto de 2006;

Programa das Componentes de Formação Sociocultural e Científica da Disciplina de Espanhol (Cursos de Educação e Formação [CEF]), de outubro de 2006.

Vamos, agora, centrar-nos em dois dos Programas anteriormente mencionados, o de *Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo (iniciação)*, de março de 1997, e o de

Espanhol, nível de continuação, 11.º ano, de janeiro de 2002, para os Cursos de Formação Geral: Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos e de Formação Específica: Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas e de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, nos quais nos baseamos na nossa PES. Reportando-nos ao primeiro Programa, este tem como referência a LBSE e o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto²⁷, seguindo 3 orientações essenciais no domínio educativo: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores.

Este Programa prescreve práticas pedagógicas baseadas em princípios democráticos, preconizando a valorização dos processos e a negociação dos mesmos, a construção de aprendizagens significativas, no âmbito dos conhecimentos, das atitudes, dos valores e das competências, no qual a avaliação formativa tem um papel relevante. A língua é vista como “um instrumento privilegiado de comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p. 6), partilhada por uma comunidade linguística. Há diversas vantagens na aprendizagem de um idioma. Do ponto de vista linguístico, os alunos adquirem um sistema de signos e, também os significados culturais inerentes aos mesmos. Constitui uma nova etapa no desenvolvimento pessoal, na integração social e na aquisição cultural e comunicacional para os mesmos. Permite-lhes perceber melhor a sua língua materna, através de estratégias de análise contrastiva entre os dois idiomas, bem como respeitar outras formas de refletir e de atuar. Em termos metodológicos, o Programa opta pelo enfoque comunicativo²⁸ tal como o QECRL. Julgamos ser útil referir como surgiu esta nova proposta didática que condicionou a aprendizagem das línguas estrangeiras no final do século passado. Com o enfraquecimento dos métodos áudio-oral e audiovisual, surge nos finais dos anos 60 do século XX uma nova conceção do processo de ensino-aprendizagem duma língua estrangeira [LE], o método nocional-funcional que foi desenvolvido por representantes dos países do Conselho da Europa, com o objetivo principal de preparar materiais para trabalhadores imigrantes adultos.

²⁷ Este diploma aprova os planos curriculares dos Ensino Básico e Secundário. Foi, entretanto, revogado e atualizado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelecendo uma revisão da estrutura curricular para os Ensino Básico e Secundário.

²⁸ “(...) Se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) ou como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*) (cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm [consultado em: 29.05.2016].”

Conta com os contributos de várias áreas de investigação, designadamente, da Psicologia Humanista, Psicologia Cognitiva e da Sociolinguística. A este propósito Mira & Mira (2002) referem que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo difícil que varia segundo fatores cognitivos, afetivos e da personalidade; dependendo, também, de um ensino estimulante e eficaz (p. 46). Esta abordagem contempla a teoria da comunicação, a atenção à gramática, à semântica, à situação e à Psicologia Humanista. A língua, mediante o uso que as pessoas querem fazer dela, cumpre funções, tem sentidos (“meanings”) e expressa noções (de tempo, de espaço, etc.). Este método não nega de forma alguma a importância da competência linguística, mas pretende ir mais longe, ou seja, o desenvolvimento duma competência comunicativa autêntica. A comunicação é um processo que tem uma finalidade, interlocutores e uma situação concreta. Assim, não basta que os alunos acumulem dados (vocabulário, regras, funções, etc.), mas que aprendam a utilizá-los. Mira & Mira (2002) acrescentam que para desenvolver a competência comunicativa, os alunos devem aprender a realizar tarefas que abranjam comportamentos linguísticos, tais como: saber agradecer, saber recusar, saber mostrar agrado ou desagrado, entre outros (p. 55).

O Programa concebe a competência comunicativa como uma macrocompetência que se subdivide em cinco: a linguística, a discursiva, a estratégica, a sociocultural e a sociolinguística que interagem entre si. O aluno atingirá os seus objetivos e os do Programa, praticando e utilizando diferentes estratégias. Em termos formais, o Programa está estruturado por objetivos, opondo-se à pedagogia por competências preconizada pelo extinto CNEB. O processo de aquisição da língua estrangeira deve ser criativo por parte do aluno, nomeadamente, a apresentação da gramática deve ser indutiva, ainda que sejam aceitáveis breves explicações quando se revele oportuno; permitindo-lhe organizar o idioma de modo mais perceptível e significativo. O Programa deve ser entendido como um documento regulador da prática educativa, mas é flexível e aberto sempre que o contexto, as necessidades e os interesses dos alunos assim o exijam.

As finalidades do Programa são 6 e dizem respeito a aspetos linguísticos e de formação cívica. O processo educativo deve fomentar o desenvolvimento global do aluno. Nesse sentido, os conteúdos respeitantes às atitudes e aos procedimentos foram globalmente

definidos para todo o ciclo, enquanto os gramaticais e os ncio-funcionais²⁹, relativos aos conceitos, foram estruturados por ano de escolaridade, de acordo com o grau de dificuldade e de abstração do aluno. Por um lado, pretende-se que o aluno adquira conhecimentos científicos de forma interventiva e criativa e, por outro, que seja também um cidadão civicamente comprometido. A aprendizagem é entendida de um modo global, não linear, deste modo, um conceito gramatical ou ncio-funcional pode ser recuperado e ampliado sucessivamente. Durante o 3.º Ciclo, os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) devem facultar ao aluno a aquisição de competências básicas de comunicação neste idioma, em todos os domínios (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, reflexão sobre a língua e sua aprendizagem e aspetos socioculturais). Os domínios devem interrelacionar-se. Cada domínio está estruturado numa grelha que se subdivide em conteúdos, procedimentos e atitudes, de consulta simples e, na qual, se verifica o progresso na aprendizagem do aluno. Existem dois anexos, um relativo aos atos de fala ou conteúdos ncio-funcionais e outro referente aos conteúdos gramaticais. Estão igualmente estruturados em grelha, na qual estão enumerados os conteúdos para cada ano. Podemos verificar que há conteúdos que são iniciados no 7.º ano e retomados nos outros anos, no entanto, alguns são introduzidos apenas no 8.º ou 9.º ano de escolaridade, devido à sua complexidade.

As propostas para as orientações metodológicas baseiam-se nas finalidades e nos objetivos programados para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, seguindo as orientações de “Un Nivel Umbral” e dos “Enfoques Comunicativos” (Ministério da Educação, 1997, p. 29). O primeiro aponta que o nível padrão não  forçosamente o mesmo para todos os alunos. Compete ao professor, tendo em conta o Programa, as necessidades e os recursos disponíveis, adaptar as metodologias apropriadas aos diferentes aprendentes. O professor deve implementar metodologias ativas, cujo foco é o aluno, transformando-o em construtor da sua própria aprendizagem. Assim, o professor deve clarificar os objetivos a alcançar nas diferentes fases, os métodos e as estratégias adotadas, para que os alunos ganhem paulatinamente autonomia na aprendizagem desta e das outras disciplinas. “Centralizar o currículo no aluno, pressupõe implic-lo e responsabilizá-lo na tomada de decises no que se refere à sua

²⁹ Mira & Mira (2002) esclarecem que “noções” são conceitos que se encontram por detrs das formas da linguagem e estão ligadas a ideias de tempo, espaço, quantidade, etc. “Funções” são as funções da linguagem (p. 55).

aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 29). É necessário encetar um processo de negociação, permitindo adequar a programação inicial aos alunos de acordo com as suas necessidades, interesses e capacidades. Após a negociação inicial, far-se-á uma reflexão crítica, permitindo eventuais reformulações, para posterior estabelecimento de bases consensuais e tomada de decisões. Desta resultará um plano de trabalho, no qual se definem compromissos, responsabilidades e tarefas. É conveniente que os alunos reflitam e participem na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, através do diálogo e do preenchimento de inquéritos ou de outras técnicas, com vista à sua responsabilização. O Programa recomenda, tal como o QECRL, a criação de “situações tão autênticas quanto possível” (Ministério da Educação, 1997, p. 29) que levem os alunos a comunicar nesse idioma e se aproximem o mais possível do contexto real de comunicação, designadamente, promovendo intercâmbios escolares, visitas de estudo e atividades de simulação na sala de aula (jogos teatrais ou *role play*, etc.). Devem privilegiar-se atividades de comunicação real (oral ou escrita) em detrimento de aulas dedicadas a aspetos descritivos sobre a língua. O Programa indica alguns tipos de texto que podem ser utilizados no domínio da leitura, recomendando que se comece por textos que o aluno já conheça na sua língua materna. Relativamente ao domínio da escrita, deve fazer-se, primeiramente, um levantamento das necessidades do aluno. Devem privilegiar-se situações de comunicação escrita que possam ser úteis ao aluno, quer na escola quer no trabalho, tais como: cartas, currículos, entre outros.

O Programa preconiza que “a tarefa fundamental do professor é criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Em termos de gestão de atividades, aconselha-se a criação de “grupos cooperativos”, cuja finalidade principal é aprender a trabalhar enquanto grupo, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem de cada um. Deve também fomentar-se o trabalho a pares, permitindo aos alunos falarem mais tempo e de modo mais autêntico. Relativamente ao papel do aluno, o Programa defende a sua autonomização, mas para que tal aconteça, há que desenvolver neles estratégias de comunicação e de aprendizagem. O Programa enuncia algumas estratégias de comunicação para que os alunos progridam na compreensão oral e escrita³⁰, bem como na expressão oral e

³⁰ O aluno pode recorrer às seguintes estratégias: ignorar palavras desnecessárias para realizar dada tarefa; interpretar o contexto visual e verbal; deduzir o significado de um vocábulo por analogia ou a partir do contexto, entre outras.

escrita³¹. Importa clarificar que enquanto as estratégias de comunicação dão relevo à interação comunicativa, as estratégias de aprendizagem³² dão ênfase ao processo de aprendizagem propriamente dito. No entanto, frequentemente, as estratégias de comunicação coincidem com as de aprendizagem, pois é precisamente na interação, na comunicação, que se vai aprendendo. Em termos de metodologia de trabalho, o Programa propõe três: o trabalho por tarefas, o trabalho de projeto (uma atividade essencialmente cooperativa, em que os alunos são investigadores, implicando mais tempo) e a simulação global (caso peculiar de trabalho de projeto, em que os alunos são protagonistas porque representam personagens). A este respeito, o QECRL refere que existem inúmeras formas de ensinar e aprender uma língua. No entanto, “não é função do QECRL promover uma metodologia específica de ensino das línguas, mas sim apresentar opções” (Conselho da Europa, 2001, p. 200).

No que se refere à avaliação, o Programa fundamenta-se uma vez mais na LBSE que determina o modelo de avaliação a adotar, neste caso no Ensino Básico. Salientamos que o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que aprova os planos curriculares dos Ensino Básico e Secundário e os pressupostos da avaliação, enunciado como um dos documentos orientadores deste Programa, foi revogado e atualizado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabeleceu uma revisão curricular, com novas matrizes curriculares para os Ensino Básico e Secundário. Da leitura que fazemos do Capítulo III relativo à avaliação, designadamente do artigo 23.º, alínea 1, verificamos que é um processo regulador, orientador e certificador do ensino; bem como o cumprimento das metas curriculares fixadas (alínea 2). No caso da disciplina de Espanhol, como já referimos anteriormente, não existem metas curriculares. No entanto, reportando-nos ao Programa de Espanhol, em matéria de avaliação, e ao anteriormente exposto, há aqui duas leituras incompatíveis. Se a avaliação é um instrumento essencialmente regulador e certificador, como garantir “o respeito pela individualidade de cada aluno, numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sociocultural” (Ministério da Educação, 1997, p. 33). Para reparar este desfasamento, constatamos que o despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, que regulamenta a avaliação dos alunos, na

³¹ Para melhorar a expressão oral e escrita, pode aceder às seguintes estratégias: parafrasear, usar uma palavra parecida; pedir ajuda ao colega ou ao professor, simplificar, entre outras.

³² O Programa enuncia 6 estratégias cognitivas de aprendizagem: clarificação, indução, dedução, prática/memorização e controlo.

Secção VI, artigo 20.º (Medidas de promoção do sucesso escolar, alínea 1) preconiza que “devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados” (Assembleia da República, 2014, p. 23834). O Programa preconiza que a avaliação deve incidir prioritariamente sobre as competências básicas de comunicação da Língua Espanhola, em conformidade com os objetivos e conteúdos de aprendizagem, mas também sobre os aspetos de desenvolvimento pessoal e social do aluno (as atitudes, os valores e as capacidades). Propõe alguns meios e instrumentos de avaliação, tais como: a observação direta³³ e dá especial ênfase à avaliação formativa. Finalmente é apresentada uma lista de instrumentos de avaliação para os vários domínios (compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita), bem como uma bibliografia exaustiva sobre gramática, didática específica, cultura, entre outros que pretendem ajudar o professor na sua prática letiva.

Consideramos que há alguns aspetos positivos neste Programa. Proporciona uma consulta fácil e célere relativamente às finalidades, conteúdos e objetivos gerais, através de grelhas. No entanto, não existe uma sistematização em que os conteúdos e os diversos domínios se interrelacionem, para cada ano de escolaridade, tal como acontece noutros Programas de Língua Estrangeira, o que dificulta a tarefa do professor ao planear a longo prazo.

O *Programa de Espanhol 11.º ano (continuação)*³⁴, homologado em janeiro de 2002, deriva da reflexão sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular do Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen de Référence*, do Comité de Educação do Conselho da Europa (1996). De acordo com o previsto no primeiro documento enunciado, a disciplina de Espanhol integra-se no currículo do *Curso Geral de Línguas e Literatura*, Formação Específica (10.º, 11.º e 12.º anos), com 4,5 horas semanais e na Formação Geral dos Cursos Gerais

³³ Deve focar-se no quotidiano letivo e abarcar aspetos como: o interesse, o empenho, a autonomia, a iniciativa, a criatividade, a capacidade crítica, o trabalho cooperativo, a resolução de problemas e a tomada de decisões.

³⁴ Para os Cursos de Formação Geral: Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos e de Formação Específica: Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas e de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.

e Tecnológicos (10.º e 11.º anos), com 3 horas semanais. Este Programa é muito semelhante ao do Ensino Básico, em alguns aspetos, nomeadamente, no que se refere ao conceito de língua, ao paradigma metodológico preconizado, ao papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, às práticas pedagógicas fundamentadas em princípios democráticos, à organização por objetivos e conteúdos. No entanto, e atendendo a que durante o 3.º Ciclo, os alunos adquiriram competências básicas de comunicação em termos de conteúdos (atitudes, valores e capacidades), em todos os domínios, pretende-se agora que consolidem e alarguem a competência comunicativa, nas diversas situações de comunicação; bem como demonstrem um maior grau de autonomia no uso das competências discursivas e estratégicas, quando comunicam e/ou se expressam oralmente e por escrito. Trata-se, pois, de consolidar e de ampliar as competências adquiridas nos anos precedentes, através do desempenho de competências de compreensão e de expressão, tanto orais como escritas.

As atividades propostas baseiam-se no QECRL e correspondem aos níveis B1.2 e B2.1. O Programa enumera os domínios³⁵ e dá exemplos práticos que podem ser aplicados pelos professores nas suas aulas. Os domínios devem também ir sendo consolidados e alargados. No seguimento do que é proposto nos Programas de Espanhol do Ensino Básico e no do 10.º ano (continuação), no qual o aluno deve adquirir estratégias que lhe deem um certo grau de autonomia no processo de ensino-aprendizagem, retomam-se os conteúdos estratégicos do ano anterior e acrescentam-se outros; para que atinjam um desempenho mais elevado. São enumerados exemplos concretos para cada uma das variáveis que condicionam a autonomia na aprendizagem do aluno, nomeadamente, o controlo dos elementos afetivos, a planificação do trabalho, o desempenho de estratégias de comunicação, entre outros. O objetivo final, ao qual estão subordinados todos os conteúdos do Programa, é que os alunos desenvolvam a competência comunicativa, por isso, propõem-se domínios de referência, temas, tarefas e projetos que favoreçam esse desenvolvimento, nomeadamente que abarquem aspetos socioculturais. De acordo com esse objetivo, cada professor deve adaptar os temas e as tarefas, consoante as necessidades, os interesses e o contexto dos alunos e da turma. Os domínios de referência a desenvolver ao longo do ciclo são os seguintes:

³⁵ Os domínios são os seguintes: compreensão oral que engloba a *interação* e a *recepção*; a compreensão escrita; a expressão oral que abarca a *interação* e a *produção* e a expressão escrita que abrange a *interação* e a *produção*.

Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer e Saúde. Cada domínio de referência corresponde a um tema a desenvolver no 11.º ano, por exemplo, Lazer – Música. Verificamos que o Programa recomenda a leitura e apresentação de uma obra literária. Em termos de conteúdos linguísticos³⁶, o objetivo deste Programa não é a reflexão metalinguística, ou seja, não é refletir sobre aspetos da Língua Espanhola, mas sim o uso contextualizado dos mesmos. Em seguida, enumeram-se os conteúdos referidos, concretizando-os. Relativamente à gestão do Programa, e tendo em conta os Cursos Gerais e Tecnológicos (Formação Geral), nos quais incidiu a nossa prática letiva de Espanhol, estabelece-se uma carga horária de 3 horas semanais, ou seja, 66 tempos letivos de 90 minutos, num total de 99 horas anuais. Para cada tema ou tarefa estabelece-se uma carga horária que oscila entre as 6 h e as 9h. O penúltimo ponto deste Programa aborda as sugestões metodológicas. Seguindo as considerações do QECRL, aconselha-se a gestão do Programa integrando objetivos e conteúdos, organizada por “projetos e tarefas” significativas para os alunos do 11.º ano de escolaridade e adequadas ao nível de continuação. Começar-se-á por tarefas exequíveis numa ou duas semanas, para posteriormente transitar para um projeto mais abrangente, que inclua um maior número de tarefas. No que se refere à avaliação, e na sequência do que é estabelecido para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, no Ensino Secundário continua a destacar-se a importância da avaliação formativa e contínua. Pretende, igualmente, estimular-se o sucesso educativo, a autoconfiança, os diversos ritmos de desenvolvimento e de progressão dos alunos. Neste sentido, a autora-coordenadora dos Programas de Espanhol enunciados considera que, do ponto de vista didático, este é o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem, pois analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível ultrapassá-las.

Julgamos ser importante abordar a questão da avaliação formativa de forma mais detalhada, uma vez que esta desempenha um papel fulcral nos Programas de Língua Espanhola, quer do ensino básico quer do secundário. Com base na investigação de Fernandes (2005), nos últimos 30 anos e, por diversas razões, temos assistido a conceções renovadas do *currículo*, das *aprendizagens* e da *avaliação*, baseadas em práticas de ensino e de avaliação que visam tornar os sistemas educativos mais

³⁶ Os conteúdos linguísticos são os seguintes: morfossintáticos, discursivos, lexicais, fonéticos e ortográficos e pragmáticos.

democráticos e harmonizados com as exigências atuais; mas que ainda não se generalizaram. A pesquisa feita indica que a avaliação, peculiarmente a formativa, “contribui de forma inequívoca e muito significativa para melhorar as aprendizagens dos alunos em geral e, especialmente, daqueles que têm mais dificuldades” (Fernandes, 2005, p. 7). Fernandes (2006) distingue dois tipos de avaliação formativa: uma mais restritiva, focada em objetivos comportamentais, nos resultados dos alunos e pouco interativa; outra mais válida, ampla, transparente, rigorosa, variada e com tarefas mais significativas do ponto de vista formativo e educativo (p. 22-23). A primeira é a mais utilizada nas escolas portuguesas, sendo a segunda desconhecida ou considerada mais complexa. Neste sentido, Fernandes (2006) propõe a adoção da segunda, designando-a por Avaliação Formativa Alternativa [AFA], permitindo orientar as aprendizagens, melhorando-as e na qual os alunos têm um papel fulcral, servindo melhor quer os alunos quer os professores (p. 25-26). Fernandes (2006) refere que a avaliação realmente formativa ainda é muito pouco usada na generalidade das escolas, prevalecendo no sistema educativo português a conceção de avaliação cuja principal preocupação é a classificação e a certificação com consequências graves (p. 32).

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

Neste capítulo, iremos descrever e refletir sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada [PES], levada a cabo no ano letivo 2015-2016, em duas turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, uma do Ensino Secundário e uma do Ensino Secundário Vocacional, no Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz [AERM], nas disciplinas de Português e de LE II – Espanhol. Embora, tivéssemos alguma experiência no ensino, não sendo profissionalizados numa área específica, o estágio foi de facto um desafio enorme, pautado por expectativas positivas e negativas, que ora nos alentavam, ora nos causavam receio e nervosismo. Contudo, estamos convictos que, independentemente das nossas experiências anteriores e expectativas, tal como referem Wajnryb & Scrivener (1992, 1994) é na sala de aula que se aprende a ser professor (p. 104). Anteriormente trabalhámos com alunos de uma faixa etária diferente, a PES direccionou-se a discentes do 3.º Ciclo e do Secundário, enriquecendo-nos profissional e pessoalmente; levando-nos a interrogar, a refletir e, sobretudo, fundamentar as nossas escolhas.

Primeiramente caracterizaremos as quatro turmas nas quais realizámos a PES, a saber: em Português, o 7.º E e o 10.º F; em LE II – Espanhol, o 8.º C e o 11.º A/B. Em seguida, debruçar-nos-emos sobre a nossa PES na disciplina de Português e, depois, na disciplina de LE II – Espanhol, focando as quatro turmas. Contudo, mais adiante a nossa atenção incidirá em duas delas.

1. Apresentação e conhecimento do AERM

No mês de setembro, realizou-se uma reunião geral, no Colégio Pedro da Fonseca, presidida pelo responsável pela unidade curricular PES, com os três núcleos de estágio. A mesma teve como propósito: a apresentação formal dos mestrandos, das professoras cooperantes e dos orientadores da Universidade de Évora, bem como a apresentação do plano de trabalho para os dois semestres de 2015-2016 e, ainda, o fornecimento de documentação diversa sobre a PES.

A apresentação e reunião no AERM com as professoras cooperantes de Português e de Espanhol tiveram lugar no dia dois de outubro de 2015. Este primeiro contacto permitiu-nos conhecer a escola sede, a Escola Secundária Conde de Monsaraz, os seus espaços, o Diretor do AERM, alguns professores, a coordenadora do Departamento de Línguas, algum pessoal não docente, bem como tomar conhecimento de alguns procedimentos burocráticos. Depois, conhecemos a Escola Básica, uma vez que a PES decorreu nestas duas instituições do AERM. Relativamente à caracterização física das escolas, ambas têm um espaço acolhedor. As salas estão dotadas de todo o material necessário para a prática letiva, são amplas, arejadas, a acústica é adequada, têm capacidade máxima para vinte e cinco alunos, no entanto, as nossas turmas eram menores. Dispõem de um quadro branco, tela, computador com ligação à *internet* e projetor. Existem, também, outros recursos aos quais podemos aceder como televisão, rádio, DVD e colunas. Para além da entrega de alguns documentos relativos à PES, estipulou-se o horário e as turmas que nos iam ser atribuídas, para a fase formativa e sumativa, de acordo com o previsto no Regulamento da PES - Ordem de Serviço n.º 9/2011, de 5 de julho. Procurámos recolher alguma informação para dar início ao nosso trabalho, designadamente, o Projeto Educativo [PE], o Regulamento Interno e a listagem dos alunos de cada turma.

Posteriormente, as professoras cooperantes enviaram-nos diversos documentos orientadores para a preparação, a execução e a avaliação da prática letiva, nomeadamente, os programas das disciplinas, a planificação das atividades letivas de Português do 7.º ano (cf. Anexo I), a planificação por módulos do 10.º F de Português (Ensino Secundário Vocacional), a planificação anual do 8.º ano de Língua Estrangeira II (Espanhol elementar), a planificação das atividades letivas de Espanhol (continuação) do 11.º ano (cf. Anexo II), um exemplar da planificação a curto prazo para a disciplina de Português e de Espanhol, os critérios de avaliação de Português (cf. Anexo III) e de Espanhol (cf. Anexo IV), o QECRL, o Plano Anual de Atividades [PAA] e a indicação dos manuais adotados em cada uma das disciplinas, a saber: *¡Ahora Español! 2*, para o 8.º ano de Espanhol, *Endirecto.com 5*, para o 11.º ano (Espanhol continuação) e *Entre Palavras 7*, para o 7.º ano de Português. Ressalvamos que o 10.º F (Ensino Secundário Vocacional), na disciplina de Português, não adotou um manual específico. Foram-nos transmitidas algumas informações sobre as turmas informalmente, nomeadamente, na disciplina de Espanhol, relativamente ao 8.º C e 11.º A/B porque eram turmas de continuação, mas o 7.º E de Português não era, bem como outros dados de natureza burocrática. Ficou

estipulado que iniciariamos a observação das aulas das professoras cooperantes a partir do dia seis de outubro, dado que ambas precisavam de (re)conhecer as turmas e de fazer a diagnose dos conhecimentos das mesmas, nas respetivas disciplinas. Relativamente à disciplina de Português, poderíamos observar e acompanhar uma turma do 7.º ano, o 7.º E do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o 10.º F do Ensino Secundário Vocacional ou o 10.º ano de Literatura Portuguesa, pois foram estas as turmas atribuídas à referida docente. Ficou decidido que realizaríamos a PES, na disciplina de Português, nas duas primeiras turmas mencionadas, dada a compatibilidade de horários. Na disciplina de Espanhol, as turmas já estavam previamente selecionadas pela professora cooperante, o 8.º C (nível elementar – A2) e o 11.º A/B (nível B1.2 e B2.1), uma vez que ambas já tinham tido uma experiência análoga no ano letivo anterior, tendo o resultado sido positivo. Decidiu-se, igualmente, que reuniríamos, semanalmente, ou quando necessário, com cada uma das professoras cooperantes.

A professora cooperante de Português, enquanto Diretora de Turma, informou-nos sobre algumas das suas competências, designadamente, presidir o Conselho de Turma; desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar; promover um acompanhamento individualizado dos alunos; garantir aos restantes docentes meios e documentos de trabalho que garantam o conhecimento da turma, entre outras. Apresentou-nos, também, o dossiê referente à sua Direção de Turma [DT] que se estruturava em 7 rubricas³⁷. Verificámos que os DT efetuam contactos periódicos com os Encarregados de Educação [EE], nomeadamente, quando os seus educandos apresentam comportamentos desadequados, absentismo e baixos níveis de motivação, com o fim de os consciencializar sobre a situação e os resultados escolares dos mesmos. Constatámos, igualmente, que é cada vez maior o número de alunos que ingressa em cursos profissionais e vocacionais, encontrando nestes um percurso alternativo ao Ensino Regular para prosseguir os seus estudos. No entanto, segundo os resultados da avaliação externa³⁸, um dos aspetos a melhorar é encontrar medidas que mitiguem o abandono/desistência dos cursos profissionais. Testemunhámos o constante empenho dos diversos professores/as das turmas para ajudar os alunos a superar as

³⁷ Índice do dossiê de Diretor/a de Turma: 1) introdução; 2) a turma; 3) os alunos; 4) os EE/pais; 5) o Conselho de Turma; 6) legislação; 7) documentação diversa.

³⁸ Falaremos desta mais pormenorizadamente no Capítulo III do nosso Relatório.

dificuldades sentidas nas várias disciplinas, ora propondo apoios individualizados, ora ajustando os elementos de avaliação às características dos alunos.

Salientamos que as professoras cooperantes e o professor orientador da Universidade de Évora, desde o início, se mostraram muito afáveis, cordiais e disponíveis. Esta postura manteve-se inalterável ao longo de todo o processo da PES (observação, prática de ensino e avaliação das aulas), quer na fase formativa quer na sumativa, contribuindo decisivamente para o nosso crescimento profissional, pessoal e reflexão crítica. Destacamos, igualmente, o trabalho desenvolvido com a nossa colega da PES, que sempre se pautou pelo respeito mútuo, cordialidade, responsabilidade, seriedade e capacidade de apreciação crítica (auto e heteroavaliação). Relativamente aos restantes docentes e pessoal não docente, todos se mostraram recetivos, atenciosos e disponíveis, especialmente os funcionários da reprografia de ambas as escolas.

Em suma, ao longo do ano letivo, constatámos a existência de boas práticas educativas que nos permitiram perceber quais as melhores formas de abordar e resolver os distintos problemas com os quais os professores se deparam quotidianamente. Julgamos que os contributos da Psicologia Humanista, tal como refere Fernández (2004), designadamente o papel dos fatores afetivos e motivacionais na aprendizagem (p. 413), foram decisivos no trabalho desenvolvido durante a nossa PES.

2. Caracterização das turmas de Português e de LE II - Espanhol

2.1. Instrumento utilizado e justificação

Para além da (re)leitura e da análise dos documentos orientadores, o primeiro repto que nos foi lançado pela professora cooperante foi a caracterização de todas as turmas. Apesar de nos terem sido transmitidas algumas informações sobre os alunos e as turmas em concreto, urgia fazer uma caracterização das mesmas, evitando dados impressionistas. Para o efeito, elaborámos um questionário de tipo misto (cf. Apêndice I), ou seja, com questões de resposta fechada e aberta, para aplicar a todas as turmas. O objetivo primordial era o conhecimento dos alunos, designadamente, a identificação pessoal, as suas expectativas face à escola, à turma, a disciplina preferida e a de que menos gostavam, bem como o acesso às novas tecnologias em casa. As três últimas questões, de cariz

sociométrico, tinham o intuito de perceber as relações estabelecidas entre as pessoas do grupo, neste caso, da turma (quais os colegas escolhidos para a realização de um trabalho escolar, para sair e para formar uma equipa). Ressalvamos que as perguntas do ponto 2 (dados relativos à família) foram incluídas por serem uma prática comum da instituição. No entanto, estas informações não foram ponderadas por não os considerarmos relevantes. A recolha de dados através do questionário aos alunos, as informações retiradas na fase de observação e a colaboração em algumas atividades desenvolvidas na turma, tais como: a correção de trabalhos de produção escrita e a orientação de trabalhos de grupo; permitiram-nos aceder a informações relevantes, conhecer algumas características dos alunos, para, posteriormente, podermos atuar em contexto.

3. As turmas de Português

3.1. O 7.º E - 3.º Ciclo do EB

A turma era constituída por 17 alunos (9 raparigas e 8 rapazes), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, quatro dos quais com retenções anteriores. No presente ano letivo, ficaram retidos três alunos. Todos tinham naturalidade portuguesa. Residiam, maioritariamente, em Reguengos de Monsaraz e uma minoria habitava em freguesias limítrofes (Outeiro, Vendinha e Aldeias de Montoito). Apenas um aluno apresentava Necessidades Educativas Especiais [NEE], em conformidade com o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro³⁹. Este aluno beneficiava da medida educativa de adequação no processo de avaliação (alínea d do referido DL). Todos os alunos dispunham de computador e tinham acesso à *internet* em casa, exceto uma aluna. A totalidade dos alunos respondeu que gostava da turma à qual pertencia. A disciplina preferida era a Educação Física e aquela de que menos gostavam era a Matemática. Relativamente aos alunos mais populares nas três áreas diferenciadas, encontramos dois alunos do sexo masculino que se destacam, seguidos de um pequeno conjunto de 3 alunos que é escolhido para as 3 áreas mencionadas, uma rapariga e dois rapazes. Salientamos, igualmente, que um aluno não foi escolhido por nenhum elemento da turma na primeira questão⁴⁰. Gostaríamos de referir, com grande pesar, que no decorrer deste ano letivo, este aluno deixou de frequentar a escola (desde janeiro de 2016), pois foi vítima de

³⁹ Define os apoios especializados a prestar nas escolas públicas, privadas e cooperativas, do ensino pré-escolar, básico e secundário, podendo beneficiar de adequações no processo curricular e de avaliação.

⁴⁰ Indica o nome de 3 colegas da turma com quem gostes de sair (cinema, jardim, café,...)

bullying, segundo informações fornecidas pela DT. Segundo nos foi reportado, esta estabeleceu contactos regulares com o EE, para que o aluno voltasse à escola, disponibilizando os meios necessários/disponíveis (a psicóloga e uma docente do ensino especial para ser sua tutora). O EE identificou os alunos implicados, o Conselho de Turma considerou que o caso deveria ser averiguado, estando ainda a decorrer. A Escola Segura promoveu uma sessão de sensibilização à turma, sendo os alunos visados identificados pelos pais apenas no final do ano letivo. Apesar do processo não estar concluído, foi elaborado um plano estratégico para o próximo ano letivo que prevê que o aluno volte à escola gradualmente, tenha um/a tutor/a e consultas de pedopsiquiatria. As informações sobre este e todos os alunos são confidenciais. Duas alunas não foram selecionadas na segunda questão⁴¹ por nenhum aluno da turma.

Relativamente aos conhecimentos e às competências dos alunos no que diz respeito à disciplina de Português, a turma era heterogénea. No entanto, podemos afirmar que a maior dificuldade de quase todos os alunos residia no domínio da escrita, segundo nos foi dito pela professora cooperante. A percentagem de bons alunos superava a dos alunos com dificuldades. De um modo geral, eram alunos interessados, com alguma autonomia, participativos, mas faladores. Revelavam também, na generalidade, alguma dificuldade em argumentar e contra-argumentar sobre temas da atualidade. A maioria era pouco responsável, não apresentava os TPC ou não concluía os trabalhos de expressão escrita, solicitando o alargamento do prazo. Mesmo sendo alargado o prazo, muitos deles não os entregavam. Em termos de comportamento, alguns alunos eram bastante conflituosos, trazendo disputas exteriores para o contexto da sala de aula, não se respeitando enquanto turma/grupo. Houve, de facto, um longo caminho a percorrer para que estes comportamentos melhorassem, nomeadamente na identificação do líder do grupo e atuação assertiva e rápida por parte da professora cooperante. Pelas razões expostas, uma das nossas prioridades foi construir um clima de trabalho propício, por exemplo, criando um maior envolvimento nas aprendizagens, desenvolvendo atividades variadas, motivadoras e que fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Tentámos variar os modelos de interação, potenciando os estilos de aprendizagem de cada um e

⁴¹ Indica o nome de 3 colegas com quem gostes de realizar trabalhos escolares, dentro e fora da sala de aula.

apoiando os alunos com mais dificuldades na realização das tarefas, dando-lhes oportunidade de trabalhar com alunos/grupos diferentes, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente colaborativo. Em termos de avaliação, no final do ano letivo, apenas um aluno reprovou a Português, por apresentar diversas dificuldades nos vários domínios.

Ao longo do ano letivo, houve, de facto, um crescente gosto e interesse pela disciplina que se devem a diversos fatores, nomeadamente, às relações interpessoais e motivacionais desenvolvidas que condicionaram a aprendizagem dos alunos, conforme já havíamos referido.

3.2. O 10.º F – ESV

Esta turma era formada por 8 alunos (2 raparigas e 6 rapazes), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Todos tinham retenções anteriores por absentismo e falta de interesse pela escola, segundo nos foi reportado. Ao questionário apenas responderam 6 alunos, uma vez que dois deles faltavam muitas vezes. Todos tinham naturalidade portuguesa. Apenas um residia em Reguengos de Monsaraz e a maioria vivia em localidades limítrofes (S. Marcos do Campo, Granja, Montoito e Campinho). Nenhum aluno apresentava NEE, de acordo com o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Todos os alunos possuíam computador em casa, exceto uma aluna, e a totalidade tinha acesso à *internet* em casa. Cinco alunos responderam que gostavam da turma à qual pertenciam, exceto um aluno. A resposta deste aluno deve-se ao facto de ter tido conflitos com outros elementos da turma no ano transato, segundo nos foi reportado pela professora cooperante. Apesar disso, durante o ano letivo não se verificou qualquer animosidade nem conflitualidade nas aulas de Português. A disciplina preferida era Agricultura e a de que menos gostavam era Inglês. Relativamente aos alunos mais populares nas três áreas referenciadas, encontramos um aluno do sexo masculino que se destaca, seguido de um outro do mesmo sexo. As duas raparigas são as menos votadas nas três áreas. O aluno que respondeu anteriormente que não gostava da turma, não foi selecionado por qualquer dos colegas para a primeira questão, o que indicia a sua fraca popularidade entre os colegas. O mesmo aluno não respondeu às últimas três questões. Perante estes dados e as informações reportadas pela professora cooperante, mantivemo-nos atentas durante o ano letivo a qualquer sinal que pudesse indiciar eventuais conflitos entre estes alunos. Ressalvamos que nestes cursos não há retenções por falta de aproveitamento, apenas por falta de assiduidade. No final

do ano letivo, um dos alunos ficou retido devido ao seu absentismo, contudo, foi-lhe dada a oportunidade de repetir os módulos referentes ao 10.º ano (175 h), apesar de já ter 18 anos de idade. Os alunos tinham necessidades de acompanhamento para realizar as tarefas, facilmente se distraíam, estavam pouco motivados, no entanto, aderiam às atividades propostas. Revelavam muitas dificuldades, principalmente, no domínio da escrita. Ao longo do ano letivo, revelaram alguns progressos. Julgamos que essa evolução se deve ao esforço empreendido pelos diversos professores, com o fim de motivar a turma para a aprendizagem do Português, levando alguns materiais audiovisuais autênticos (*trailer* de filmes, vídeos do *Youtube*) para o contexto de sala de aula, indo ao encontro dos seus interesses pessoais, experiências anteriores ou das necessidades que iam revelando⁴² e procurando que fossem tratados de modo significativo para si. Foram utilizados todos os modelos de interação, com o intuito de potencializar os vários estilos de aprendizagem dos alunos (individual, a pares e em grupo). Procurámos dar ânimo constante aos alunos que trabalhavam individualmente, a pares ou em grupo, tentando perceber as suas dificuldades, sempre que sentíamos que a motivação estava a diminuir, dialogando e vendo como os poderíamos ajudar. Mais uma vez, cremos que o relacionamento interpessoal desenvolvido entre professora(s)-alunos e alunos-professora(s) facilitou o processo de ensino-aprendizagem e favoreceu o ambiente e as relações interpessoais em contexto de sala de aula. Apesar das expectativas relativamente a esta turma serem diminutas, pois reportamo-nos a alunos, geralmente, pouco motivados, com hábitos de estudo e de trabalho inexistentes ou muito incipientes, com falta de assiduidade; consideramos que o trabalho desenvolvido e a receptividade dos alunos ao mesmo foi positiva.

4. As turmas de Espanhol

4.1. O 8.º C – 3.º Ciclo do EB

Esta turma era composta por 18 alunos (9 raparigas e 9 rapazes), com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Dois dos alunos apresentavam NEE, de acordo com o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, sendo que ambos beneficiavam das mesmas

⁴² Quando os alunos do Curso Técnicos de Produção Agropecuária, a propósito do *trailer* do filme *Marley e eu*, nos pediram para explicar o significado da palavra subaproveitado, recorremos a um exemplo que lhes era familiar, o subaproveitamento do solo agrícola. Os alunos entenderam imediatamente e participaram entusiasticamente na conversa. Achámos que era oportuno dar-lhes conta da nossa formação na área agrícola, trocando algumas informações sobre estes assuntos.

medidas, a saber, apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação e currículo específico individual (alíneas a, d, e, respetivamente). Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa, exceto um que era natural da Moldávia. A maioria dos alunos residia em Reguengos de Monsaraz e os restantes em localidades próximas (S. Pedro do Corval, Outeiro, S. Marcos do Campo, Monsaraz e Campinho). Quinze alunos possuíam computador em casa e tinham acesso à *internet*. Um tinha computador, mas sem acesso à *internet*, outro indicava que possuía computador, no entanto, não referenciava se tinha acesso à *internet*. Um aluno não respondeu a ambas as questões referidas anteriormente. Todos os alunos responderam que gostavam da turma. A disciplina preferida era Espanhol e a de que menos gostavam era Matemática. O facto da maioria dos alunos preferirem a disciplina de Espanhol deve-se a diversos fatores, conforme aponta o relatório da disciplina (análise da avaliação periódica) do ano letivo anterior, designadamente, à motivação, ao empenho, ao interesse por parte dos alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, ao uso de estratégias diversificadas, à participação em atividades extracurriculares relacionadas com a disciplina (visitas de estudo, intercâmbios, etc.), bem como aos resultados muito positivos. Relativamente aos alunos mais populares nas três áreas referidas, concluímos que se destacava uma aluna, seguida de quatro alunos, três do mesmo sexo e um do sexo masculino. Salientamos que alguns alunos não são escolhidos para nenhuma das áreas, nomeadamente uma aluna e um dos alunos NEE. Ao longo do ano letivo, verificámos que, de facto, as informações contidas no relatório citado anteriormente se confirmavam, pois os alunos demonstraram ser interessados, autónomos, participativos, obtendo bons resultados. Relativamente às competências e aos conhecimentos nesta disciplina, foi um grupo bastante satisfatório. Alguns alunos demonstravam dificuldades na gramática, mas estas prendiam-se com o facto de, conforme foi referido no relatório de Espanhol, haver apenas 90 minutos semanais desta disciplina, não existindo tempo para que os alunos consolidassem os conteúdos gramaticais e lexicais. A este fator acrescia que muitos discentes não tinham hábitos de estudo regulares. Essa dificuldade foi particularmente visível nos tempos verbais (“futuro simple”), designadamente nos resultados obtidos nestes exercícios na prova escrita. Verificou-se que, salvo uma minoria, os resultados referentes a estes conteúdos foram muito baixos. No entanto, no final do ano letivo, nenhum aluno obteve resultados negativos nesta disciplina.

Gostaríamos de abordar, ainda que com brevidade, a questão da motivação intrínseca e extrínseca na aprendizagem de uma LE II, neste caso, o Espanhol, pois consideramos que o nosso questionário é omissivo relativamente a esta matéria e seria importante perceber quais os motivos que estiveram na base da escolha deste idioma por parte dos alunos. A motivação para a aprendizagem de uma LE II pode ter diversas causas: o interesse, o gosto, a curiosidade natural do aprendente pelo idioma e pela cultura, pelo desafio em si mesmo, referimo-nos, neste caso, à motivação interna. Segundo Deci & Ryan (1985) “intrinsic motivation is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energize their learning (p. 245).” Pode ter outras condicionantes como a possibilidade de alcançar melhores classificações, querer agradar aos pais e professores, investir no futuro, constituindo, assim, um meio para atingir um fim, neste caso, falamos da motivação extrínseca. Apesar de aparentemente parecerem antagónicos, ambos contribuem para a aprendizagem da LE II, ou seja, são complementares.

4.2. O 11.º A/B (Espanhol Continuação) – ES

A turma de Espanhol era composta por 11 alunos que integravam duas turmas, o 11.º A e o 11.º B, sendo 3 alunas oriundas da primeira e 9 alunos da segunda (5 raparigas e 3 rapazes), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Dois dos alunos apresentavam NEE, de acordo com o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Em conformidade com o referido diploma, uma das alunas beneficiava de apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e currículo específico individual (alíneas a, c, d, e, respetivamente). De acordo com o mesmo decreto, um outro aluno beneficiava de apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa. A maioria dos alunos residia em localidades limítrofes (Santiago Maior, Aldeia da Venda, Aldeia das Pias, S. Pedro do Corval e Monsaraz) e 4 viviam em Reguengos de Monsaraz. A totalidade dos alunos possuía computador em casa, exceto uma aluna, mas todos tinham acesso à *internet* em casa. Todos os alunos responderam que gostavam da turma, exceto uma aluna. No entanto, cremos que se referia não à turma de Espanhol, mas sim à do curso que integrava. Uma outra aluna não respondeu a esta questão. As disciplinas preferidas são: Espanhol e Biologia e aquela de que menos gostavam era Português. Reportando-nos ao relatório de Espanhol (análise da avaliação periódica) do ano letivo anterior, cedido pela professora cooperante, verificamos que são alunos empenhados e trabalhadores,

facilitando o processo de ensino-aprendizagem. A estes fatores acrescem outros, tais como, o uso de estratégias diversificadas, a participação em atividades extracurriculares relacionadas com a disciplina (visitas de estudo, intercâmbios, etc.), bem como os níveis de desempenho francamente positivos. Relativamente aos alunos mais populares nas três áreas referidas, concluímos que se destacavam duas alunas, seguidas de uma outra. Salientamos que duas alunas não são escolhidas para nenhuma das áreas. De facto, uma destas alunas isolava-se bastante, esse comportamento era notório nas aulas, pois a maioria das vezes sentava-se sozinha. Era tímida e introvertida. Ao longo do ano letivo, verificámos, igualmente, que as informações contidas no relatório citado anteriormente se comprovavam, pois os alunos demonstraram gosto, interesse e curiosidade pela aprendizagem da língua, obtendo resultados muito positivos. Revelavam, igualmente, bastante maturidade, autonomia, sentido crítico, educação, humildade e hábitos de estudo regulares. Gostavam de expressar a sua opinião sobre diversos temas, quer oralmente, quer por escrito. Realizavam todos os trabalhos propostos pela professora. Em termos de competências e de conhecimentos nesta disciplina, a turma era muito satisfatória. O comportamento era excelente, não havendo nada a reportar. A aliar a estes fatores, acrescentamos a forte relação interpessoal que estabelecemos e desenvolvemos com os alunos desta turma, condicionando positivamente o processo de ensino-aprendizagem e a nossa prática de ensino, desde o início, bem como o nível de língua exigido (B1.2 e B2.1), que constituiu para nós um enorme repto. Em termos de aproveitamento, no final do ano letivo, as classificações finais dos alunos variaram entre os 15 e os 19 valores.

5. Observação das aulas de Português e de Espanhol

Segundo Estrela, citado por Serafini & Pacheco (1990, p. 1), “o professor “olha” para a sua classe mas não a “vê”. De acordo com Postic & De Ketele, citado pelos mesmos autores (1990, p. 1), “a observação consiste numa operação de levantamento e de estruturação de dados por forma a fazer surgir um conjunto de significações.” Estrela, citado pelos autores referidos (1990), acrescenta que a observação desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um/a professor/a. Neste contexto, esta surge como uma estratégia de formação de professores baseada em três pressupostos: aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para

aprender a investigar e aprender a observar para aprender a ser um/a professor/a reflexivo/a (pp. 2-3). Conscientes da sua importância para o início de uma intervenção pedagógica fundamentada na prática de ensino, recorreremos, para ambas as disciplinas, a uma observação de tipo naturalista⁴³. De acordo com Estrela (1986), esta forma de observação preocupa-se com a descrição dos comportamentos ou com a descrição da situação da qual resulta o comportamento, tendo como finalidade a descrição de biografias baseadas na observação feita (p. 49). Em consonância com o que aprendemos nas aulas de Psicologia da Educação sobre a temática *aprender a ser professor*, concentrámo-nos nas suas três competências/exigências: a do *saber* (conteúdos programáticos), a do *saber fazer* (métodos pedagógico-didáticos) e do *saber ser* (relações interpessoais). A observação de classes, também, pode ser aprendida como outras competências, designadamente, planificar, avaliar, entre outras e quanto mais tempo um professor lhe dedicar, mais apuradas serão as suas elações, análises e interpretações. Neste sentido, segundo Wajnryb (1992), o docente estará a desenvolver capacidades que favorecerão o seu próprio ensino (p. 7).

Observámos as aulas de Português durante três semanas aproximadamente e, paulatinamente, fomos auxiliando a professora cooperante em pequenas tarefas (correção dos TPC, trabalhos de expressão escrita, orientação de trabalhos de grupo, etc.), quer na turma do 7.º E, quer na do 10.º F. Relativamente à disciplina de Espanhol, o período de observação foi bastante curto, pois a professora cooperante acreditava que quanto mais cedo iniciássemos a prática de ensino, mais vantajoso seria, quer em termos profissionais, quer em termos das relações interpessoais que estabeleceríamos com os alunos. O horário estabelecido com a professora cooperante para a disciplina de Português no 1.º período (fase formativa) foi à quarta-feira, das 10h às 11h30 (90 minutos) para a turma do 7.º E e à sexta-feira, das 8h às 8h45 (45 minutos), para a turma do 10.º F. Quanto à disciplina de Espanhol, o horário estipulado com a professora cooperante, para esta fase, foi à terça-feira, das 10h às 11h30, para a turma do 11.º A/B e à quarta-feira, das 8h às 9h30, para a turma do 8.º C, ambas com a duração de 90 minutos.

⁴³ [A observação naturalista] "é aquela que sendo sistematizada, se realiza em meio natural, descrevendo as circunstâncias e comportamentos das situações e indivíduos, respetivamente, através de um observador distanciado em relação à realidade por ele observada (Dias, 2009, p. 179).

Num outro momento, procurámos preencher os planos a curto prazo que nos foram facultados, para Português e para Espanhol, com base na descrição feita, a fim de averiguarmos quais eram as nossas dificuldades, para as podermos apresentar e debater com as respetivas professoras cooperantes e a nossa colega de estágio. Neste sentido, nas aulas observadas estivemos atentas a diversos aspetos: à motivação inicial e remota, ao modo como os diversos domínios eram desenvolvidos e articulados com os conteúdos programáticos, às estratégias utilizadas, às metodologias adotadas, à aferição das aprendizagens, aos recursos/materiais didáticos usados, ao momento em que o sumário era elaborado e que finalidades cumpria, à marcação dos trabalhos de casa [TPC], à utilização do quadro, à gestão do tempo e do espaço, à relação professora-alunos, e vice-versa, à relação alunos-alunos, à linguagem verbal e não-verbal, entre outros aspetos. Observámos, igualmente, as regras de funcionamento da sala de aula e de comportamento transmitidas pelas professoras cooperantes nas turmas. Outra das nossas preocupações, desde o início, foi observar como é que se transmitiam as informações aos alunos e como se estabeleciam as relações interpessoais.

A observação das aulas da nossa colega de prática de ensino supervisionada contribuiu igualmente para enriquecer as nossas competências nesta matéria. Constatamos também que o grupo disciplinar de Espanhol trabalhava em equipa, preparando atividades letivas e extraletivas. Pinto (2007) refere que é essencial que o professor se envolva em dinâmicas de grupo, consubstanciando-se no trabalho em equipa, colaborativo ou cooperativo (p. 147).

5.1. Aprendizagens decorrentes da observação das aulas de Português e de Espanhol

Ao observarmos as aulas de outros professores mais experientes, não tendo a responsabilidade da lecionação (procedimentos, logística, objetivos a alcançar), sentimo-nos mais libertos de certas preocupações, podendo concentrar-nos em diversos aspetos. Neste sentido, no que concerne à turma do 7.º E de Português, atentámos no modo como todos os domínios eram desenvolvidos e articulados, no entanto, a nossa curiosidade era maior relativamente ao da oralidade e da escrita. Referimo-nos ao domínio da oralidade, tal como refere Pinto (2010), porque “os dois [*ouvir e falar*] que [a] constituem têm claramente sido subvalorizados, pelo menos, ao longo das últimas décadas” (p. 145). De acordo com o mesmo autor (2010), “outro dos domínios muitas

vezes ausente na sala de aula é a prática da produção escrita” (p. 146). Verificámos que as situações descritas, felizmente, não aconteciam nestas turmas. Na primeira unidade temática, textos não literários, foram fomentados diversos momentos de promoção do domínio da oralidade e da escrita, uma vez que a diagnose feita à turma no início do ano letivo pela professora cooperante indicou que os alunos tinham dificuldades essencialmente no último domínio (não sabiam estruturar um texto, redigiam com erros ortográficos e de pontuação, etc.). Desde logo, sentimos necessidade de motivar os alunos para a escrita e reescrita de textos (expositivos e argumentativos), com vista a melhorar as suas competências neste domínio. Verificámos que a maioria dos alunos tinha alguma dificuldade em escrever sobre qualquer tema, pois não se sentiam motivados, pedindo o nosso apoio, muitas vezes. Para ultrapassar estas dificuldades, para além do estímulo e reforços positivos da(s) professora(s), optámos por prorrogar o prazo da apresentação dos textos, por estabelecer interações diversas entre os alunos (escrita a pares ou em grupo) e promover concursos de escrita. Constatámos que ao dar visibilidade aos seus trabalhos, expondo-os na biblioteca ou divulgando-os no jornal da escola, reforçávamos a autoestima dos alunos e motivávamo-los. Concluímos que, de facto, conforme foi referido no capítulo I, as tarefas em torno da escrita exigem tempo (de preparação, execução, *feedback*), mas só com a prática é que os alunos poderão ultrapassar essas dificuldades. Foi nesse sentido que trabalhámos.

Relativamente ao 10.º F do Curso Vocacional de Técnico de Produção Agropecuária, constatámos que a professora cooperante se preocupava com o desenvolvimento dos diversos domínios, mas articulando-os, sempre que possível, com temáticas agrícolas ou pecuárias, uma vez que estes cursos têm uma natureza mais prática e são dirigidos a uma dada área profissional. É recomendada a articulação entre as várias disciplinas em termos programáticos, de modo a que as atividades sejam significativas para os alunos. Neste sentido, recorria amiúde a exemplos do quotidiano para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos que estavam a abordar. Como forma de incentivar os alunos para a poesia e escrita deste género textual, numa das primeiras aulas, a professora forneceu um poema escrito por uma colega do 10.º C intitulado *Autorretrato*. No entanto, não surtiu o efeito desejado, dos 6 alunos presentes apenas uma aluna se mostrou motivada. No entanto, com a nossa ajuda os restantes alunos acabaram por escrever os textos poéticos. Uma vez mais verificámos que era difícil motivar os alunos para a escrita. No entanto, ao longo do ano letivo, houve diversos

momentos dedicados ao desenvolvimento deste domínio, quer na sala de aula quer na biblioteca (atividades de escrita criativa), utilizando diversas interações (a pares/grupo). Verificámos que houve alguns progressos por parte dos alunos.

Quanto ao Espanhol, a nossa observação direcionou-se, especialmente, nas estratégias de aprendizagem usadas, para a postura da professora cooperante face ao erro e nas tarefas implementadas para o desenvolvimento da competência comunicativa nos dois níveis de ensino. Outro dos nossos focos de interesse consistiu em observar as diferenças existentes entre a lecionação de um nível de iniciação e de continuação, nomeadamente a forma como eram introduzidos e lecionados os conteúdos gramaticais, mais concretamente, os verbos. Verificámos que, sempre que possível, a professora cooperante usava o método indutivo. Dada a proximidade entre o Espanhol e a língua materna, nomeadamente entre algumas desinências verbais, os alunos facilmente formulavam regras com base na sua experiência. Constatámos, igualmente, que esta opção metodológica vai ao encontro de ambos os Programas de um e de outro nível de ensino. Tomámos nota de como o fazia. Em primeiro lugar, pedia aos alunos que se focassem somente no quadro, de seguida, escrevia os pronomes pessoais e o radical do verbo a azul, acrescentando as desinências numa cor diferente. Depois atentava nos casos de acentuação e de irregularidades, por fim, pedia aos alunos que copiassem para os cadernos, porque considerava importante o respetivo registo. Na turma do 8.º C, havia, por vezes, alguma resistência por parte de alguns alunos em utilizarem o idioma castelhano. Eram incentivados a usá-lo e eram reforçados positivamente pela(s) docente(s). Verificámos que a professora cooperante, quer no 8.º C, quer no 11.º A/B se centrava, sobretudo, no enfoque comunicativo promovendo várias tarefas, mas não descurava outras metodologias. Conforme referem Mira & Mira (2002) “ (...) não existe nem nunca existirá nenhum método perfeito (p. 59).” Na nossa prática letiva, procurámos utilizar um método eclético, ou seja, usar um ou outro método a fim de atingir os nossos objetivos de ensino-aprendizagem.

Esta fase de observação em contextos reais foi extremamente enriquecedora, pois permitiu-nos verificar que há, de facto, uma diversidade de alunos com ritmos e modos diferentes de aprender. Nesse sentido, tal como refere Pinto (2010), verificámos que há que recorrer “a diferentes estratégias de acordo com as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos da mesma turma” (p. 4). Tal como refere Skehan & Naiman, citado por Fernández (2004, p. 413), no que se refere à aprendizagem de uma LE II, há diferenças

individuais entre os aprendentes (idade, necessidades, cultura, língua materna, aptidão, inteligência, atitude, personalidade) que têm estilos de aprendizagem diferenciados e resultados diferentes. As conclusões destes estudos revelam que quando se aplicam as estratégias adequadas, os alunos aprendem melhor e têm mais sucesso. Foi precisamente esse caminho que procurámos traçar na nossa PES. A fase de observação serviu também para conhecermos os modelos de interação mais apropriados ao estilo de aprendizagem e ritmo de trabalho de cada aluno/grupo de alunos.

6. Preparação das aulas de Português e de Espanhol

Hoje em dia, “o ensino deixa de estar centrado no professor (“teacher centred teaching”) [e] centra-se, prioritariamente, no aluno (“learner centered teaching”)” (Mira & Mira, 2002, p. 52), quer nas línguas estrangeiras, quer na língua materna. O professor abre caminhos ao aluno, utilizando estratégias baseadas quer na Psicologia Humanista (fatores afetivos e motivacionais), quer na Psicologia Cognitiva (metacognição, “aprender a aprender”), numa lógica de progressão e alargamento dos conhecimentos.

Atualmente na Didática das Línguas (quer materna quer estrangeiras) dá-se cada vez mais relevo ao estudo das estratégias, prefere-se o conceito de aprendizagem, em detrimento do de ensino e dá-se primazia ao processo e não aos objetivos. O que não significa que os conceitos de ensino e de objetivos tenham ficado desprovidos de conteúdo. Hoje em dia, estes conceitos estão subordinados aos de aprendizagem e ao processo. O importante é que o ato de “aprender” se concretize e que tudo, incluindo o ensino, favoreça essa finalidade ou meta. O professor deve ser o facilitador da aprendizagem, privilegiando o processo e os alunos devem conhecer as potencialidades das estratégias de aprendizagem e de comunicação, tornando-se assim mais interessados, mais ativos e mais responsáveis.

O conhecimento das estratégias de aprendizagem tem vantagens para o professor, pois permite-lhe conhecer melhor como aprende o aluno e potenciar as estratégias mais produtivas. Relativamente ao aluno, permite-lhe desenvolver responsabilidade e autonomia, “aprender a aprender”, consciencializando-se da importância e da transcendência de todo este trabalho e do direito de aprender ao longo da vida.

Neste sentido, para preparar as aulas recorreremos aos Programas oficiais das disciplinas, às Metas Curriculares (Português do 3.º Ciclo), ao Currículo, ao QECRL (no caso do Espanhol), às planificações anuais que nos deram uma visão geral dos conteúdos e temas a lecionar em cada período e dos respetivos objetivos, aos critérios de avaliação, ao PE, ao PAA, aos manuais, bem como à *internet* para o planeamento e execução de outros recursos didático-pedagógicos. Para além disso, a fase de observação permitiu-nos conhecer os alunos, as suas necessidades, interesses, estilos e ritmos de aprendizagem, os recursos disponibilizados pela escola e existentes na sala de aula, também, relevantes para pensar e planificar as nossas aulas.

Aproveitámos, também, para explorar/analisar os manuais adotados nas duas disciplinas e nas diferentes turmas, na medida em que os consideramos recursos didático-pedagógicos importantes. Nos últimos anos, os sucessivos governos têm vindo a publicar legislação que regulamenta o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares no EB e no ES, designadamente a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto e o DL n.º 5/2014, de 14 de janeiro, entre outras. Há, de facto, uma preocupação crescente por parte da tutela na certificação e avaliação destes recursos didáticos, garantindo maior qualidade aos seus utilizadores. No primeiro diploma o “manual escolar” é definido como “um recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino aprendizagem, concebido por ano ou ciclo” (Assembleia da República, 2006, p. 6213). Para além do conceito, são apresentadas as vantagens da sua utilização, quer para os alunos quer para o professor, as quais subscrevemos. Representa um apoio ao trabalho autónomo do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para os vários níveis de ensino, reúne informações sobre os principais conteúdos do programa para cada disciplina, apresenta propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens. É, igualmente, um utensílio fundamental para o professor, podendo incluir orientações de trabalho. No entanto, existem outros instrumentos de trabalho, igualmente, válidos e importantes, podendo a instituição de ensino optar por não adotar um manual, elaborando o seu próprio ou efetuando recursos didáticos adequados ao interesse dos alunos (conforme aconteceu com a turma do 10.º F do ESV, em Português). Gebhard (1996) acrescenta que os manuais são produzidos para serem comercializados a um público cultural e geograficamente amplo; conseqüentemente, alguns deles que são dirigidos a um tipo de destinatários, podem não ser os mais adequados ou relevantes

para outros (p. 103). Por outro lado, conforme refere Tomlinson (2012), os materiais em geral apresentam cinco funções⁴⁴: “informative”, “instructional”, “experiential”, “eliciting” e “exploratory” (p. 143). O ideal seria que os professores usassem materiais didático-pedagógicos que contemplassem todas essas funções, dado que cada aluno aprende de maneira diferente. Contudo, a maioria dos manuais escolares focam, de forma explícita, predominantemente, apenas as duas primeiras, segundo Tomlinson (2012), levando os alunos a uma prática sistemática de determinadas características da língua (p. 143). Esta é de facto uma realidade que comprovámos quando da análise dos manuais adotados para ambas as disciplinas.

Relativamente ao manual de Português *Entre Palavras 7*, na sequência 1, referente aos textos não literários, a título de exemplo, verificamos que as atividades propostas privilegiam a função informativa. Podemos observar um quadro com as características dos distintos textos não literários (notícia/reportagem) e diversos anexos informativos sobre conteúdos gramaticais. O manual dispõe de um anexo informativo sobre conceitos básicos sobre a narrativa, a poesia e o drama, bem como de Gramática essencial. Para o domínio da Educação Literária, contém roteiros de leitura. Tem, igualmente, informações sobre o PNL – Tornar-me leitor e sugestões para iniciar um Clube de Leitura. Por outro lado, surgem, também, atividades de natureza instrucional, nomeadamente, a elaboração de um roteiro para visita a um parque natural ou a escrita de um guião para entrevista. Para complementar estas atividades, os autores do manual propõem trabalhos de pesquisa utilizando materiais autênticos como o jornal e a revista ou recorrendo a materiais audiovisuais autênticos, por exemplo: vídeos do *Youtube*. Constatámos que o manual articula com o Novo Programa de Português e as Metas Curriculares, possibilitando uma vasta gama de atividades e ajustando-as à faixa etária dos alunos. Verificámos que as professoras cooperantes na prática letiva utilizavam distintos recursos didático-pedagógicos, para além do manual, contemplando funções diferentes e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais rico. Na nossa prática letiva, decidimos utilizar os manuais como auxiliares, mas, também, outros recursos pelos motivos anteriormente expostos.

⁴⁴ “Informative” (informam o aluno sobre a língua alvo), “instructional” (guiam o aluno na prática da língua, “experiential” (dão oportunidade ao aluno de experimentar a língua usada), “eliciting” (incentivam o aluno a usar a língua) e “exploratory” (auxiliam o aluno a fazer descobertas sobre a língua).

Quanto aos manuais de Espanhol, *¡Ahora Español! 2* e *Endirecto.com 5*, verificámos que predominavam, essencialmente, as atividades com funções informativas e instrucionais, havendo a necessidade de completar os nossos momentos de lecionação com outros materiais didático-pedagógicos. No entanto, constatámos que estavam de acordo com os objetivos dos Programas oficiais da disciplina para ambos os níveis de ensino, bem como com as recomendações do QECRL, designadamente, em termos de metodologia, privilegiando o enfoque comunicativo, o trabalho por tarefas e possibilitando ao aluno uma autorreflexão sobre os conhecimentos adquiridos através de questionários de autoavaliação. Ofereciam, também, uma gama variada de exercícios, contemplando todos os domínios: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, aspetos socioculturais e reflexão sobre o idioma. Relativamente ao manual do 11.º ano, julgamos que os textos apresentados eram demasiado extensos e complexos. Era necessário dedicar cerca de 60 minutos para a leitura e compreensão escrita dos mesmos, tendo que se fazer uma gestão rigorosa do tempo. Outra das lacunas que verificámos foi a existência de erros, nomeadamente na conjugação dos verbos, na parte final subordinada à gramática. Informámos de imediato os nossos alunos, pedindo-lhes que os retificassem. A professora cooperante conciliava o uso dos manuais com outros recursos, designadamente, materiais autênticos, uma vez que propiciavam aos alunos um contacto mais próximo com a cultura espanhola ou hispano-americana.

Atualmente, as tecnologias integram o quotidiano das sociedades e contribuem para o desenvolvimento das mesmas. O debate em torno das relações entre a tecnologia e a escola nem sempre tem sido consensual, no entanto, o governo tem vindo a modernizar as instituições escolares através do Plano Tecnológico da Educação, desde 2007. O acesso aos recursos informáticos é, atualmente, uma exigência para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades, em termos individuais ou em grupo, em contexto escolar e não escolar. Rodrigues (2012) salienta que as Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC] representam acesso livre e gratuito a informação e conhecimento, desenvolvendo capacidades de trabalho autónomo e de saberes fundamentais para uma cidadania plena (p.175). Também, o Relatório Delors (1996) defende que as aprendizagens eletrónicas criam “formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva (p. 56).” Recomenda ainda que “todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e comunicação sejam postas ao serviço da educação e da formação” (p. 58). Estamos convictos, tal como

defendem os autores citados, de que o acesso aos recursos informáticos é, hoje, um requisito para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades dos alunos no contexto escolar.

Relativamente ao ensino e aprendizagem da língua materna⁴⁵ e espanhola, as TIC foram um utensílio valioso e uma estratégia eficaz ao longo da nossa PES. Elaborámos materiais didáticos variados com o auxílio das novas tecnologias (o computador com acesso à *internet*, a impressora, o *scanner*, suportes diversos de armazenamento de dados, entre outros), procurando adequá-los às características e ao nível de aprendizagem dos alunos (que pode ser diferente na mesma turma). Explorámos conteúdos *online* com os alunos, havendo a hipótese de elaborar e corrigir os exercícios em tempo real ou podendo funcionar, também, como uma estratégia de aprendizagem motivadora. O *Youtube* mostrou ser uma ferramenta muito útil para o desenvolvimento de atividades na nossa PES, nomeadamente porque propiciou o contacto com materiais autênticos (vídeos, *trailers* de filmes, *videoclips*, etc.). Contudo, sabemos os perigos que podem advir da má utilização da *internet*, por isso, assumimos o papel de mediadores/guias, monitorizando o trabalho de pesquisa dos nossos alunos. Autores como Cook (1981), Guariento e Morley (2001) defendem que o acesso a este tipo de materiais proporciona o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também culturais, pois os alunos podem observar comportamentos socioculturais a partir da análise dos mesmos (p. 347). Pinto (2007) refere que o professor, hoje e no futuro, deve abarcar uma panóplia de novos conhecimentos e de novas competências que outrora não eram considerados ou não existiam, vindos de outras áreas do saber ou da sua interseção, nomeadamente de conteúdos provenientes do progresso tecnológico (p. 148). O QECRL (2001) recomenda, no capítulo 4, alguns “usos lúdicos da língua (...) [sendo que] o jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da [mesma]” (p. 88). Neste sentido, utilizámos alguns jogos em algumas aulas de Espanhol tais como, “jogos sociais de linguagem: escritos, orais e audiovisuais” (QECRL, 2001, p. 88). De acordo com Baretta (2006), o uso de jogos didáticos na aula de LE tem diversas vantagens para os alunos (p.1). Podem ser

⁴⁵ No caso do ensino das línguas existem plataformas específicas (por exemplo, a que sustenta o Programa Nacional de Ensino do Português), onde são colocados artigos em versão definitiva ou provisória, neste último caso, podendo ser ampliados com contributos dos diversos participantes em *chat* ou fóruns.

utilizados em distintos momentos da aula, tendo vários fins: “para introducir un asunto, para fijar y practicar los contenidos después de una explicación o para hacer una revisión” (Baretta, 2006, p. 2). Ao utilizar atividades lúdicas, o professor cria um ambiente de trabalho renovado, no qual o aluno adquire mais confiança e se sente mais livre para participar no seu processo de ensino-aprendizagem de maneira mais responsável e autónoma (p. 2). O jogo propicia uma situação real de comunicação na qual os alunos, sem se aperceberem, põem em prática as suas capacidades comunicativas, de um modo mais natural e eficaz, aperfeiçoando a sua competência comunicativa na língua alvo (p. 2). Baretta (2006) defende que os jogos possibilitam, também, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dado que os alunos se expressam com maior liberdade e espontaneidade nestas atividades, podendo o professor detetar as suas dificuldades de expressão e trabalhá-las posteriormente (p. 2). Através da utilização de jogos didáticos (exemplo: “trivial”, “¿quién es quién?”, “la gran pantalla”), verificámos que, de facto, estes promoveram o interesse, a motivação, a interação oral, a criatividade, a autonomia dos discentes e favoreceram o desenvolvimento da sua competência comunicativa, conforme preveem os Programas oficiais e o QECRL.

O documento acima referido aconselha, também, alguns “usos estéticos da língua” (QERCL, 2001, p. 88). Estas atividades podem ser produtivas, recetivas, interativas ou de mediação, podendo ser orais e escritas (por exemplo: o canto). Ao usarmos a audição de canções em algumas das aulas de Espanhol, nos dois níveis de ensino, foi-nos possível trabalhar as 4 destrezas: ouvir, falar, ler e escrever. Por outro lado, se a canção for acompanhada pela visualização do videoclipe, permitirá trabalhar distintos aspetos da língua, designadamente, o vocabulário, a gramática e aspetos culturais. Utilizámos, também, a interpretação da letra da música conjuntamente com os alunos numa última fase. Estas atividades foram sempre muito bem acolhidas pelos alunos, motivando-os e estimulando-os.

A fase de observação e de preparação das aulas possibilitaram-nos, igualmente, pensar determinados aspetos relacionados com a planificação, execução e avaliação da prática de ensino, bem como refletir sobre a nossa identidade enquanto futuros/as professores/as de Português e de Espanhol. Numa fase posterior, entrevistamos, primeiramente, na dinamização e lecionação de momentos da aula em regime individual. Quer na fase formativa, quer na sumativa, para além da prática da PES, participámos e

concebemos algumas atividades, fora do contexto da sala de aula, com o objetivo de melhorar e reforçar alguns domínios, designadamente, o da escrita, bem como reforçar a relação interpessoal com os alunos. Abordaremos esse tema mais detalhadamente no capítulo III deste relatório.

7. Condução das aulas de Português e de Espanhol

7.1. Aulas de Português ao 7.º E – 3.º Ciclo EB

Scrivener (1994) considera que é essencial a apresentação de uma planificação formal e pormenorizada para cada aula lecionada por um/a professor/a estagiário/a, pois este instrumento permite-lhe praticar o modo de planificar (p. 118). Concordamos com Marcelo (1999), citado por Balça & Figueiredo (2012), ao afirmar que o momento da planificação “ocorre antes de o professor começar a ensinar. Constitui uma oportunidade de troca e interação entre o professor e o supervisor, de modo que este conheça os objetivos do plano de trabalho elaborado [...]” (pp. 52-53). O plano de aula elaborado por nós era previamente discutido e analisado com as professoras cooperantes. Após a análise conjunta, eventualmente, procedíamos a algumas alterações. Para as nossas planificações utilizámos o modelo fornecido pela professora cooperante que se revelou funcional e de fácil leitura.

Começámos por planificar uma aula de 90 minutos para a turma do 7.º E. Ressalvamos que as planificações a curto prazo das nossas aulas estruturavam-se em 3 partes: a introdução que contemplava o acolhimento, diálogo com os alunos sobre aspetos da vida escolar e pessoal, a chamada, o registo da data, do número da lição e a motivação inicial; o desenvolvimento no qual o tema da aula era desenvolvido e a conclusão, momento em que se elaborava a síntese, esclareciam dúvidas e se fazia a motivação remota para a aula seguinte.

Voltando à aula propriamente dita, esta surgiu da necessidade de rever alguns conteúdos gramaticais, após a correção de um TPC. Este consistia na escrita de um texto expositivo subordinado ao tema alimentação saudável, com o intuito de melhorar/aperfeiçoar algumas competências no domínio da escrita. Verificámos a existência de diversas lacunas nos textos escritos pelos alunos. Neste sentido, a professora cooperante sugeriu-nos que seria importante fazer um levantamento dos erros

mais recorrentes e planificar uma aula para rever determinados conteúdos gramaticais. cremos ser relevante referir a nossa posição face ao erro. Comungamos da opinião referida por Reis (2007) sobre esta matéria, “ (...) o erro faz parte de todo o processo de aprendizagem, como faz parte da vida; mas isso não implica que ele se instale correntemente e sem reparo” (p. 2). O mesmo autor (2007) acrescenta ainda que o sistema linguístico tem regras, por isso, “o professor de Português deve encarar o erro como erro, alertando para a sua ocorrência e desincentivando a sua prática” (p.2). No entanto, não deve fazê-lo de uma forma punitiva. Reis (2007) relembra que o professor “deve ser sensível ao contexto regional e social de que os alunos são provenientes, não entendendo como erro variedades dialetais ou sociodialetais” (p.2).

Procedemos à entrega dos textos corrigidos aos alunos, com o respetivo *feedback*. Solicitámos que lessem as nossas indicações atentamente, refletissem sobre elas e procedessem, posteriormente, à reescrita dos textos, individualmente. Demos uma nova oportunidade aos alunos que não entregaram os textos para o fazerem, na aula seguinte. Elencámos os erros mais recorrentes (ortográficos; estrutura e coesão textual; morfologia e sintaxe; tema e tipologia), de forma genérica, não individualizando casos. Projetámos um *PowerPoint* cujo propósito era recordar em que circunstâncias se usavam alguns sinais de pontuação, os pronomes pessoais átonos e algumas perífrases verbais, apresentando exemplos concretos. Os alunos iam participando dando outros exemplos e colocando questões. Em termos de avaliação contínua, criámos uma grelha de registo dos TPC (cf. Apêndice II) e outra para avaliar o domínio da escrita (cf. Apêndice III).

De acordo com a apreciação feita pela professora cooperante, foi uma aula viva, na qual conseguimos captar a atenção dos alunos e motivá-los. A seleção dos materiais e as atividades foram apropriadas às especificidades dos alunos. A exploração do *PowerPoint* foi pertinente, clara e concisa. Revelámos um conhecimento sólido dos conteúdos gramaticais, respondendo às perguntas que nos eram colocadas com clareza e mostrámos uma preparação pormenorizada e cuidada em termos de planificação.

Após refletir sobre a planificação e a execução da nossa primeira aula, se fosse hoje faríamos algumas alterações, pois estamos convictos de que o professor deve procurar

fazer cada vez melhor diariamente. Na disciplina de Didática do Português, foram-nos sugeridas algumas estratégias baseadas no Movimento da Escola Moderna⁴⁶ (formas de escrita partilhada) para trabalhar a escrita, articulando-a com outros domínios, neste caso, o da Gramática. Julgamos que teria sido mais proveitoso se tivéssemos projetado um dos textos expositivos de um dos alunos, com a devida autorização do mesmo e o tivéssemos melhorado, em conjunto. Consideramos que esta atividade teria sido mais desafiante para os alunos.

Na fase sumativa foi-nos proposto lecionar 4 sequências de aulas (3 de 90 minutos e 1 de 45 minutos) ao 7.º E subordinadas à unidade temática, narrativas de autores portugueses, narrativa de autor português, neste caso, *Mestre Finezas* de Manuel da Fonseca.

Gostaríamos de realçar que na preparação de todas as aulas procurámos que existisse um momento de motivação inicial. Era realizada uma atividade ou utilizado um recurso didático que considerávamos predispor os alunos, por serem do seu agrado, para a introdução de um novo conteúdo e, também, por acreditarmos que a motivação assume um papel basilar no processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com Bzuneck (2000), citado em Balça & Figueiredo (2012), ao afirmar que “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (p. 53). Como motivação inicial, nesta aula, utilizámos o livro *Aldeia Nova*. Tal como referem Balça & Figueiredo (2012), pensamos que o contacto direto e físico com o livro é muito importante porque, para além do texto, as ilustrações podem constituir um outro elemento de motivação (p. 54).

Em seguida, lemos alguns elementos paratextuais, para que os alunos entendessem melhor a longevidade da obra literária e o papel relevante que as Bibliotecas Escolares, bem como outras instituições desta natureza, têm na conservação desse legado literário e cultural. cremos, tal como defende Reis (2007), que os textos literários devem ser integrados no ensino da língua devido ao seu enorme potencial de criatividade, de inovação, de singularidade estilística, de enriquecimento da aprendizagem da língua e de valorização cultural do aluno (p. 2). Neste sentido, incentivámos os alunos a ler

⁴⁶ O Movimento da Escola Moderna surge a partir da atividade de seis professores, em fevereiro de 1965, em Portugal.

alguns dos contos contidos neste livro. Perguntámos aos alunos se conheciam o autor e solicitámos que recolhessem alguns dados biográficos sobre o mesmo. Pedimos aos alunos que lessem em voz alta, alternadamente e expressivamente, uma parte do excerto da obra que constava do manual. Tal como afirmam Balça & Figueiredo (2012), cremos que a leitura expressiva na aula é indispensável, podendo ser pontualmente corrigida pelo professor, ou que haja excertos lidos pelo próprio professor. Com esta atividade para além de desenvolver a competência da leitura nos alunos, poderemos desenvolver o gosto pessoal pela leitura e levar os alunos a entrar em contacto com autores e temas diversos (p. 56). Recorremos a uma grelha para a avaliação da leitura (cf. Apêndice IV). Após a leitura, preocupámo-nos com a fruição do texto literário, procurámos saber se tinham gostado ou não, pois, tal como referimos no capítulo I, este é um dos objetivos centrais no domínio da Educação Literária que tem vindo a ser descurado. A maioria dos alunos respondeu afirmativamente. Procedemos ao trabalho em torno da compreensão oral do texto, dando algumas linhas de orientação aos alunos, com o intuito de enunciarem algumas das categorias da narrativa (espaço, tempo, personagens, narrador, etc.) e pedindo aos discentes que dessem exemplos concretos com base no conto. Conduzimos os alunos na exploração de alguns recursos expressivos presentes no texto. Em seguida, solicitámos que respondessem a uma ficha de trabalho sobre as categorias da narrativa com a finalidade de distinguir frases verdadeiras e falsas, corrigindo as falsas, a pares, estipulando o tempo; sendo, posteriormente, projetada a correção no quadro de cada pergunta e resposta. Clarificámos as dúvidas, sempre que necessário. Optámos por realizar 7 das 12 perguntas, finalizando esta atividade na aula seguinte. Julgamos que esta foi a melhor opção, estando inclusivamente prevista no plano, para que os alunos pudessem assimilar os conhecimentos referentes a este conteúdo, respeitando o seu ritmo de trabalho. Registámos no quadro os TPC e a data de entrega dos mesmos. Um consistia num pequeno trabalho de pesquisa sobre o autor para a aula seguinte e o outro uma possível conclusão para o conto de Manuel da Fonseca, para a semana subsequente.

Conforme referem Balça & Figueiredo (2012), cremos que é fundamental que haja sempre um fio condutor ao longo da aula e que as atividades se sucedam de forma lógica e coerente, e não isoladamente, promovendo sempre o estabelecimento de uma ligação entre os conteúdos abordados (p. 53). O último momento desta aula e das três seguintes consistiu no registo do sumário no qual se fez um breve resumo dos temas ou

conteúdos abordados na aula. Mira & Silva (2007) definem sumário como “um segmento discursivo em linguagem verbal escrita, que se elabora, em contexto de ensino-aprendizagem, para, após a realização de uma síntese final da aula, se fazer o registo sintético e estruturado daquilo que nela se realizou” (p. 297). Salientamos, também, algumas finalidades referidas por Mira & Silva (2007), considerando-as fundamentais para a nossa prática de ensino e para o processo de ensino-aprendizagem dos nossos discentes, designadamente, distinguir informação essencial e acessória; sistematizar a informação e os saberes; criar bases para um estudo orientado; assegurar o cumprimento programático e das planificações; desenvolver estratégias de escrita; ajudar a estruturar o pensamento e a autonomizar os alunos (pp. 298-299). Por concordarmos com os autores anteriormente referenciados, realizámos o sumário, no termo das mesmas, pedindo a colaboração dos alunos para o efeito, sendo sintetizados os temas ou conteúdos lecionados. Nos dias de realização dos testes escritos, optámos por efetuar o sumário no início da aula seguinte, funcionando, como uma recapitulação dessa aula, sem com isso usurpar as finalidades do mesmo. cremos, tal como Mira & Silva (2007), que o sumário não é uma “minudência pedagógico-didática” (p. 305), mas sim uma mais-valia substantiva.

Em termos de *feedback* da professora cooperante e do orientador da UE, como pontos a melhorar foi referido o ritmo da aula. Em dados momentos da aula, devemos estar mais atentos à generalidade da turma, pois há alunos cujo tempo de concentração é mais diminuto, distraíndo-se facilmente, quando nos alargamos na exposição de um dado tema/conteúdo. Como pontos positivos, salientaram a excelente relação com os alunos, bem como o cuidado e o rigor na preparação dos conteúdos e na execução da aula.

Na 2.^a aula⁴⁷ desta sequência (cf. Apêndice V), começámos por mostrar aos alunos uma imagem de Carlinhos (motivação inicial), personagem principal de *Mestre Finezas*, pedindo aos alunos que a identificassem e resumissem o conto. Consideramos, tal como Colomer (2009), que, atualmente se recuperaram algumas atividades literárias do passado tais como a narração de contos, a declamação de poesia, entre outras, não somente por critérios didáticos, mas também porque o desenvolvimento tecnológico das sociedades ocidentais fomenta os canais comunicativos da oralidade e da imagem. Esta

⁴⁷ Incluímos o plano a curto prazo desta aula.

linha emergente de grande força, do ponto de vista didático, parece ser produtiva no contexto educativo (p. 78). Nesse sentido, julgámos conveniente associar uma imagem com o intuito de promover e estimular o domínio da oralidade, o reconto. Os alunos recontaram o conto com entusiasmo, sendo notório porque todos queriam intervir, por isso, nomeámos-os alternadamente, a fim de que todos pudessem participar. Julgamos que foi uma estratégia que resultou, segundo o *feedback* que obtivemos por parte da professora cooperante e da colega de PES. Em seguida, registámos o TPC numa grelha, corrigimo-lo com a ajuda dos alunos e projetámos a correção. Verificámos que mais de metade da turma não realizou o TPC, perguntámos quais os motivos. A maioria respondeu que não teve tempo ou se esqueceu. Não se tratava de uma atividade complexa que requeresse muito tempo, apenas pedíamos que pesquisassem os títulos dos restantes contos do livro *Aldeia Nova*, o movimento artístico ao qual Manuel da Fonseca pertenceu e as instituições educativas e culturais que adotaram o seu nome. Verificámos que, uma vez mais, a maioria dos alunos não tinha hábitos de trabalho regulares. Retomámos a ficha de trabalho iniciada na aula anterior e concluímo-la. Com o intuito de sistematizar os conteúdos referentes à categoria da narrativa, elaborámos um *PowerPoint* e fomos dialogando com os alunos sobre a informação contida nos diapositivos, pedindo-lhes exemplos concretos. Posteriormente, para introduzir o domínio da Gramática, nomeadamente, as orações subordinadas causais e temporais, projetámos uma frase simples do conto *Mestre Finezas*. Solicitámos que a transformassem numa frase complexa, utilizando as conjunções subordinadas causais (porque e como), alternadamente, dando origem a orações subordinadas adverbiais causais. Explicitámos a diferença entre oração subordinada e subordinante, recorrendo a um exemplo do quotidiano para que os alunos entendessem. Em seguida, utilizámos a mesma estratégia para as orações subordinadas adverbiais temporais e o seu valor. Para verificar se os alunos haviam entendido, distribuámos um possível final para o conto *Mestre Finezas*, elaborado por nós, solicitámos que o lessem individualmente, em silêncio, e sublinhassem as orações subordinadas adverbiais causais e temporais. Monitorizámos o trabalho dos alunos. Pedimos a alguns alunos que lessem alternadamente e identificassem as orações. Foi notório o entusiasmo dos alunos nesta atividade. Decidimos elaborar um texto que funcionou como um exemplo para os alunos. Concordamos inteiramente com Balça & Figueiredo (2012) ao afirmarem que é através do exemplo que podemos influenciar positivamente os nossos alunos, criando diversas dinâmicas e envolvendo empenhadamente os professores e os discentes no

processo de ensino e de aprendizagem (p. 58). Este serviu, também, para os relembrar da atividade de escrita criativa que tinham que elaborar, destacando a importância do desenvolvimento do domínio da escrita para o sucesso do percurso escolar dos alunos. Relembrámos os alunos de que fariam um teste de compreensão oral na aula seguinte.

O *feedback* foi positivo, as estratégias utilizadas foram bastante adequadas, o encadeamento entre as atividades e a recuperação dos conteúdos da aula anterior foram bem conseguidos, e na qual consideramos ter havido aprendizagem por parte dos alunos.

Na 3.^a aula desta sequência, aplicámos um teste de compreensão oral aos alunos, com o intuito de avaliar o domínio da oralidade. A aula decorreu conforme planeado. O procedimento foi o seguinte: em primeiro lugar, pedimos aos alunos para lerem as questões e respetivas opções, perguntámos se existiam dúvidas ou alguma palavra desconhecida, depois, lemos o texto pausadamente e com expressividade, em seguida, os alunos responderam às questões. Posteriormente, quando todos terminaram, o texto foi relido, para que os alunos verificassem as respostas. Recolhemos os testes e informámos os alunos de que os entregávamos na aula seguinte. Fizemos o registo dos TPC, alguns alunos entregaram os trabalhos de produção escrita.

Segundo nos foi reportado pela professora cooperante, a aula correu conforme o plano, não havendo nada a registar.

Na 4.^a e última aula desta sequência, começámos por entregar os testes de compreensão oral, felicitando os alunos pelos resultados obtidos. Procedemos à correção escrita no quadro do teste, pedindo a colaboração dos alunos. Entregámos os trabalhos de produção escrita e demos *feedback* aos alunos. Pedimos aos alunos que lessem os seus textos, pois julgamos que estes momentos podem contribuir para o aumento da autoestima dos alunos, sendo um reconhecimento do trabalho feito. Em seguida, projetámos duas orações no quadro: Mestre Finezas criticava as gentes da vila porque elas não se interessavam pela arte; Carlinhos não conseguiu terminar o curso quando foi para Lisboa. Pedimos aos alunos que as identificassem. Os alunos procederam à resolução de alguns exercícios sobre as orações subordinadas causais e temporais, a pares. Realizámos a correção no quadro, pedindo a colaboração dos alunos. Verificámos se havia dúvidas. Finalizámos as nossas aulas, pedindo aos alunos que preenchessem um questionário, no qual teriam que indicar as atividades de que mais gostaram e de que

menos gostaram (cf. Apêndice VI). Despedimo-nos agradecendo a colaboração dos alunos.

Aplicámos, também, um questionário aos alunos, pois consideramos relevante o *feedback* dos mesmos relativamente às atividades desenvolvidas durante esta sequência de 4 aulas. Após a análise dos mesmos, concluímos que as 3 atividades de que menos gostaram foram as seguintes: com 11 votos, realização de exercícios de aplicação sobre os conhecimentos relativos às categorias da narrativa em *Mestre Finezas*; com 9 votos, o trabalho de pesquisa sobre Manuel da Fonseca; duas atividades obtiveram 7 votos, leitura e exploração do *PowerPoint* referente às categorias da narrativa e a atividade de escrita criativa: uma possível conclusão para o conto *Mestre Finezas*. Relativamente às atividades de que mais gostaram: a mais votada, com 15 votos foi a realização do teste de compreensão oral, com 9 votos, a leitura em voz alta de *Mestre Finezas* de Manuel da Fonseca e duas atividades recolheram 6 votos, a atividade de escrita criativa e a realização de exercícios gramaticais sobre as orações subordinadas adverbiais causais e temporais. Podemos concluir que relativamente às atividades menos votadas, os alunos demonstraram pouca receptividade às atividades de sistematização de conhecimentos, revelaram pouco gosto por trabalhos que exijam algum esforço, por exemplo, de pesquisa, ainda que sejam curtos. E, por último, revelaram pouco interesse por atividades que potenciem o desenvolvimento do domínio da escrita, conforme já havíamos constatado noutras ocasiões. No que concerne às atividades de que mais gostaram: a atividade preferida foi, sem dúvida, a realização do teste de compreensão oral. Julgamos ser compreensível, pois os resultados obtidos pelos alunos foram muito bons. Em seguida, a leitura em voz alta de *Mestre Finezas* foi a segunda atividade mais votada, e, por último, duas atividades, a de escrita criativa e a realização de exercícios gramaticais. Ainda assim, existe uma minoria na turma que gosta deste tipo de atividades que promovam o desenvolvimento do domínio da escrita e da gramática.

7.1.1. Avaliação das aprendizagens na disciplina de Português (7.º E)

Centramo-nos agora na avaliação das aprendizagens dos alunos. De acordo com Ribeiro & Ribeiro (1989), a “avaliação somativa” diferencia-se da diagnóstica e da formativa quer pela intenção quer pela estrutura que apresenta. Geralmente realiza-se no termo de uma unidade ou várias e visa fazer um balanço de resultados, adicionando novos dados aos anteriores (pp. 358-359). “Os testes somativos incidem sobre um conjunto vasto de objetivos, avaliando aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporcionando, assim, um quadro final de resultados conseguidos” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 360). No entanto, para que os testes não sejam tão extensos, o professor seleciona criteriosamente os objetivos essenciais. Devem abarcar diversas questões sobre os distintos conteúdos lecionados nas aulas, sendo que cada grupo avalia diferentes parâmetros. Devem, igualmente conter diversos tipos de questões (completação, verdadeiro ou falso, escolha múltipla, associação, resposta curta e longa). A linguagem usada deve ser clara e perceptível para os alunos, consoante a sua idade e características. Na elaboração dos testes sumativos, procurámos seguir estes pressupostos. No termo da unidade didática 2, subordinada ao tema, narrativas de autores portugueses, na qual lecionámos uma sequência de 4 aulas (3 de 90 minutos e 1 de 45 minutos), foi-nos solicitada a elaboração de um teste de avaliação sumativo (cf. Apêndice VII), os seus critérios de classificação (cf. Apêndice VIII) e respetiva matriz (cf. Apêndice IX).

O teste de avaliação sumativo dividia-se em 3 grupos. O primeiro pretendia avaliar os domínios da leitura e da educação literária, o segundo, da gramática e o terceiro, da escrita. De acordo com os critérios específicos de avaliação da disciplina de Português para o 3.º Ciclo, os testes têm um peso de 60%, outros trabalhos 5%, oralidade 20% e atitudes e valores 15%. Tal como Ribeiro & Ribeiro (1989), consideramos que a “avaliação somativa” é mais um elemento informativo a par de outros, devendo a classificação do trabalho do aluno basear-se em todos os elementos de que o professor dispõe e não apenas nos resultantes dos testes de avaliação (p. 361). Baseámo-nos nos critérios de avaliação específicos do Departamento de Línguas para elaboração dos testes escritos e orais, bem como os domínios a avaliar (cf. Anexos III e IV).

Relativamente aos resultados gerais do teste sumativo: 2 alunos obtiveram, não satisfaz (de 20 a 49%), 2 alunos obtiveram, satisfaz (de 56% a 69%), 10 alunos tiveram, satisfaz bastante (dos 70% aos 89%) e 2 alunas obtiveram, excelente (de 90 a 100%). De um modo geral, os alunos revelaram maiores dificuldades no grupo I - Leitura e III - Escrita. Relativamente ao grupo I, as dificuldades incidiram nos aspetos de organização, de correção da expressão escrita e de conteúdo. No que diz respeito ao grupo III, as dificuldades concentraram-se essencialmente nos seguintes aspetos: coesão e estrutura; morfologia e sintaxe; vocabulário e ortografia. As perguntas melhor sucedidas foram as referentes à educação literária, nas quais a maioria dos alunos obteve a totalidade da pontuação, seguida das relativas à gramática em que os resultados foram francamente positivos para a maioria dos alunos.

Uma vez que a turma tinha um aluno NEE com adequações no processo de avaliação e, de acordo com as indicações da professora orientadora, utilizámos o mesmo teste, mas reduzindo o número de questões (cf. Apêndice X). Deste modo, no momento da correção conjunta do teste, este aluno não se sentiu inferiorizado face à restante turma, conseguindo participar e acompanhar a mesma. O aluno obteve um resultado negativo (entre os 40-49% não satisfaz), manifestou mais dificuldades nos grupos I e III, especialmente, no último, no domínio da escrita, na elaboração de um texto escrito (coesão e estrutura; morfologia e sintaxe; vocabulário e ortografia). Não revelou dificuldades no grupo II referente à gramática.

Elaborámos, igualmente, os critérios de classificação (cf. Apêndice XI) para o referido teste de avaliação, bem como a respetiva matriz (cf. Apêndice XII). Construámos uma grelha, com a indicação dos domínios que, por sua vez, se dividia em colunas, a 1.^a indicava o item, a 2.^a os descritores (que variavam consoante o domínio objeto de avaliação) e a 3.^a a pontuação. Havia, ainda, um espaço destinado ao cenário de resposta. A matriz foi concebida em forma de grelha, tendo 4 colunas com os objetivos, conteúdos, estrutura e as cotações. Realizámos também um teste de compreensão oral (cf. Apêndice XIII e XIV), respetivos critérios de classificação (cf. Apêndice XV) e matriz (cf. Apêndice XVI) para avaliar o domínio da oralidade. O teste era composto por 10 questões de escolha múltipla. Os resultados do teste de compreensão oral foram muito positivos. Não houve resultados negativos. Dos 16 alunos, 2 obtiveram satisfaz bastante (70% e 80%), 14 obtiveram excelente (um obteve 90% e os restantes 100%). Os alunos revelaram-se muito satisfeitos com as classificações.

7.1.2. Análise da PES na disciplina de Português

Fazendo uma retrospectiva da nossa PES na disciplina de Português, consideramos que reuníamos, desde o início, algumas condições que nos conferiram alguma segurança nos momentos de leção. Tal como referem Balça & Figueiredo (2012), o professor de [Português] deve ser um utilizador competente da língua, oralmente e por escrito, expressando-se de maneira clara, fluente e adequada, escrevendo com correção ortográfica e gramatical, lendo de forma eficiente e crítica e dominando [a gramática], apresentando-se naturalmente como um modelo e uma referência para os seus alunos (p. 51). No seguimento do que defendem as autoras mencionadas (2012), uma das nossas maiores preocupações ao longo da PES, foi tentar influenciar os comportamentos e as atitudes dos alunos, de forma progressiva e natural, através do nosso exemplo, tornando-nos uma referência para eles, levando-os a serem utilizadores cada vez mais competentes da língua (p. 51). Acrescentaríamos que o professor é um ser humano e, como tal, pode equivocar-se ou não saber responder a dada pergunta colocada pelos alunos, num determinado momento. Deve encarar esses momentos com naturalidade, dizendo que vai procurar esclarecer a dúvida, aclarando-a na aula seguinte. Pode, também, solicitar aos alunos que pesquisem sobre esse tema ou conteúdo e dialoguem sobre ele, na aula seguinte, conjuntamente. Em termos de competências, julgamos ter tido a capacidade de comunicar e de interagir socialmente com os alunos, ainda que, em alguns momentos iniciais, com algum nervosismo. No entanto, este foi-se dissipando gradualmente. Sentimo-nos seguros relativamente aos saberes profissionais para o ensino da língua (da oralidade, da leitura, da escrita, da gramática, da educação literária), preparando-nos minuciosamente para cada aula. Tentámos adotar algumas atividades e práticas diversificadas que promovessem um ambiente favorável, desenvolvessem o trabalho colaborativo, privilegiassem as interações, estimulassem a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Fomos assíduos e pontuais. Consideramos que havia alguma falta de prática relativamente às nossas competências na gestão da turma, em algumas situações, sendo um dos aspetos a aperfeiçoar. Outro dos aspetos a melhorar, em termos de competências pessoais, é a autoestima, isto é, devemos acreditar mais nas nossas capacidades. Nesse sentido, não devemos recear novos desafios.

Ressalvamos que, apesar de não termos efetuado a Planificação das Atividades Letivas de Português, uma vez que ao iniciarmos a PES já estava aprovada pelo Conselho

Pedagógico, esta foi fundamental para a preparação das nossas planificações a curto prazo e para a condução das aulas supervisionadas. Relativamente à planificação das aulas, elaborámo-las com rigor e autonomia, baseando-nos no programa e metas oficiais da disciplina, para este nível de ensino, e nos documentos do AERM, a saber: PE, PAA e Regulamento Interno. Procurámos articular os domínios de acordo com o nível de ensino e as características da turma, adaptámos as estratégias à faixa etária, aos interesses e às vulnerabilidades dos alunos. Aproveitámos alguns momentos das aulas para fazer ensino ocasional, usámos frequentemente exemplos do quotidiano, mobilizámos conhecimentos anteriores, recorremos a experiências prévias dos discentes, para reforçar ou alargar determinadas aprendizagens. Cremos ter tido a capacidade de interagir com os alunos e os restantes membros da comunidade educativa.

Em termos de aferição das aprendizagens, utilizámos os critérios de avaliação estabelecidos e validados pelos órgãos competentes do AERM, para a disciplina e nível de ensino. Elaborámos alguns instrumentos de avaliação, respeitando os objetivos de ensino-aprendizagem, permitindo-nos reconhecer as competências adquiridas e não adquiridas pelos alunos. Procurámos dar *feedback* aos alunos sobre os seus desempenhos, nos vários domínios, quer os progressos, quer as dificuldades, com a intenção de melhorarem as suas competências e se responsabilizarem pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Preparámos atempadamente as matrizes e os critérios de classificação dos testes de avaliação, escritos e orais, respeitando os critérios previamente estabelecidos. Relativamente ao aluno com NEE, seguimos o consignado no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, bem como as adequações curriculares individuais e as suas especificidades. Em termos de avaliação, elaborámos um teste de avaliação escrito adequado às suas especificidades, bem como a matriz e os critérios de classificação. Refletimos continuamente sobre a nossa prática de ensino, procedendo à auto e heteroavaliação com rigor e lucidez. Neste sentido, cremos ter tido capacidade para aceitar as críticas e as sugestões, quer da professora cooperante e do orientador da UE, quer da nossa colega. Participámos em algumas dinâmicas letivas e desenvolvemos algumas atividades extraletivas. Por fim, cremos que houve um crescimento profissional na PES de Português. Ainda assim, nem todos os objetivos a que nos propusemos foram alcançados.

7.2. Aulas de Espanhol ao 11.º A/B – ES

Todas as nossas aulas foram planeadas, estruturando-se em 3 momentos essenciais: a introdução (saudações e diálogo sobre aspetos pessoais e escolares com os alunos; registo da lição e data; motivação inicial); o desenvolvimento (desenvolvimento dos temas e conteúdos lexicais, nónio-funcionais e socioculturais) e a conclusão (esclarecimento de dúvidas, motivação remota para a aula seguinte e síntese dos conteúdos/conhecimentos adquiridos através do registo do sumário). Gostaríamos de ressaltar que a planificação é fundamental para a prática letiva do professor, no entanto, em circunstâncias extraordinárias, esta pode sofrer alterações. O professor deve colocar acima de tudo o interesse dos alunos e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, este pode ser considerado um documento aberto a readaptações.

A nossa primeira aula ao 11.º A/B inseriu-se na unidade didática 2 e unidade temática designada “Ámbito Laboral”. Visto ser um tema que já tinha sido abordado pela professora cooperante e a nossa colega de PES nas aulas anteriores, tentámos recuperar conhecimentos prévios (compreensão dos conteúdos linguísticos) dos alunos, utilizando como motivação inicial um material autêntico, o jornal *El País*. A exploração com os alunos das diversas secções de um reconhecido jornal espanhol, designadamente, dos “classificados” (anúncios de emprego), tinha como objetivo o estímulo/desenvolvimento da competência comunicativa (trabalhando a compreensão oral que compreende a *interação* e a *recepção* entre os alunos, bem como a expressão oral que abrange a interação e a produção). Curiosamente, nenhum dos alunos conhecia este jornal espanhol, no entanto, conseguimos despertar o seu interesse, sendo notório pelas perguntas que colocaram e pelas interações entre os alunos e a professora, o que nos pareceu bastante positivo. Já na fase de desenvolvimento da aula, promovemos uma atividade prática, distribuindo anúncios a cada um dos alunos, retirados de jornais espanhóis (material autêntico). Relativamente aos objetivos consagrados no Programa para a comunicação e a expressão oral, pretendíamos que os alunos participassem em conversas improvisadas e justificassem a diferença entre as palavras “oferta” e “demanda” de emprego, com base nos anúncios. Queríamos também que se exprimissem “adequadamente e com uma certa fluência sobre os temas do programa” (Ministério da Educação, 2002, p. 3). Consideramos que com esta atividade promovemos a competência comunicativa, aproximando os alunos de uma tarefa da

vida real (anúncios de emprego), ativando conhecimentos prévios que já tinham do idioma (expressões de opinião) e motivando-os para comunicar de forma autêntica na língua alvo. Cremos que houve envolvimento por parte dos discentes com o material fornecido, promovendo a comunicação significativa entre os alunos (exploraram o material e trocaram as suas opiniões com os restantes colegas e professora). Fomentámos uma outra tarefa, de índole prática, com base num exercício do manual⁴⁸, desta vez em grupo, potenciando um outro tipo de interação entre os alunos, em articulação com um dos objetivos do Programa: “escrever cartas formais e comerciais no registo adequado” (Ministério da Educação, 2002, p. 3). Pretendia-se que cada grupo escrevesse uma carta e preenchesse um *Curriculum Vitae* para três ofertas de emprego diferentes, tendo-lhe sido fornecido um exemplo e algum vocabulário que poderia vir a ser útil para a atividade, isto é, “apoiar-se em palavras-chave” (Ministério da Educação, 2002, p. 10). Demos instruções claras sobre a atividade. Pretendíamos que desenvolvessem a compreensão oral, através da interação entre os elementos do grupo (troca de ideias, opiniões, etc.), da receção, compreendendo informação sobre temas gerais do mundo do trabalho. Queríamos que desenvolvessem, também, a compreensão escrita, uma vez que deveriam ler de forma autónoma e seleccionar o conteúdo e a informação necessária no texto previamente fornecido. Em termos de expressão escrita, pretendíamos que escrevessem uma carta formal e preenchessem um *Curriculum Vitae*. Acompanhámos o trabalho de ambos os grupos através da observação direta. Apesar de os alunos serem bastante autónomos, solicitaram a nossa ajuda. O porta-voz de cada grupo leu os textos produzidos. Finalizámos a aula, fazendo uma síntese da mesma e registando o sumário.

Segundo o *feedback* da professora cooperante e da colega de estágio, foi uma atividade significativa para os alunos, aproximando-se de uma tarefa do mundo real, uma vez que num futuro próximo a terão que desempenhar. Os alunos alargaram também o seu léxico ao contactarem com outro registo de linguagem e léxico (formal). O fator menos positivo foi que, na altura da apresentação do trabalho do primeiro grupo, os restantes elementos ainda não tinham concluído. Em apresentações futuras, teremos que nos certificar de que todos os grupos finalizaram o trabalho para evitar este tipo de constrangimento. Apesar de termos estipulado o tempo para a realização desta

⁴⁸ Pacheco, L. e D. Sá (2015). *Endirecto.com.5*.Porto: Areal Editores

atividade, verificámos que cada grupo tem ritmos de trabalho diferentes. Havia, de facto, alguns aspetos a melhorar: a gestão do tempo, o nervosismo e a ansiedade, as lacunas ao nível da oralidade, o cumprimento do plano e o material excedentário, mas adequado ao nível etário dos alunos. Os aspetos positivos destacados por ambas foram: o bom domínio do tema, a boa competência estratégica, a fluidez do discurso, sem grandes lacunas ao nível da oralidade, a boa interação com os alunos.

Refletindo sobre a aula descrita, preocupámo-nos com a autonomia do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, centrado na ação, promovendo atividades diversas e proporcionando-lhes interações diferentes (individual, em grupo). Relativamente à correção dos erros, optámos por corrigi-los na altura, uma vez que decidimos avaliar a atividade da escrita com base na observação direta. Futuramente, de acordo com Fernández & Baptista (2010), julgamos ser mais profícuo elaborar uma grelha para avaliar a produção escrita, que abarque não só os aspetos relacionados com a coesão e coerência linguística, mas, também outros: o nível de linguagem (formal, informal, etc.), o contexto em que se insere (privado, público, etc.), a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, etc.), a natureza e a função textual (reclamar, etc.) (p. 52). Isto é, a correção e avaliação da escrita deve incidir em parâmetros linguísticos, contextuais, discursivos e pragmáticos. Consideramos que, o objetivo básico deste segundo bloco, de carácter mais prático, foi alargar e consolidar as competências adquiridas anteriormente, através do desempenho das competências de compreensão e expressão, quer orais quer escritas (Ministério da Educação, 2002, p. 5).

Passamos, agora, a descrever, fundamentar e refletir sobre as aulas da unidade temática, “la música”, inteiramente conduzidas por nós, optando por apresentar algumas tarefas que julgamos serem representativas e significativas do trabalho desenvolvido. Conscientes de que “a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de fatores cognitivos, afetivos e de personalidade [,bem como] de um ensino estimulante e eficaz” (Mira & Mira, 2002, p. 46). Neste sentido, preocupámo-nos em criar um ambiente motivador nas nossas aulas, começando sempre por dialogar com os discentes sobre aspetos da sua vida escolar e pessoal, procurando reforçar as relações interpessoais professor-alunos, alunos-professor e alunos-alunos. Procurámos valorizar o trabalho dos alunos e que esse fosse, igualmente, elogiado pelos seus pares. Seguimos as recomendações do QECRL e as sugestões programáticas, bem como de outros autores já mencionados, centrando-nos, sobretudo, numa “metodologia orientada para a

ação (...), com atividades – tarefas – significativas para os alunos do 11.º ano e adequadas ao seu nível de continuação” (Ministério da Educação, 2002, p. 19).

Na primeira aula desta sequência (cf. Apêndice XVII), começámos por perguntar a cada aluno que sentimentos/sensações tinha ao ouvir música? Antes da questão, os alunos ouviram três canções de diversos géneros musicais. O tema “música” foi introduzido recorrendo a uma “lluvia de palabras”, escrita no quadro, partindo da interação oral com os alunos, através da mobilização de conhecimentos prévios e de vocabulário adquirido nos anos anteriores. Em cada aula desta unidade temática, preocupámo-nos, também, em articular todos os domínios e todas as destrezas (ouvir, falar, ler e escrever), proporcionando diferentes atividades e recursos variados. Integrámos, quase sempre, conteúdos culturais e a sua abordagem crítica. Num segundo momento, recorremos a entrevistas de jovens de distintas cidades espanholas e hispano-americanas sobre música, aproveitando para fazer ensino ocasional de modo natural, solicitando aos alunos que interagissem no debate, comparando os seus gostos musicais com os descritos. A avaliação da leitura foi feita através da observação direta. A pertinência desta atividade decorre do objetivo do programa: “interagir com a cultura dos países hispano-americanos no âmbito dos temas do [mesmo] (Ministério da Educação, 2002, p. 3).” Nesta atividade, os alunos exercitaram a compreensão escrita: “ler de forma bastante autónoma, adaptando o ritmo e o tom aos diferentes textos e objetivos” (Ministério da Educação, 2002, p. 6). Pretendíamos, também, que os alunos localizassem e reunissem informações do texto, para debatê-las, exercitando, desta vez, a expressão oral (interação e produção) e a veiculação de aspetos socioculturais (geografia, danças típicas, etc.).

Num outro momento, promovemos uma atividade de compreensão oral, utilizando um vídeo do *Youtube* intitulado: “¿cómo afecta la música a las personas?” Uma vez mais, procurámos diversificar os recursos, usando materiais autênticos, fundamentando a nossa escolha com autores como Cook (1981), Guariento e Morley (2001) que defendem que o acesso a estes proporciona o desenvolvimento de competências linguísticas, mas, também, culturais (p. 347). Para esta atividade baseámo-nos, também, nas recomendações de Fernández & Baptista (2010) sobre a planificação, execução e correção de atividades de compreensão oral (pp. 18-19). Utilizámos um questionário, pretendendo que os alunos a partir da audição conseguissem selecionar a resposta correta, individualmente. Este tipo de atividades permite verificar se os alunos são

capazes de compreender o que ouvem adequadamente. Relativamente à preparação da atividade, assegurámo-nos de que havia condições favoráveis para a sua execução, designadamente, a inexistência de ruídos e/ou de distorções acústicas. Explicámos aos alunos o que iam ouvir, por quê e para quê. Pedimos-lhe que lessem o questionário antes de ouvirem a audição para se certificarem de que conheciam todo o vocabulário. Quanto à execução, os alunos ouviram a audição e responderam às perguntas. Depois, procedemos à correção. Refletindo sobre esta tarefa, consideramos que, tal como referem Fernández & Baptista (2010), deveríamos ter repetido a audição, pois alguns alunos completaram algumas perguntas, estabelecendo relações com o conhecimento que já possuíam sobre o tema ou relacionando dados (p. 18). Apesar de terem realizado esta atividade com sucesso, os alunos não se mostraram muito motivados, solicitando inclusivamente que não a repetíssemos, por não ir ao encontro dos seus gostos e interesses.

Utilizámos um jogo inspirado no “trivial” (cf. Apêndice XXIX), na parte final da aula. Fundamentamos a nossa escolha, baseando-a quer nas recomendações do QECRL relativamente a esta matéria quer em autores como Baretta (2006), e verificámos que, de facto, o uso do jogo proporciona uma situação real de comunicação na qual os alunos, sem se aperceberem, põem em prática as suas capacidades comunicativas, de um modo mais natural e eficaz, aperfeiçoando a sua competência comunicativa na língua alvo (p. 2). Conforme defende a autora, o jogo pode ser utilizado em vários momentos da aula e cumprir diversos fins. Para além dos objetivos enunciados, este jogo funcionou como motivação remota para uma atividade de expressão oral intitulada, “mis gustos musicales” que foi iniciada na aula seguinte, pretendendo reforçar o interesse dos alunos, a personalidade e o sentido ético do professor. Assim, apresentámos aos alunos “[nuestros] gustos musicales”, a nossa banda preferida espanhola, através de um jogo inspirado no “trivial”, proporcionando-lhes a interação em grupo e a aprendizagem pela descoberta. Partilhámos igualmente a nossa canção favorita dessa banda, com os alunos. Confirmámos, tal como salienta Baretta (2006), que criámos um ambiente de trabalho renovado, no qual os alunos estavam mais descontraídos e motivados, pondo em prática as suas capacidades comunicativas. cremos que o professor deve, igualmente, revelar um pouco mais de si aos alunos em certos momentos da aula para que, tal como defende Fernández (2004), a aprendizagem seja mais personalizada e eficaz, contando com a participação ativa do aluno (p. 413). Estamos, também, convictos de que a nossa postura

reforçou as relações interpessoais entre professor-alunos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o *feedback* da professora cooperante e da colega de estágio, ao longo da nossa prática de ensino houve, de facto, uma interação entre aluno-professor e professor-aluno bastante profícua e crescente, sendo relevante o desenvolvimento deste tipo de atividades para o efeito.

Por questões de gestão de tempo, optámos por realizar a atividade “*mis gustos musicales*” em 3 aulas, dividindo as apresentações orais dos alunos e permitindo, assim, o desenvolvimento de outras tarefas e competências. Esta atividade de expressão oral (produção) tinha como objetivos: “fazer uma exposição sobre [a sua banda/cantor/a preferido/a espanhol/a ou hispano-americano/a], justificar e explicar opiniões (...)” (Ministério da Educação, 2002, p. 8). Pretendia-se, também, que os alunos partilhassem com os seus pares e professores, uma canção dessa banda ou cantor/a, permitindo a interpretação da letra da música. Em termos de interação pretendíamos que os alunos exprimissem opiniões pessoais e as defendessem com argumentos, exemplos e comentários. Relativamente à recetividade da atividade, os alunos estavam bastante motivados, a maioria preparou as suas apresentações com grande criatividade e cuidado, contudo, os dois rapazes da turma mostraram-se menos criativos. Para avaliar esta atividade de expressão oral, elaborámos uma grelha (cf. Apêndice XVIII) com os seguintes parâmetros: criatividade do discurso e da apresentação (20%); coerência do discurso (20%); capacidade de desenvolvimento em situações de comunicação (20%); correção lexical (40%); correção gramatical (40%); pronúncia (40%) e fluidez do discurso (20%). Em termos de resultados de avaliação, oscilaram entre os 14 valores e os 19 valores, não havendo resultados negativos. Em termos de *feedback*, a avaliação da professora cooperante e da colega da PES foi positiva.

Refletindo sobre a atividade, julgamos que esta foi eficaz, no entanto, teria sido mais enriquecedora para os alunos em termos de competência comunicativa, se no final da apresentação oral de cada aluno, os colegas tivessem interagido com o interlocutor, colocando-lhe questões ou fazendo comentários, em vez de ter sido a professora praticante a fazê-lo. Cremos que, neste caso, não colocámos os alunos no centro da aprendizagem, mas sim numa posição passiva e não ativa.

Relativamente aos conteúdos gramaticais, estes foram apresentados alternadamente, recuperando os conhecimentos anteriores dos alunos, uma vez que o Programa está construído numa lógica de alargamento e progressão. Recorremos à sistematização em *PowerPoint* destes conteúdos (“oraciones de relativo explicativa y especificativa”) e, em termos de estratégias de aprendizagem, considerámos ser mais produtivo recorrer ao contraste da língua alvo com a língua materna, dada a proximidade entre ambas. Conduzimo-los neste processo, permitindo-lhes descobrir o funcionamento da língua e comparando-o com o do Português, praticando, posteriormente, com os seus pares ou individualmente, bem como realizando atividades de autocontrolo. Cremos que nestes momentos fomos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Em termos de expressão escrita, gostaríamos de destacar uma tarefa que desenvolvemos em duas das aulas desta sequência. Tratava-se de escrever um texto expositivo (180-200 palavras), a partir de temas socioculturais espanhóis e latino-americanos relacionados com a unidade (“el flamenco”, “el tango”, “los cantautores”, “los *Grammy Latinos*”). Esta tarefa abarcava diversos objetivos de aprendizagem: “compreender textos escritos de uma certa extensão sobre temas (...) do seu interesse; escrever textos coerentes e adequados (...); interagir com a cultura dos países hispano-americanos no âmbito dos temas do programa e utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e de informação” (Ministério da Educação, 2002, pp. 3-4). Pretendia-se que trabalhassem em dois grupos, escolhendo livremente um dos temas e que pesquisassem autonomamente, utilizando o computador pessoal com acesso à *internet* e/ou outros (livros, revistas especializadas, etc.). Os alunos estavam bastante motivados, trabalharam com uma certa autonomia, no entanto, iam solicitando a nossa ajuda. Elaborámos uma grelha para avaliar esta atividade (cf. Apêndice XIX), na qual considerámos os seguintes parâmetros: tema e tipologia textual; coesão e coerência; competência pragmática e competência linguística. Os resultados de ambos os grupos foram bastante satisfatórios (17 e 19 valores). Cremos que foi uma atividade produtiva para os alunos, embora haja sempre aspetos a melhorar, nomeadamente, a técnica utilizada para correção dos textos escritos. Optámos por corrigir tudo e escrever corretamente, concentrando em nós todo o trabalho. Fernández & Baptista (2010) sugerem que os alunos participem mais ativamente, também, neste processo, tendo algumas vantagens tais como: a responsabilização sobre a sua própria aprendizagem, a interação interpessoal e a aprendizagem cooperativa (p. 60).

Auscultámos, igualmente, a opinião dos alunos sobre as tarefas desenvolvidas nesta unidade temática através de um questionário (cf. Apêndice XX). Relativamente às três atividades de que menos gostaram: com 7 votos, realização de exercícios gramaticais sobre os pronomes relativos, as orações relativas, bem como sobre o artigo neutro “lo”; com 5 votos, “lluvia de palabras” sobre música; três atividades obtiveram 4 votos, leitura e comentário de entrevistas a jovens espanhóis e latino-americanos sobre os seus gostos musicais; expressões coloquiais sobre música e realização de exercícios lexicais diversos referentes à unidade 6. Apesar de não ser uma atividade do agrado da maioria dos alunos, curiosamente, na prova escrita obtiveram resultados muito positivos nos exercícios sobre os conteúdos gramaticais e lexicais desenvolvidos nesta unidade. Quanto às atividades de que mais gostaram: a mais votada com 6 votos é o jogo “la gran pantalla” alusivo aos diversos bailes típicos hispânicos e ibero-americanos; seguida de quatro com 5 votos, atividade de expressão oral “mis gustos musicales”; visualização e audição de um vídeo sobre cante e baile flamenco; atividade de expressão e compreensão oral sobre festivais de música espanhóis e portugueses (por exemplo: *Rock In Rio 2016*) e adivinhas sobre instrumentos musicais; com 4 votos, o jogo tipo trivial “¿Cuánto sabes sobre la banda Presuntos Implicados?” Confirmamos que, tal como refere Baretta (2006), a utilização de jogos em algumas das nossas aulas propiciaram um ambiente mais descontraído, motivando os alunos. Revelaram, igualmente, interesse por temas socioculturais que permitiram desenvolver atividades, quer orais quer escritas, partilhar experiências, situações reais e significativas para os discentes.

7.2.1. Avaliação das aprendizagens na disciplina Espanhol (11.º A/B)

Enunciámos, anteriormente, algumas atividades e respetiva avaliação das aprendizagens. Referimo-nos, agora, concretamente à elaboração da 4.ª prova de avaliação (cf. Apêndice XXI), dos critérios de classificação (cf. Apêndice XXII) e da matriz (cf. Apêndice XXIII). Apesar de termos realizado a prova integralmente, respeitámos a estrutura existente, seguida pela orientadora e restante grupo disciplinar durante todo o ano letivo. Ressalvamos que as provas não continham a parte referente à *Comprensión auditiva*, pois eram realizadas num outro momento, por opção da professora cooperante, tal como acontecia, também, em Português. A prova estruturava-se em três partes: A - *Competencia gramatical* (aplicação dos conteúdos lexicais, gramaticais e pragmáticos estudados); B - *Comprensión lectora* (leitura e compreensão de pequenos textos escritos) e C - *Expresión escrita* (produção de dois textos sobre o(s) tema(s) em avaliação), contendo diversos exercícios (questões de resposta curta e longa, resposta livre ou orientada, completação, associação, escolha múltipla, etc.).

Em termos de resultados, estes foram bastante satisfatórios, oscilaram entre os 15 e os 19 valores (1 aluno obteve 15 valores, 3 obtiveram 17 valores, 3 obtiveram 18 valores e dois obtiveram 19 valores). Numa análise mais minuciosa, destacamos que a maioria dos alunos revelou mais dificuldades na parte referente à *Expresión escrita*, na qual teriam que escrever uma mensagem breve a um/a amigo/a e um texto para o jornal da escola, contando uma ida a um concerto. Os erros advinham, sobretudo, da interlíngua desenvolvida pelos alunos dada a interferência da língua materna sobre a LE II. Revelaram bastante facilidade nos exercícios referentes à *Competencia gramatical* (num dos exercícios todos os alunos obtiveram a cotação máxima, bem como em dois exercícios sobre conteúdos lexicais) e alguma facilidade relativamente à *Comprensión lectora*.

Seguindo as orientações do Programa oficial da disciplina e o consignado no PE do AERM, procurámos que os alunos tivessem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. Nesse sentido, demos conhecimento aos alunos dos critérios de avaliação da disciplina, dos vários instrumentos utilizados e das modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). Levámos os alunos a refletirem sobre o seu desempenho, identificando lacunas e encontrando soluções para

as ultrapassarem. No final de cada período, os alunos procediam à sua autoavaliação. Acreditamos que o sucesso dos alunos não depende exclusivamente do professor. Para que haja êxito, os alunos devem colaborar e estar interessados no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

7.2.2. Análise da PES na disciplina de Espanhol

Fazendo uma retrospectiva da nossa PES na disciplina de Espanhol, consideramos que tivemos um comportamento e atitudes adequados, fomos assíduos e pontuais. Na nossa prática de ensino, usámos uma linguagem clara e objetiva, adequando-a à idade e às características dos alunos. A fim de desenvolver a competência comunicativa dos discentes, usámos, fundamentalmente, a língua espanhola como meio de comunicação ao longo da nossa prática de ensino supervisionada.

Gostaríamos de realçar que, apesar de não termos elaborado a Planificação das Atividades Letivas de Espanhol (11.º ano), uma vez que ao iniciarmos a PES já estava aprovada pelo órgão competente, esta foi fundamental para a preparação das nossas planificações a curto prazo e para a condução das aulas supervisionadas. Quanto à planificação das aulas, elaborámo-las com rigor, baseando-nos no programa oficial da disciplina, para este nível de ensino, no QECRL e nos documentos do AERM, a saber: PAA, PE e Regulamento Interno. Procurámos selecionar as competências de acordo com o nível de ensino e as características da turma, adaptámos as estratégias à faixa etária, aos interesses e às vulnerabilidades dos alunos. Aproveitámos alguns momentos das aulas para fazer ensino ocasional, usámos amiúde exemplos do quotidiano, mobilizámos conhecimentos anteriores, recorremos a experiências prévias dos discentes, para reforçar ou alargar determinadas aprendizagens e respeitando a lógica da progressão e alargamento do programa oficial da disciplina.

Reportando-nos à prática de ensino supervisionada propriamente dita, o nervosismo imperava, quer no início da fase formativa, quer sumativa, resultando numa maior insegurança e alguma hesitação nos momentos de lecionação. Estas vulnerabilidades foram-se dissipando paulatinamente, graças aos sábios conselhos da professora cooperante, à entreaajuda da colega de PES, à nossa perseverança e, sobretudo, ao reforço gradual da nossa autoconfiança. Desenvolvemos atividades e práticas diversas que estavam em consonância com as previstas nos programas oficiais da disciplina, para

estes níveis de ensino, nomeadamente, as que desenvolvessem o trabalho colaborativo, as que privilegiassem interações diversas, as que estimulassem a autonomia e as que promovessem a metacognição. Para além de tornarem o processo de ensino-aprendizagem mais rico, procuraram, também, motivar os alunos. No que se refere à aprendizagem dos conteúdos nónio-funcionais, tentámos privilegiar metodologias que permitissem a observação dos dados e a experimentação, em detrimento de abordagens centradas na memorização, que depressa seriam esquecidas. Cremos que dada a homogeneidade da turma e a maturidade dos alunos foi mais fácil promover a autonomização do papel dos mesmos, através de estratégias de aprendizagem e de comunicação. Cremos ter tido facilidade no relacionamento interpessoal, quer com os alunos, quer com a restante comunidade educativa.

Em termos de aferição das aprendizagens, utilizámos os critérios de avaliação gerais e específicos estabelecidos e validados pelos órgãos competentes do AERM, para a disciplina e nível de ensino. Elaborámos alguns instrumentos de avaliação, respeitando os objetivos de ensino-aprendizagem, permitindo-nos reconhecer as competências adquiridas e não adquiridas pelos alunos. Procurámos dar *feedback* aos alunos sobre os seus desempenhos, quer os progressos, quer as dificuldades, com a intenção de melhorarem as suas competências e se responsabilizarem pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Preparámos atempadamente as matrizes e os critérios de classificação dos testes de avaliação, respeitando os critérios para elaboração das provas escritas. Relativamente aos alunos com NEE, seguimos o consignado no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, bem como as adequações curriculares individuais e as suas especificidades. Estes alunos, devido às suas especificidades, não realizavam testes de avaliação nesta e nas restantes disciplinas, dispunham de uma avaliação qualitativa. Refletimos continuamente sobre a nossa prática de ensino, procedendo à auto e heteroavaliação com rigor e lucidez.

Concluindo, cremos que houve de facto um crescimento profissional gradual na PES de Espanhol, fundamentalmente, na etapa final da fase sumativa, graças ao reforço da nossa autoconfiança que condicionou a nossa postura, o nosso modo de agir, de gesticular e de falar, tornando a nossa dicção mais clara e segura. Conseguimos desenvolver a capacidade de conduzir a aula com naturalidade, sabendo ouvir os alunos, resultando numa interação professor-aluno e aluno-professor bastante profícua.

Capítulo III: Participação na escola

1. Enquadramento histórico e caracterização do AERM

Faremos agora, o enquadramento histórico e a caracterização do AERM, bem como do seu PE. Daremos conta, também, da nossa participação em algumas dinâmicas escolares ao longo do ano letivo.

Na sequência do Despacho 1 de abril de 2013, constituiu-se uma nova Unidade Orgânica designada, Agrupamento de Escolas n.º 1 de Reguengos de Monsaraz, sediada na Escola Secundária Conde de Monsaraz. Em fevereiro de 2014, o Ministério da Educação e Ciência [MEC] formalizou a criação do Agrupamento, passando a denominar-se Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, conforme publicado na Portaria n.º 30/2014, de 5 de fevereiro. Atualmente, a Direção do Agrupamento é chefiada por um Diretor, um Subdiretor e três Adjuntas. Para além deste, existem, também, órgãos próprios de administração e de gestão, designadamente, o Conselho Geral, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. Há, igualmente, órgãos intermédios, nomeadamente, os Coordenadores de Estabelecimento Escolar e os Coordenadores dos Departamentos Curriculares. Em termos de representantes dos alunos, existe uma Associação de Estudantes e cada turma tem um Delegado e Subdelegado.

O primeiro edifício da Escola Secundária Conde de Monsaraz data de setembro de 1987 e localiza-se na Rua João de Deus. Em 30 de julho de 1998, esta escola adota o nome do poeta e político, António Macedo Papança, natural de Reguengos de Monsaraz, agraciado com o título de Conde de Monsaraz, em 1890, tornando-se assim o patrono da instituição. As instalações são alvo de requalificação, sendo utilizadas a partir de setembro de 2013, para a generalidade das aulas e dos serviços e em janeiro de 2014, para as aulas de Educação Física.

O AERM integra estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, a saber: a Escola Secundária Conde de Monsaraz (escola sede), Escola Básica n.º 1 de Reguengos de Monsaraz, Escola Básica n.º 2 de Reguengos de Monsaraz, Escola Básica de S. Pedro do Corval, Escola Básica de S. Marcos do Campo,

Escola Básica do Campinho, Escola Básica das Perolivas, Escola Básica do Outeiro, Jardim de Infância de Reguengos de Monsaraz, Jardim de Infância de S. Pedro do Corval, Jardim de Infância de S. Marcos do Campo, Jardim de Infância do Campinho, Jardim de Infância das Perolivas, Jardim de Infância do Outeiro e Jardim de Infância da Caridade. Julgamos ser importante realçar que existe uma forte parceria entre o AERM e a Autarquia local na gestão da Educação concelhia, nomeadamente, na responsabilidade partilhada, na manutenção e melhoria dos edifícios escolares, conforme previsto na Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, bem como com outras entidades locais. Para conhecer detalhadamente cada unidade orgânica, o agrupamento dispõe de uma página eletrónica *aermonsaraz.com*.

Segundo dados obtidos à data da constituição, o AERM contava com cerca de 1800 alunos, 165 docentes, 71 assistentes operacionais e 14 assistentes técnicos. O ano letivo 2015-2016 teve início a 21 de setembro de 2015 e terminou a 3 de junho de 2016 para os alunos do 9.º e 11.º ano de escolaridade. Para os restantes alunos, finalizou a 9 de junho de 2016. O AERM disponibiliza atividades extracurriculares para os alunos que pretendam permanecer na escola, para além do horário letivo, a saber: o desporto escolar, os clubes de astronomia, de geografia e de xadrez. Destacamos a existência do jornal escolar *A Gazeta do Conde*, que foi um meio relevante para a divulgação de algumas atividades desenvolvidas com os alunos durante a PES em ambas as disciplinas. O AERM dispõe de duas bibliotecas escolares que, para além da área de leitura e de consulta de livros, disponibilizam alguns computadores com acesso à *internet* que possibilitam, nomeadamente, a elaboração de trabalhos de pesquisa. Estes espaços foram, também, importantes no âmbito da PES, uma vez que nos permitiram realizar diversas atividades significativas, como por exemplo, exposições, jogos, ateliês e atividades de escrita criativa. Colomer (2009) afirma que outra forma de aceder à literatura é a própria escrita literária e, neste sentido, os *ateliês de escrita* têm-se mostrado extremamente eficazes no desenvolvimento da competência literária e no domínio da escrita para os alunos (p. 78).

Reportando-nos agora ao Projeto Educativo [PE] do AERM, este tem a duração de quatro anos (2014-17), parte da identificação de alguns pontos fracos ao nível interno⁴⁹

⁴⁹ “Pontos fracos: ausência de processo estruturado e sistemático de autoavaliação, resultados nos exames nacionais e nas provas finais de ciclo, excluindo as do 4.º ano, resultados internos com algumas

através de uma análise *swot*, bem como da necessidade premente de os combater e do reconhecimento de alguns pontos fortes⁵⁰.

Em termos de missão, o PE pretende “contribuir para a formação integral dos alunos, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, 2014, p. 10). Deseja, também, contribuir para a formação de indivíduos autónomos, responsáveis, solidários e cultos, com elevado sentido crítico e ético. Pretende, igualmente, fomentar valores, tais como: a promoção da pessoa e da vida, entre outros. O PE identifica objetivos gerais, nomeadamente, melhorar a taxa de sucesso escolar; aumentar a qualidade do sucesso escolar; desenvolver uma cultura de escola que promova o trabalho interpares e a articulação entre ciclos e entre escolas; educar para o civismo, para a civilidade, para a saúde e para a segurança; promover a melhoria contínua, traçando objetivos específicos. Posteriormente definem-se indicadores/valores a atingir para cada nível de ensino. Em anexo, o PE contém os critérios para elaboração dos horários e constituição das turmas. Registamos, igualmente, que o AERM respeita o princípio da progressão, ou seja, os professores dão continuidade às turmas em determinada disciplina, no ano seguinte, sempre que possível. Após os resultados da avaliação externa efetuada entre 2 e 5 de março de 2015 e, tal como define a Recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de Educação, foi elaborado um plano de melhoria a 24 de junho. Este pretende melhorar os seguintes aspetos: fomentar medidas de promoção do sucesso escolar ao nível do trabalho colaborativo, da prática pedagógica e dos serviços de orientação escolar e profissional; conceber normas para aliviar a desistência/abandono nos cursos profissionais; elaborar um plano de estudos e de desenvolvimento do currículo; supervisionar a prática letiva e promover um processo estruturado e sistemático de autoavaliação em ciclos completos.

Os pressupostos estabelecidos no PE ajudaram-nos a orientar a nossa participação na escola enquanto membros desta comunidade educativa e a articular os seus objetivos com

incongruências, articulação vertical entre ciclos e entre escolas, atitudes e comportamentos desajustados dos alunos e défice de cultura no trabalho interpares (<https://app.box.com/s/cgctv7lbqqwznmpp4s3p> [consultado em: 15.06.2016]).”

⁵⁰ “Pontos fortes: parque escolar concelhio, diversidade de oferta educativa, contextualização da oferta educativa, capacidade para estabelecer parcerias, análise dos resultados e reflexão sobre a metodologia a seguir, mudança da atitude dos professores face aos *rankings*, resultados do 1.º ciclo (<https://app.box.com/s/cgctv7lbqqwznmpp4s3p> [consultado em: 15.06.2016]).”

o PAA. Durante o ano letivo, dinamizámos diversas atividades conforme o PE e o PAA. Estas são apresentadas e discutidas nas reuniões dos vários departamentos ou dos grupos disciplinares, sendo posteriormente submetidas à aprovação em reunião do Conselho Pedagógico.

No início da PES, fomos convidadas a participar na primeira reunião do Departamento de Línguas, permitindo-nos perceber a sua constituição e o seu funcionamento, bem como algumas das dinâmicas escolares. Este órgão é constituído por todos os professores em funções dos respetivos grupos de recrutamento e coordenado por um dos docentes eleitos nos termos legais. Reúne ordinariamente no começo do ano letivo e nos oito dias seguintes à realização de cada Conselho Pedagógico, podendo reunir-se extraordinariamente. As competências do Coordenador são várias, tais como: representar os docentes do Departamento no Conselho Pedagógico e transmitir as decisões do mesmo; assegurar a participação do Departamento no PE; apresentar propostas de elaboração do PA e do Regulamento Interno [RI]; elaborar a planificação anual do Departamento; elaborar propostas para elaboração dos critérios de avaliação, de adoção de manuais; analisar os resultados dos alunos no termo de cada período, entre outras.⁵¹

Quanto às atividades do PAA, verificámos que existiam, de facto, algumas iniciativas já planificadas e aprovadas pelos órgãos competentes, no início do ano letivo, nomeadamente a Megaventura (3.º período - abril 2016)⁵². Apesar de não sermos as promotoras da mesma, participámos e demos o nosso contributo através da elaboração de um “Test de Cultura Espanhola” (cf. Apêndice XXIV). Esta atividade envolveu toda a comunidade educativa, num espaço exterior à instituição, bem como diversas parcerias. Neste sentido, produzimos um teste de língua e cultura espanhola dirigido a todos os alunos participantes (3.º ciclo e secundário), para que estes desenvolvessem a sua cultura geral, combinando os seus conhecimentos com o lado recreativo da atividade. Cada equipa deveria responder a um dado número de perguntas, acertadamente, com o intuito de ganhar pontos e superar mais uma etapa no percurso.

⁵¹ Para mais informações pode aceder-se ao Regulamento Interno do AERM, disponível em: <https://app.box.com/s/es50j2zx0em5ppyj9tkzjtca1uuspaat> [consultado em: 15.06.2016].

⁵² Ressalvamos que devido às condições climatéricas adversas, a Direção alterou a data deste evento para 7 de junho de 2016.

Tivemos a possibilidade de planejar e organizar outras atividades, noutras datas festivas, quer para a disciplina de Português (cf. Apêndice XXV), quer para a de Espanhol (cf. Apêndice XXVI), mas como promotoras. A planificação e a organização de algumas destas atividades resultaram de um trabalho colaborativo extremamente proveitoso entre as professoras praticantes, acompanhado pelas professoras cooperantes e sujeito à aprovação de outros órgãos da escola, nomeadamente, o Departamento de Línguas.

Quanto ao PAA de Português, delineámos diversas iniciativas em torno do domínio da escrita, uma vez que os alunos, de um modo geral, apresentavam dificuldades ou falta de interesse na produção escrita e, também, por irem ao encontro de um dos oito objetivos específicos mencionados no PE: “promover o uso multifuncional da escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos em diferentes contextos” (Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, 2014, p. 12). Assim, elaborámos um dossiê de escrita criativa, no 1.º período, que continha diversas atividades, destinadas a um público variado com diferentes interesses. Com o intuito de colocar em prática algumas destas atividades, promovemos a iniciativa *Escrita criativa na biblioteca. Ideias no papel...* (26 de fevereiro de 2016), dirigida aos alunos do 10.º F do ESV e do 10.º ano de Literatura Portuguesa, na biblioteca da escola sede. Desenvolvemos o concurso e respetivo regulamento - *Queres ser famoso?* - dirigido aos alunos do 7.º E, para que criassem e/ou consolidassem hábitos de escrita e de leitura, durante os meses de fevereiro e março de 2016. Pretendia-se que os alunos elaborassem um conto original, subordinado ao tema *Viagens*, individualmente ou a pares. O conto vencedor seria representado, os três primeiros seriam publicados no jornal da escola e os restantes seriam expostos na biblioteca escolar. Destacamos, também, outra atividade desenvolvida no 3.º período com os alunos do 10.º F do ESV, dedicada à poesia que culminou com a exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos, individualmente, na biblioteca da escola sede. Os trabalhos foram realizados pelos alunos e supervisionados por nós e pela orientadora de Português. Tal como prevê o Programa de Português do ESV, conforme referimos no capítulo I, articulámos o tema da exposição e dos trabalhos com a área de formação dos alunos (agricultura e a natureza), bem como com outras disciplinas, designadamente a Agricultura, promovendo a venda de produtos hortícolas cultivados pelos alunos.

Relativamente ao PAA de Espanhol, da nossa responsabilidade, destacamos a iniciativa relativa ao “Día Internacional de la Mujer” (8 de março de 2016), destinada aos alunos

do 8.º C. Promovemos duas atividades na biblioteca escolar da Escola Básica, fora do horário letivo: o jogo “¿quién es quién?”, com o intuito de identificarem algumas personalidades femininas espanholas e hispano-americanas, bem como as suas profissões/cargos e uma atividade de escrita criativa. Existia, também, uma articulação com os objetivos estabelecidos no PE (como por exemplo: contribuir para a formação de indivíduos autónomos, responsáveis, solidários e cultos). Estas iniciativas visavam a promoção do gosto pela língua e cultura espanhola, através da dinamização de uma situação real de comunicação. Citando Baretta (2006):

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

Participámos num intercâmbio escolar entre os alunos de Espanhol da AERM e os alunos de Português do Instituto de Educación Secundaria Bioclimático de Badajoz, no dia 20 de abril de 2016. A atividade não foi planificada nem organizada por nós, mas sim pelo Grupo de Espanhol, no entanto, fomos convidadas a participar. Cremos que foi uma iniciativa bastante enriquecedora, quer em termos pessoais, quer em termos da PES, por vários motivos, nomeadamente, porque nos permitiu conhecer a realidade educativa, a organização das instituições escolares do país vizinho, aprofundar as relações humanas entre os professores e os alunos de ambas as nacionalidades e comunicar numa situação real e autêntica.

Concluindo, após avaliarmos as iniciativas desenvolvidas em ambas as disciplinas (cf. Apêndice XXVII e XXVIII), cremos que colaborámos de forma construtiva, nesta comunidade educativa, ao longo do ano letivo, pois planificámos, participámos e promovemos algumas atividades extraletivas, quer para Português, quer para Espanhol. A nossa relação com os restantes atores desta comunidade foi bastante positiva, baseada na cordialidade e respeitabilidade. Preocupámo-nos, igualmente, em guiar convenientemente os alunos, levando-os a participar ativamente nas várias atividades desenvolvidas pelo AERM, com vista a respeitarmos e alcançarmos o consignado no PE.

Capítulo IV: Desenvolvimento profissional

Após finalizarmos, em 1996, a licenciatura em Relações Internacionais, na Universidade Lusíada de Lisboa, que nos deu uma visão abrangente e generalista sobre diversas disciplinas, tais como o Direito Internacional Público e Privado, a Ciência Política, a História de Portugal, a Economia Política, a Sociologia, as Línguas Estrangeiras (Francês e Inglês), entre muitas outras; encetámos um percurso profissional diversificado.

Nos primeiros anos, desempenhámos funções na área da consultadoria turística numa empresa portuguesa e espanhola. Assessorámos, também, algumas empresas na área da hotelaria e da restauração. Seguiu-se uma fase em que nos dedicámos a alguns projetos familiares na área vitivinícola e, sobretudo, ao projeto da maternidade, o qual abraçámos integralmente durante 3 anos. Durante este período, decidimos, também, apostar na nossa formação em áreas diversificadas, atendendo às nossas necessidades em termos profissionais e/ou interesses pessoais. Assim, frequentámos alguns cursos de formação profissional na área agrícola e na área educativa, a formação pedagógica inicial de formadores, ambos promovidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Frequentámos alguns *workshops* e seminários sobre História de Arte desenvolvidos pela Fundação Eugénio de Almeida, em parceria com a Universidade de Évora e outras entidades culturais portuguesas e internacionais. Durante dois anos (2005-07), colaborámos com a Fundação Eugénio de Almeida na área cultural, concebendo e dinamizando atividades para o serviço educativo do Fórum Eugénio de Almeida. Consideramos que este foi um período especialmente gratificante, sobretudo do ponto de vista pessoal.

Convictos de que o conceito de educação ao longo da vida é “uma das chaves de acesso ao século XXI [...] [e que] vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação (UNESCO, 1996, p. 19)”, em 2008, ingressámos numa formação de Línguas Estrangeiras, Inglês, cumprindo um sonho antigo, aceder à área da docência. A obtenção do certificado “*The International House Certificate in Teaching Young*

Learners”⁵³ permitiu-nos lecionar a língua inglesa a alunos do 1.º Ciclo, de imediato, em diversas escolas do Concelho de Évora, durante 5 anos. Foi, de facto, uma experiência bastante enriquecedora, apesar de haver alguma relutância, inicialmente, por parte de alguns docentes, em partilhar o seu espaço físico (a sala de aula) e os seus alunos, vendo-nos, sobretudo, como animadores. Dado que não éramos profissionalizados nesta área de ensino, com o intuito de melhorarmos a nossa prática de ensino, frequentámos diversas ações de formação, quer no país, quer no estrangeiro. Gostaríamos de destacar uma delas, no âmbito do Programa *Comenius*, em 2010, que decorreu na Escócia (Edimburgo), subordinada ao tema: “*Modern languages in the Primary School: total immersion course in English.*” Foi uma experiência bastante positiva, quer do ponto de vista pessoal, quer profissional, a qual nos deu a possibilidade de conhecer um país do Reino Unido, contactar diariamente com a língua inglesa, participar em eventos culturais e, principalmente, partilhar conhecimentos e experiências educativas com outras professoras de alguns países da União Europeia [UE] (Espanha, França, Malta, entre outros). Contudo, a nossa formação de base – licenciatura em Relações Internacionais⁵⁴ – que, efetivamente, nos conferiu alguns conhecimentos científicos diversos, nomeadamente na área das línguas (inglês e francês), e a que fomos adquirindo mostrou-se insuficiente para a nossa prática de ensino na(s) referida(s) área(s), designadamente no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos e didáticos. Para suprir estas lacunas e, também, pelo crescente interesse pelas línguas portuguesa e estrangeiras, bem como pela literatura, ingressámos na licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas perfil Estudos Portugueses e Espanhóis⁵⁵, entre 2011 e 2014, na Universidade de Évora. A referida licenciatura conferiu-nos conhecimentos fundamentais para o ensino da língua portuguesa e espanhola. Após a conclusão desta segunda licenciatura e, nos termos do Decreto-Lei

⁵³ O Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho (2.ª série) e, posteriormente, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio (2.ª série) constituem diversas atividades de animação, de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente, o ensino do Inglês. Dos referidos diplomas constam, também, o perfil dos professores de inglês (Capítulo III, secção I, artigo 9.º), sendo que o certificado que obtivemos, «IHCTYL» (*The International House Certificate in Teaching Young Learners*), consta da alínea 2. g).

⁵⁴ A Licenciatura em Relações Internacionais (pré-Bolonha) foi criada pela Cooperativa de Ensino Universidade Lusíada, C. R. L., titular da Universidade Lusíada, pelo Decreto-Lei n.º 166/88, de 14 de maio), com a duração de 5 anos.

⁵⁵ O Despacho n.º 2332/2008, de 24 de janeiro, conjuntamente com a Retificação n.º 453/2008, de 4 de março, procedem à adequação do 1.º Ciclo (Bolonha) do curso de Línguas, Literaturas e Culturas na Universidade de Évora.

n.º 43/2007⁵⁶, de 22 de fevereiro, ingressámos no Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensino Básico e Secundário⁵⁷, na mesma Universidade, com o objetivo de obter a profissionalização nas áreas curriculares de Português e de Espanhol. Conforme referem Costa & Balça, “é através desta formação que os professores de Português e de Espanhol adquirem habilitação profissional para a docência, em Portugal, quer no ensino público quer no ensino particular e cooperativo” (Costa & Balça, 2012, p. 52). Durante este período procurámos manter-nos atualizados, assistindo a colóquios subordinados a temas diversos, designadamente, a conferência intitulada “Português, língua global”. Participámos em ações de formação relacionadas com diversas questões educativas, designadamente, a “(In)disciplina – testemunhos, debate e reflexão acerca da relação pedagógica na aula” e “Um outro olhar sobre a diferença”.

Eis-nos chegados ao ano de 2016, vinte anos após a nossa primeira licenciatura, sentimo-nos, de facto, mais experientes, mas temos consciência de que a profissão que abraçamos exige, uma permanente atualização e renovação de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, num mundo em constante mutação e cada vez mais díspar em termos educativos. Cremos que o sucesso escolar passa pelas mudanças que ocorrerem dentro da sala de aula, por isso, o professor não se deve encerrar no seu microcosmos escolar. A partilha de conhecimentos e experiências educativas com outros docentes é e será sempre fundamental. O exercício profissional interdependente e o trabalho em equipa são indispensáveis, comprovámo-lo na nossa PES, mas cremos que não se deve restringir a esse período. Por outro lado, consideramos que, tal como afirma Tedesco (1995), no trabalho em equipa, é preciso diferenciar os perfis profissionais dos docentes, pois é utópico pensar que uma só pessoa pode reunir todas as capacidades exigidas ao trabalho educativo numa instituição (gestão, negociação, avaliação, investigação, etc.) (p. 170). O professor deve ser, também, um investigador, fazer leituras autónomas e pesquisar. No entanto, muitas vezes, este não tem tempo para

⁵⁶ O Decreto –Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, estabelece o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

⁵⁷ O Despacho n.º 6327/2010, de 9 de abril, retificado pela Declaração de Retificação n.º 940/2010, de 11 de maio, aprova a criação do curso de 2.º Ciclo (Bolonha) em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário pela Universidade de Évora, conducente ao grau de mestre.

executar todas estas tarefas, pois, nos últimos tempos, muitas das funções que desempenha são de cariz burocrático, tornando-se num mero técnico.

O professor deve ter, igualmente, uma postura reflexiva e de autoconhecimento. Devemos, por isso, questionar constantemente a nossa prática de ensino, as nossas escolhas, com o intuito de encontrar respostas para os problemas que nos vão surgindo. Tal como refere Alarcão, “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p. 176). Por outro lado, ser professor de língua materna e estrangeira ou de qualquer outra área de especialização, no século XXI, implicará outros conhecimentos e competências que não sejam apenas os inerentes à especificidade dessa disciplina. Conforme salienta Pinto (2007), a sociedade e o sistema educativo exigirão do professor uma gama cada vez maior de conhecimentos e de novas competências que, outrora não eram precisas ou não existiam, simplesmente, quer de conteúdos vindos de outras áreas do saber ou com eles relacionados, quer vindos do avanço tecnológico (p. 148). Tal como refere Quevedo (2009):

No es fácil imaginar el futuro de este territorio cambiante, impredecible y de experimentación. Pero de lo que podemos estar seguros es de la novedad que traen todos estos procesos: vivimos una verdadera ruptura generacional en el campo de las experiencias del yo, donde los adultos, como nunca, están descolocados en un mundo que crearon, pero que no dominan. Detrás de todos estos temas se encuentra la acción de las nuevas tecnologías, pero los interrogantes no son técnicos, sino sociales y políticos. La construcción de los vínculos interpersonales, la producción de ciudadanía y de identidades están en el centro de los debates de la modernidad y lo siguen estando en los albores del siglo XXI. Más allá de constatar el profundo impacto que han provocado las TIC en este pantanoso terreno donde se forja la subjetividad (p. 25).

Atrévemo-nos a convocar para esta reflexão o escritor Eça de Queirós, que para além de outras qualidades, era um visionário e, que, no seu século, conseguiu prever o que iria acontecer no futuro, quando o excesso de *Civilização*, de técnica e de progresso “engolisse” o próprio homem (seu criador). E entristeceu por causa da sua imensa civilização (...) material, política, económica, literária, artística (...) O homem de ação e de pensamento, hoje, está implacavelmente votado à melancolia” (Queirós, s.d, p. 165). Este homem de ação e de pensamento podemos ser nós, futuros professores. Chegados ao século XXI, o homem civilizado permanece sisudo, melancólico, entediado, à semelhança do conto *Civilização*. A humanidade é vítima de um progresso

selvático que cria graves problemas e cisões sociais, económicas, políticas e culturais. Há que encontrar o equilíbrio e o que é essencial.

É nesta encruzilhada de dúvidas e incertezas que desembocamos no século XXI. Portugal continua na cauda da Europa, mas não a pode abandonar (também em termos educativos). É a dialética histórica. Perante esta visão pessimista do nosso século, e para olharmos o futuro, como futuros professores, com algum otimismo e ânimo, revejamo-nos no conto *Civilização* do clarividente, Eça, através da evolução do jovem Jacinto. Sigamos as suas pegadas, procuremos o Paraíso, as nossas origens, introspecionemo-nos, busquemos o nosso verdadeiro “eu”. Resumindo, procuremos o Jacinto que há em cada um de nós.

Conclusão

Este relatório é o corolário de um percurso que encetámos há cinco anos atrás quando decidimos regressar à vida académica a fim de adquirir a profissionalização em duas áreas de especialização distintas.

As aprendizagens neste percurso formativo foram diversas, designadamente, os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, aliados às competências em vários domínios. Esta fase permitiu-nos colocar em prática esses conhecimentos e competências multifacetadas, em contextos reais, dando-nos a possibilidade de experienciar, ensaiar, refletir criticamente e autoavaliarmo-nos. Neste sentido, e de acordo com Balça & Figueiredo (2012), a PES preparou-nos, enquanto candidatos a professores, para o desempenho desta profissão, através do desenvolvimento de práticas reflexivas e críticas, criando um estilo de ensino próprio, com o fim de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Neste processo, foram cruciais vários momentos, a observação feita nas aulas das professoras cooperantes, a partilha de experiências com outros colegas, a análise das nossas intervenções em contexto de sala de aula, a reflexão sobre a prática e a autoavaliação (p. 45). Tal como refere Ponte (2002), citado por Balça & Figueiredo (2012), para além das competências e dos conhecimentos enunciados, [...] devemos ser capazes de identificar os problemas que vão aparecendo e procurar soluções ajustadas (p. 45). No entanto, acrescentaríamos que é de facto com a prática continuada que conseguiremos decidir adequadamente consoante o contexto e a situação.

Salientamos a dimensão cultural, pessoal e social do professor. A forma como interagimos com a comunidade educativa e os seus atores são, também, decisivas para o nosso sucesso ou insucesso profissional. Assim, concordamos com Ponte & Oliveira (2002), citado por Balça & Figueiredo (2012), ao referirem que,

a capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos e [...] a capacidade de o fazer em interação com outros atores – principalmente os alunos, mas também os colegas e outros elementos da comunidade [...] (p.3) [será uma mais-valia para o futuro docente].

Por fim, cremos que a formação contínua, o trabalho em parceria e a autorreflexão são essenciais ao longo da carreira e não apenas no início da profissão docente, reforçando as nossas competências. Devemos refletir continuamente sobre a nossa conduta e a condução das aulas, com o intuito de melhorá-las ou reorientá-las. Ainda assim, cremos

que não há um método irrepreensível de ensino. Pela experiência que tivemos e pelas leituras que fizemos, acreditamos que o sucesso da escola passa pelas mudanças que ocorram dentro da sala de aula, no microcosmos escolar, mas outras condicionam também o futuro da mesma, a alteração da organização do ensino, a relação pedagógica entre professores e alunos, a organização do tempo, do espaço e do currículo.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz. (2014). Projeto Educativo 2014-2017. Reguengos de Monsaraz, Portugal.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Assembleia Constituinte. (2 de abril de 1976). Texto originário da Constituição da República Portuguesa. Obtido em 22 de abril de 2016, de Parlamento Português: <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>.
- Assembleia da República. (14 de outubro de 1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série.
- Assembleia da República. (14 de maio de 1988). Decreto-Lei n.º 166/88, de 14 de maio. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série.
- Assembleia da República. (30 de agosto de 2005). Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série-A.
- Assembleia da República. (12 de julho de 2006). Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série – N.º 133.
- Assembleia da República. (28 de agosto de 2006). Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série – N.º 165.
- Assembleia da República. (22 de fevereiro de 2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série – N.º 38.
- Assembleia da República. (7 de janeiro de 2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série – N.º 4.
- Assembleia da República. (27 de agosto de 2009). Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série – N.º 166.

- Assembleia da República. (5 de julho de 2012). Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série – N.º 129.
- Assembleia da República. (14 de janeiro de 2014). Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª série – N.º 9.
- Assembleia da República. (12 de dezembro de 2014). Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª série – N.º 240.
- Assembleia da República. (15 de dezembro de 2014). Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro. Obtido em 26 de abril de 2016, de Diário da República Eletrónico:
<https://dre.pt/application/file/63958168>.
- Associação de Professores de Português. (17 de abril de 2015). Parecer sobre metas e programa do ensino básico. Obtido em 11 de maio de 2016, de Associação de Professores de Português: <http://app.pt/654717-de-abril-de-2015-parecer-sobre-metas-e-programa-do-ensino-basico/>.
- Balça, A. & Figueiredo, M. C. (janeiro-junho de 2012). Formação de professores, leitura e práticas em contexto de supervisão. *Revista Profissão Docente on line*. V. 12, n.º 26, pp. 40-60.
- Baretta, D. (junho de 2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE – revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, pp. 1-15.
- Bastos, J. P. (5 de fevereiro de 2016). Orçamento da Educação cai 1,2%. *Expresso*. Obtido em 26 de abril de 2016, de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-02-05-Orcamento-da-Educacao-cai-12>.
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. Em Miret, I. & Armendano, C. *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid, España: Fundación Santillana, pp.73-82
- Cook, V. (1981). *Using authentic materials in the classroom*. Obtido em 16 de maio de 2016, de Website Vivian Cook:
<http://homepage.ntlworld.com/Vivian.c./Writings/Papers/AuthMat81.htm>.
- Conselho da Europa. (Dezembro de 2001). Quadro Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Portugal: Edições ASA.

- Costa, P., & Balça, Â. (2012). O Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora. *Tejuelo*, n. ° 14, pp. 51-57.
- Deci, L.E. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York, USA: Plenum Press.
- Direção-Geral da Educação. (maio de 2015). *Documentos curriculares de referência*. Obtido em 11 de maio de 2016, de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/portugues>.
- Dias, C. M. (2009). *Revista Portuguesa de Pedagogia. Olhar com olhos de ver*, 43, pp. 175-188. Portugal: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (25 de junho de 2014). *Cursos Vocacionais*. Obtido em 16 de maio de 2016, de Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares: <http://www.dgeste.mec.pt.index.php/2014/06/cursos-vocacionais>.
- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (15 de setembro de 2015). *Rede de Cursos Vocacionais – Ensino Secundário – rede aprovada para o ano letivo 2015/2016*. Obtido em 16 de maio de 2016, de Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares: <http://www.dgeste.mec.pt.index.php/escolas/rede-de-oferta-formativa-20152016/>.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. Curitiba: Futuro Eventos*, pp. 65-78.
- Fernandes, D. (2006). *Revista Portuguesa de Educação. Para uma teoria da avaliação formativa*, 19(2), pp. 21-50. Portugal: CIED – Universidade do Minho.
- Fernández, I.G. & Baptista, L.M. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid, España: Arco Libros, S.L.
- Fernández, S. L. (2004). Las estrategias de aprendizaje. Em J. Sánchez & I. Santos (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como*

segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, España: Sociedad General Española de Librería.

Fillola, M. A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, pp. 27-51.

Gerbhard, J. G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Harbor, United States of America: The University of Michigan Press.

Guariento, W. & J. Morley (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*. 55(4), pp. 347-353.

Instituto Cervantes. (1997-2016). *Centro Virtual Cervantes*. Obtido em 29 de maio de 2016, de Dicionario de términos clave de ELE: <http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca/enfoquecomunicativo.htm>.

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

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

Ministério da Educação (9 de Janeiro de 2002). Programa de Espanhol – nível de continuação – 11.º ano. Lisboa, Portugal: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação. (16 de junho de 2006). Despacho normativo n.º 12591/2006, de 26 de maio. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série – N.º 100.

Ministério da Educação. (26 de maio de 2008). Despacho normativo n.º 14460/2008, de 16 de junho. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série – N.º 115.

Ministério da Educação e Ciência. (23 de dezembro de 2011). Despacho normativo n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 245.

Ministério da Educação e Ciência. (18 de abril de 2012). Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 77.

- Ministério da Educação e Ciência. (agosto de 2012). Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Lisboa, Portugal: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (10 de agosto de 2012). Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 155.
- Ministério da Educação e Ciência. (26 de setembro de 2012). Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 187.
- Ministério da Educação e Ciência. (14 de dezembro de 2012). Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 242.
- Ministério da Educação e Ciência. (23 de agosto de 2013). Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto. Lisboa, Portugal: Diário da República, 1.ª Série – N.º 162.
- Ministério da Educação e Ciência. (15 de setembro de 2014). Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 177.
- Ministério da Educação e Ciência. (27 de fevereiro de 2015). Despacho normativo n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 41.
- Ministério da Educação e Ciência. (maio de 2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa, Portugal: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (9 de outubro de 2015). Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª Série – N.º 198.
- Ministério da Educação e Ciência. (6 de abril de 2016). Despacho normativo n.º 1-G/2016, de 6 de abril. Lisboa, Portugal: Diário da República, 2.ª série – N.º 67.
- Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras. Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspectiva diacrónica. Com uma proposta prática*. Évora: Publicações “Universidade de Évora”.

- Mira, A. R. & Silva, L. M. (Dezembro de 2007). Notas sobre o valor formativo do sumário na aula. *Educação – Temas e problemas*, pp. 295-307.
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014) ;*Ahora español! 2*. Porto, Portugal: Areal Editores.
- Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto, Portugal: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, P. F. (2007). Ser ou não ser (só) professor de Português? C. Reis (Org.). Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, pp. 141-148. Lisboa, Portugal: ME/DGIDC.
- Priberam Informática, S. A. (2008-2013). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Obtido em 11 de maio de 2016, de <https://www.priberam.pt/DLPO/paraliteratura>.
- Queiroz, E. (s.d.). *Obras de Eça de Queiroz – Contos*. 3.^a Edição. Lisboa, Portugal: Edição «Livros do Brasil».
- Queiroz, E. (s.d.). *Obras de Eça de Queiroz - Notas Contemporâneas*. Lisboa, Portugal: Edição «Livros do Brasil».
- Quevedo, L. A. (2009). Nuevas subjetividades juveniles en la sociedad en red. Em Miret, I. & Armendano, C. *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid, España: Fundación Santillana, pp.15-25.
- Reis, C. (2007). Recomendações. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Obtido em 22 de maio de 2016, de http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NP0216&id_versao=19071.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. L. (2012). Sociologia, Problemas e Práticas. *Os desafios da Política de Educação no Século XXI*, n.º 68, pp. 171-176. Oeiras, Portugal: ISCTE/IUL.

- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. 2.^a Edição. London, England: Macmillan.
- Sebastião, J. (2010). Que currículo para o século XXI? Assembleia da República. Obtido em 3 de maio de 2016, de Assembleia da República <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>.
- Serafini, O. & Pacheco, J. A. (1990). Revista Portuguesa de Educação. *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. Revista Portuguesa de Educação. 3(2), pp. 1.19. Portugal: LE – Universidade do Minho.
- Silva, R. D. (16 de outubro de 2015). É oficial: prova de avaliação dos professores declarada inconstitucional. *Expresso*. Obtido em 16 de outubro de 2015, de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2015-10-16-E-oficial-prova-de-avaliacao-dos-professores-declarada-inconstitucional>.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, España: Amaya.
- Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*. 45(2), pp. 143-179. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Universidade de Évora. (24 de Janeiro de 2008). Despacho n.º 2334/2008, de 24 de Janeiro. Portugal: Diário da República, 2.^a Série.
- Universidade de Évora. (4 de Março de 2008). Retificação n.º 453/2008, de 4 de Março. Portugal: Diário da República, 2.^a Série.
- Universidade de Évora. (9 de Abril de 2008). Despacho n.º 6327/2010, de 9 de Abril. Portugal: Diário da República, 2.^a Série.
- Universidade de Évora. (11 de Maio de 2008). Declaração de retificação n.º 940/2010, de 11 de Maio. Portugal: Diário da República, 2.^a Série.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Apêndices

Apêndice I – Questionário de tipo misto para caracterização das turmas de Português e de Espanhol



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Questionário para caracterização da turma

Este questionário é para ser preenchido e devolvido à professora estagiária, garantindo-se a confidencialidade da informação. Agradece-se o máximo rigor e sinceridade nas respostas.

1- Dados relativos ao aluno/a:

Nome: _____ Idade: _____ Ano: _____ Turma: _____

Naturalidade: _____ Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Morada: _____ Localidade: _____

Com quem vives? _____

És beneficiário/a do SASE? Sim _____ Não _____ Qual o escalão? _____

Tens necessidades educativas especiais? Sim _____ Não _____ Quais? _____

Tens computador em casa? Sim _____ Não _____ Tens *Internet* em casa? Sim _____ Não _____

Indica o nome de 3 colegas da turma com quem gostes de sair (cinema, café, jardim, ...):

Indica o nome de 3 colegas da turma com quem gostes de realizar trabalhos escolares (dentro ou fora da sala de aula): _____

Indica o nome de 3 colegas da turma com quem gostas de formar equipa, por exemplo, na disciplina de Educação Física: _____

Gostas da tua escola? Sim _____ Não _____ E da tua turma? Sim _____ Não _____

Qual a tua disciplina preferida? _____ E a que menos gostas? _____

Que profissão gostarias de vir a exercer? _____

2- Dados relativos à família:

PAI

Idade: _____ Morada: _____ Localidade: _____

Habilitações literárias: _____ Está empregado? Sim _____ Não _____

Profissão: _____

MÃE

Idade: _____ Morada: _____ Localidade: _____

Habilitações literárias: _____ Está empregada? Sim _____ Não _____

Profissão: _____

IRMÃOS

Tens irmãos? Sim _____ Não _____ Quantos? 1 _____ 2 _____ 3 _____ Mais de 3 _____

Quantos irmãos vivem contigo? _____

Frequentam o mesmo estabelecimento de ensino ou outro? O mesmo _____ Outro _____

Qual? _____

Obrigada pela colaboração!

Apêndice II – Grelha de registo dos TPC (Português, 7.º E)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Grelha de registo dos trabalhos de casa

Disciplina: Português

Ano: 7.º

Turma: E

Data:

Professora praticante: Rita Fernandes

Professora Cooperante: Elsa Martins

N.º	Nome dos alunos	Registo TPC	Data
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

Apêndice III – Grelha de avaliação do domínio da escrita (Português,
7.º E)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

CrITÉrios avaliados no domÍnio da escrita

N.º	Nome dos alunos	Tema e tipologia	Coerência e pertinência do conteúdo	Estrutura e coesão	Morfologia e sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia	Classificação
1	██████████ ██████████							
2	██████████ ██████████							
3	██████████ ██████████							
4	██████████ ██████████							
5	██████████ ██████████							
6	██████████ ██████████							
7	██████████ ██████████							
8	██████████ ██████████							
9	██████████ ██████████							
10	██████████ ██████████							
11	██████████ ██████████							
12	██████████							
13	██████████ ██████████							
14	██████████ ██████████							

15	████ ████							
16	████ ████							
17	████ ████ ████							
18	████ ██							
19	█ ████							
20	████ ██							

Nota: a ortografia inclui erros ortográficos, acentuação, translineação e uso indevido de minúsculas e maiúsculas em posição inicial.

Descrição dos critérios da produção escrita

Tema e tipologia	Cumprir integralmente a instrução quanto ao tema e ao tipo de texto (pontuação total)	Cumprir parcialmente a instrução quanto ao tema e ao tipo de texto (metade da pontuação)	Seguir a instrução de forma insuficiente (1 ponto)
Coerência e pertinência do conteúdo	Redigir um texto e desenvolvê-lo de forma pertinente; Produzir um discurso coerente; (pontuação total)	Redigir um texto que respeita parcialmente os tópicos com alguns desvios e ambiguidades; Produzir um discurso globalmente coerente, mas com lacunas ou ambiguidades; (metade da pontuação)	Redigir um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos; Produzir um discurso inconsistente, com informação ambígua e confusa; (1 ponto)
Estrutura e coesão	Redigir um texto bem estruturado e articulado; Dominar os mecanismos de coesão textual; Pontuar de acordo com as regras, com pertinência e intencionalidade;	Redigir um texto estruturado satisfatoriamente; Segmentar assistematicamente as unidades de discurso; Dominar	Redigir um texto sem estrutura aparente; Organizar o texto de forma muito elementar. Pontuação assistemática e com infrações de regras elementares;

	(pontuação total)	satisfatoriamente os mecanismos de coesão textual; Pontua sem seguir as regras; (metade da pontuação)	(1 ponto)
Morfologia e sintaxe	Usa estruturas sintáticas variadas e complexas; Domina processos de conexão interfrásica (flexão verbal, concordância, etc.) (pontuação total)	Usa estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas estruturas complexas mais frequentes; Apresenta incorreções pontuais nos processos de conexão interfrásica; (metade da pontuação)	Usa um leque limitado de estruturas sintáticas; Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão interfrásica, afetando a compreensão do texto; (1 ponto)
Repertório vocabular	Utiliza vocabulário variado e adequado; Seleciona intencionalmente o vocabulário para expressar sentidos diferentes; (pontuação total)	Usa vocabulário adequado, mas comum e com algumas confusões pontuais; Utiliza vocabulário elementar para expressar sentidos diferentes; (metade da pontuação)	Usa vocabulário restrito e repetidamente, recorrendo a lugares-comuns; (1 ponto)
Ortografia	Não dá erros ortográficos, nem de acentuação, nem de translineação e usa corretamente as minúsculas e maiúsculas em posição inicial; (pontuação total)	Dá 3 ou 4 erros ortográficos em cerca de 100 palavras; (metade da pontuação)	Dá de 8 a 10 erros ortográficos em cerca de 100 palavras; (1 ponto)

Apêndice IV – Grelha de avaliação do domínio da Leitura (Português – 7.º E)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Avaliação do domínio da Leitura

Português – 7.º E

Nome: _____ N.º _____ Data: _____

Pontos Fortes		Pontos Fracos	
Lê com clareza.		Lê com pouca clareza.	
Lê as palavras corretamente.		Lê as/algumas palavras soletrando-as.	
Lê sem hesitações.		Lê com algumas hesitações.	
Lê com ritmo adequado.		Lê sem ritmo adequado.	
Lê de forma audível.		Lê baixo.	
Lê respeitando os sinais de pontuação.		Lê sem respeitar os sinais de pontuação.	
Lê com expressividade.		Lê sem expressividade.	
Compreende o texto no geral.		Não compreende o texto no geral.	

Apêndice V – Exemplo de um plano de aula de Português ao 7.º E

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

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Ano letivo: 2015/2016

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português	Nível: ___ Ano: 7º Turma: E
Unidade Temática: Narrativas de autores portugueses – narrativa de autor português	
Unidade Didática: Unidade 2	
Estudante: Rita Fernandes	Data: 17/02/2016

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	Cumprimentar-se-ão os alunos. Verificar-se-ão as presenças e as faltas dos alunos. Pedir-se-á a uma aluna que escreva o número da lição e a data no quadro.
PRELIMINARES INICIAIS	Informam-se os alunos que irão continuar o estudo e a aplicação de conhecimentos referentes às categorias da narrativa relativamente ao conto <i>Mestre Finezas</i> de Manuel da Fonseca.

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	Registo e correção do trabalho de casa (a saber, título dos 12 contos do livro <i>Aldeia Nova</i> de Manuel da Fonseca; movimento artístico ao qual pertenceu; nome das instituições educativas e culturais que adotaram o seu nome). Conclusão dos exercícios de aplicação de conhecimentos sobre as categorias da narrativa no texto <i>Mestre Finezas</i> . Início do estudo das orações subordinadas adverbiais temporais e causais. Relembrar-se-ão os alunos que deverão entregar um trabalho de produção escrita, a finalização do conto <i>Mestre Finezas</i> (entrega no dia 18.02).
	Para a próxima aula	Realizar-se-á de um teste de compreensão oral e escrita. Pedir-se-á aos alunos que entreguem os trabalhos de produção escrita e far-se-á o respetivo registo.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Mostrar-se-á uma imagem de Carlinhos e outra de Mestre Finezas (hipotéticas) e pedir-se-á aos alunos que as identifiquem. Que personagens serão estas, de acordo com o texto narrativo que leram na aula passada?
	Preparação Pedagógica	Visualizar-se-á um <i>PowerPoint</i> sobre as categorias da narrativa em <i>Mestre Finezas</i> .

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
Oralidade	Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade;	Identificar o tema e explicitar o assunto; Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos. [...] Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas [...], narrar, descrever, exprimir sentimentos, [...] Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.	Texto narrativo: conto de um autor português <i>Mestre Finezas</i> . Dados biográficos sobre Manuel da Fonseca.	Observação de duas imagens e identificação das personagens. Correção do trabalho de casa (trabalho de pesquisa).	Critérios: Participação; Interesse; Motivação; Empenho/trabalho; Comportamento. Meios/Instrumentos: Observação direta; Trabalho individual, em grande grupo e a pares. Trabalho de pesquisa. Trabalho de casa.
Leitura	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral; Ler em voz alta.	Respeitar as convenções que regulam a interação verbal; Pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos; [...] Resumir ideias, para facilitar a interação; Ler expressivamente em voz alta textos variados [...];	Conceitos básicos e categorias da narrativa e sua aplicação ao texto <i>Mestre Finezas</i> .	Leitura alternada e em voz alta de um <i>PowerPoint</i> sobre as categorias da narrativa no texto <i>Mestre Finezas</i> de Manuel da Fonseca para sistematizar os conhecimentos.	

Escrita	Escrever para expressar conhecimentos;	Responder, por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto; Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho.	Aplicação de conhecimentos sobre as categorias da narrativa no texto <i>Mestre Finezas</i> .	Exercícios de compreensão escrita (conclusão).	
Gramática	Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.	Identificar [...] verbos [em alguns] tempos (simples) e modos.	Distinguir momentos de narração, descrição e diálogo.	Explicitar e justificar a utilização dos tempos verbais utilizados na narração e nos momentos de descrição.	
	Reconhecer e conhecer classes de palavras.	Integrar as palavras nas classes a que pertencem: [...] j) Conjunção subordinativa: causal, temporal [...]	Identificar frases simples e complexas. Identificar algumas conjunções subordinativas causais (como e porque) e temporais (enquanto, quando e mal), bem como os seus significados. Identificar processos de subordinação entre orações: a) Subordinadas adverbiais causais e	Exercícios práticos sobre as orações subordinadas adverbiais temporais e causais. Atividades práticas.	
		Analisar e estruturar unidades sintáticas.			

			temporais.		
--	--	--	------------	--	--

MATERIAIS DIDÁTICOS

Projedor;
Quadro;
Giz;
Computador;
Caderno dos alunos;
Manual;
Fotocópias;
Imagens.

DESCRIÇÃO DA AULA

A professora começará por cumprimentar os alunos e fará a chamada. Em seguida, pedirá a uma aluna que escreva o número da lição e a data no quadro.

Para introduzir o tema, a professora mostrará aos alunos a imagem (hipotética) de Carlinhos e de Mestre Finezas e pedirá que as identifiquem. Pedirá a alguns alunos que façam um resumo do conto.

Em seguida, perguntar-se-á aos alunos se realizaram o trabalho de pesquisa proposto e far-se-á o registo do mesmo, bem como a sua correção. Aos alunos que não realizaram o referido trabalho, perguntar-se-á qual o motivo. A correção será feita oralmente e a escrita será projetada no quadro.

Posteriormente proceder-se-á à conclusão da realização dos exercícios de aplicação de conhecimentos referentes às categorias da narrativa no texto narrativo *Mestre Finezas*, em grande grupo, iniciados na aula anterior. A correção oral e escrita será feita no quadro, simultaneamente.

Imediatamente a seguir, com o intuito de sistematizar e clarificar alguns dos conhecimentos anteriores, projetar-se-á um *PowerPoint* sobre as categorias da narrativa no conto *Mestre Finezas*. A professora pedirá aos alunos para lerem em voz alta, alternadamente. A informação dos diapositivos será explicada, a professora colocará perguntas aos alunos sobre os mesmos, para que a aula se torne mais participada e viva. Perguntar-se-á se existe vocabulário desconhecido ou dúvidas. Entregar-se-ão fotocópias do *PowerPoint* aos alunos.

Em seguida, a professora escreverá uma frase simples no quadro. (*O Mestre Finezas tocava violino.*) Pedirá a um dos alunos que diga se está perante uma frase simples ou complexa e que justifique. Solicitará a outro aluno que transforme essa frase simples numa frase complexa, usando a conjunção subordinativa causal (*porque*). A professora chamará a atenção para o significado desta conjunção (valor causal). A oração subordinada inicia-se neste caso pela conjunção subordinativa causal (*porque*) e depende sintaticamente da oração subordinante, só tendo sentido quando ligada a esta. Realçar-se-á também que pode ser invertida a posição na

frase complexa, mas neste caso a oração subordinada estará separada da subordinante por uma vírgula. Exemplo: *Porque não tinha fregueses, o Mestre Finezas tocava violino*. Em seguida, explicar-se-á a oração subordinada adverbial temporal, recorrendo à mesma estratégia. Pedir-se-á a outro aluno que transforme a mesma frase simples numa complexa, mas desta vez utilizando a conjunção subordinativa temporal (*quando*). Perguntar-se-á aos alunos se o significado desta última frase é o mesmo da anterior. Neste caso, pretende-se que os alunos digam que tem um valor temporal. Perguntar-se-á se existem dúvidas. Em seguida, distribuir-se-á uma possível conclusão para o conto *Mestre Finezas*, pedir-se-á aos alunos que a leiam e que sublinhem as orações subordinadas adverbiais causais e temporais que encontrarem. O trabalho será feito a pares ou em grande grupo conforme o tempo que restar. Será feita a correção oral e a escrita será projetada no quadro.

Relembrar-se-á o trabalho de casa, a elaboração individual de uma possível conclusão para o conto *Mestre Finezas* (dia 18.02).

No final, far-se-á o sumário em conjunto com os alunos.

SUMÁRIO DA AULA

Correção do trabalho de casa. Continuação do estudo das categorias da narrativa, exercícios de aplicação de conhecimentos referentes ao conto *Mestre Finezas*. Início do estudo das orações subordinadas adverbiais temporais e causais e exercícios práticos.

OBSERVAÇÕES

Alteração do plano de aula sempre que seja necessário.

BIBLIOGRAFIA

COSTA, Fernanda e Luísa Mendonça. *Diálogos 7.1*.^a Edição. Porto Editora. Porto. 2013;
JORGE, Noémia. *Gramática de Português 3.º Ciclo 7.º 8.º 9.º anos*. Porto Editora. 2014;
VILAS-BOAS, António e Manuel Vieira. *Entre Palavras 7*. 1.^a Edição. Sebenta. 2015

WEBGRAFIA:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf;
<http://www.dge.mec.pt/portugues>;
<http://textosintegrais.blogspot.pt/search/label/Categorias%20da%20narrativa>;
http://eb23rsi-m.ccems.pt/file.php/384/EV_categorias_narrativa.pdf;
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_da_Fonseca_\(escritor\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_da_Fonseca_(escritor))

Apêndice VI – Autoavaliação das atividades (Português, 7.º E)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA		
Professora estagiária: Rita Fernandes	Avaliação das atividades propostas (a preencher pelos alunos) 2015/2016	
Professora cooperante: Elsa Martins		
Professor orientador: Paulo Costa		
Nome (facultativo):	Ano: 7.º Turma: E	Data: ___ / 02 / 2016

Responde ao questionário sobre as atividades desenvolvidas nas 4 últimas aulas de Português.

1) Seleciona as três atividades que mais gostaste de realizar:

- a) Leitura em voz alta do texto narrativo *Mestre Finezas* de Manuel da Fonseca. ____
- b) Compreensão oral do conto *Mestre Finezas*. ____
- c) Exercícios de aplicação de conhecimentos relativos às categorias da narrativa no texto narrativo *Mestre Finezas*. ____
- d) Trabalho de pesquisa sobre alguns dados biográficos sobre Manuel da Fonseca. ____
- e) Leitura e exploração do *PowerPoint* referente às categorias da narrativa em *Mestre Finezas*. ____
- f) Audição de uma possível conclusão para o conto *Mestre Finezas*. ____
- g) Atividade de escrita criativa: uma possível conclusão para o conto *Mestre Finezas*. ____
- h) Audição de alguns dos textos escritos elaborados pelos alunos. ____
- i) Realização de um teste de compreensão oral referente à audição do conto: *As sete estrelas da Ursa Maior*. ____
- j) Exercícios de gramática sobre as orações subordinadas adverbiais causais e temporais. ____

2) Seleciona as três atividades que gostaste menos de realizar:

- a) Leitura em voz alta do texto narrativo *Mestre Finezas* de Manuel da Fonseca. ____
- b) Compreensão oral do conto *Mestre Finezas*. ____
- c) Exercícios de aplicação de conhecimentos relativos às categorias da narrativa no texto narrativo *Mestre Finezas*. ____
- d) Trabalho de pesquisa sobre alguns dados biográficos sobre Manuel da Fonseca. ____
- e) Leitura e exploração do *PowerPoint* referente às categorias da narrativa em *Mestre Finezas*. ____
- f) Audição de uma possível conclusão para o conto *Mestre Finezas*. ____
- g) Atividade de escrita criativa: uma possível conclusão para o conto *Mestre Finezas*. ____
- h) Audição de alguns dos textos escritos elaborados pelos alunos. ____
- i) Realização de um teste de compreensão oral referente à audição do conto: *As sete estrelas da Ursa Maior*. ____
- j) Exercícios de gramática sobre as orações subordinadas adverbiais causais e temporais. ____

Muito obrigada!

Apêndice VII – Teste de avaliação sumativa de Português (7.º E)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Nome: _____	N.º: _____
Data: ____/____/____	Ano: 7.º Turma: E
Assinatura da Professora: _____	Classificação: _____
Assinatura do Enc. Educação: _____	

Teste de Português

Grupo I Leitura

Lê o texto com atenção e, de seguida, responde às questões com frases completas.
Utiliza uma folha de teste.

1 Lourença, aos seis anos, sabia muitas coisas que ninguém suspeitava. Guardava-as para ela, porque as pessoas que nos conhecem de perto não são capazes de nos levar a sério. Artur ria-se da sabedoria de Lourença, a ponto de ela julgar que se tratava de algo de feio. E o próprio pai baixava o jornal para olhar para ela de maneira divertida. Lourença não compreendia como os adultos tratavam a gente pequena daquela maneira: como se fossem só números de circo e mais nada.

5 Quando Falco chegou à idade de aprender a ler, não foi à escola como os outros meninos. Era um rapazinho débil a quem aconteciam todos os desastres possíveis. Guiomar, uma amiga da mãe, dizia que Falco procurava ser protegido e amado, e por isso sempre se metia em sarilhos. Mas a verdade é que passava o Inverno na cama, com um pouco de febre e a comer batatas fritas. Não gostava de aprender, ainda que fosse muito engenhoso e inventivo. Dona Inês, a professora dele, não o apreciava nem o ajudava muito. Era uma senhora pequenina, com pernas gordinhas muito bem calçadas com meias brilhantes e muito caras. Tinha um sinal na cara que encantava Lourença. Punha-se a olhar para ele esperando vê-lo voar, porque lhe disseram que se chamava «a mosca». Ainda que fosse nova demais para receber lições, assistia às aulas de Falco. Em breve lia o jornal sem que ninguém adivinhasse; e estava a par das notícias e dos folhetins. O primeiro que leu foi *Sem Família*, uma história triste e um bocado tola. A mãe discutia o enredo com grande emoção, e Lourença achava que ela exagerava. Depois publicaram outras coisas mais apaixonantes e por elas Lourença ficou a saber a vida de Lucrecia Bórgia e de Rosa Vanossa, a senhora mãe dela que era amiga do Papa. Aprendeu a calar-se a respeito dessas leituras; e quando Dona Inês lhe trazia as

10 *Histórias de Rebolinho*, um menino gordo que se embebedou com medronhos, fingia que achava uma beleza tudo aquilo. Era simplesmente uma maçada e só as crianças atrasadas podiam gostar daquilo.

A mãe procurava fazer de Lourença uma menina maravilhosa; escolhia para ela vestidos com florinhas, soltos como camisas, o que a aborrecia. Sonhava usar modas extraordinárias e saltos altos, o que acontecia quando imaginava as peripécias das suas próprias histórias antes de sair da cama. A famosa cama era como um palco e em que os travesseiros eram personagens tão cheias de carácter como de lã de ovelha. Decerto era porque o colchão tinha dentro também lã de ovelha, que Lourença pensava estar no alto mar. Baloçava em cima da cama como se ela saltasse em cima das ondas, e isto sugeria-lhe acontecimentos passados a bordo dum navio. Umás vezes tratava-se de histórias românticas, outras eram histórias de crimes. Não era raro um travesseiro ir pela borda fora, e Marta

25 dizia:

— Que estás a fazer, criatura? Apanha isso.

Ela não podia entender o que era um corpo lançado desde o tombadilho quando havia tubarões no rasto do barco. Mas também estava tão entretida a soprar o verniz das unhas, que não pensava a sério em mais nada.

35 (...) Lourença entrou para *as primeiras letras*, e houve uma certa confusão com ela. Sabia demais, mas não tinha feito exame nenhum. As professoras olhavam para ela com aborrecimento. Preferiam que ela fosse ignorante e que começasse pelo princípio. Experimentaram deixá-la na

primeira classe, mas Lourença lia tão bem e estava tão segura de si que incomodava a professora. Era uma freira bonita e que corava muito quando tinha que mostrar autoridade. Lourença punha-se a
40 olhar para as botinhas pretas que ela usava e que apareciam debaixo da saia, e pensava onde ela teria ido buscá-las. Era coisa que ninguém vendia mais em parte nenhuma.

O caso de Lourença foi discutido e ela teve que ser examinada por cinco professores, incluindo a Mestra-Geral. Esta era uma senhora que vivia dentro dum quiosque, no pátio do colégio, como se vendesse selos e revistas. Via dali tudo o que se passava e, como nos quiosques, tinha lá dentro um
45 frasco de rebuçados que dava como prémio às mais pequenas. Lourença ficava orgulhosa quando recebia algum, apesar de Falco lhe dizer que eram rebuçados muito baratos e melados pela humidade.

Falco ia ao colégio para ter aulas de doutrina cristã. Uma freira tão velha que parecia um pepino em vinagre vinha à sala ensinar-lhe os mandamentos. Com a ponta do avental preto tapava as
50 pernas de Falco, porque ela era do tempo em que os meninos traziam meias altas e calções até aos joelhos. Lourença não se ria; achava que ela tinha razões para ficar tão penalizada ao ver as pernas de Falco. Na verdade, pareciam duas trombinhas de elefante, e essa ideia enjoava Lourença. Mas Falco ia para casa e divertia a mãe a contar aquelas coisas. Lourença não achava assim tão engraçado, porque gostava da velha madre. Constava que ela não tinha um só cabelo na cabeça, e
55 Lourença pensava na maneira de ver se isso era certo. Porém a touca dela, e o véu espetado com alfinetes na touca, pareciam bem seguros.

No segundo trimestre mudaram Lourença de classe, e ela ficou esquecida entre vinte meninas mais crescidas e que olhavam para ela com indiferença. Ali, a professora gritava constantemente e vivia preocupada em encontrar erros de ortografia. Marcava-os a lápis vermelho, arreganhando os
60 dentes, como se fizesse sangue com o lápis na pele das alunas. E abanava a cabeça com ar colérico. Exagerava muito as coisas. Por exemplo, gostava de inventar pretextos para aplicar reguadas nas mãos das alunas. Lourença achava aquilo um pequeno desastre, como chover quando era a hora do recreio; tinha que ter paciência. Nada tinha a ver com o bem e o mal. Era só um contratempo.

A terceira classe era a mais indisciplinada e a que sofria mais castigos. Não porque as meninas
65 fossem diferentes das outras, mas o feitio da professora tornava-as descaradas e maliciosas. Tinham prazer em desafiá-la e descobriam que tinham gostos e vontades, assim, porque a desafiavam. Lourença não gostava da mestra, mas aprendeu algumas formas de dissimulação muito habilidosas graças a ela. Era melhor não ter motivos para gostar dela do que ter de amar as professoras mais elegantes e sabedoras. Algumas eram mesmo capazes de tornar uma pessoa triste e infeliz só com
70 distribuir e recusar amor como se fosse pão quente.

A melhor maneira de passar o tempo de aulas era não dar muito na vista. Lourença escondeu que dava pelo nome de Dentes de Rato, para não ter de aceitar isso publicamente. Uma ofensa com imaginação é carinho; mas com troça é mais do que ofensa, porque se serve daquela espécie de amor que há na imaginação para ferir. Claro que Lourença não pensava nas coisas desta maneira;
75 tinha só seis anos e andava ocupada em pequenas explorações, assim como ver qual dos amigos de Falco era maior e reparava nela. Sentava-se num banquinho no jardim e dava à manivela da sua pequena máquina de costura, com um ar de boa operária. Mas não perdia de vista os jogos de Falco com os outros rapazes, quase sempre muito mais crescidos do que ele. Tratavam Lourença com ternura e os olhos deles pareciam velados de lágrimas quando falavam com ela. Quando viam Marta, que se mostrava na varanda da cozinha como se fosse dar a sua *écharpe* branca a um cavaleiro com
80 lança e escudo, eles coravam e perdiam a alegria de brincar. Marta ria-se deles e não voltava para dentro tão depressa como seria de esperar.

Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato* (com supressões)

1. O texto inicia-se com uma expressão que situa a ação temporalmente. Transcreve-a.
2. Como reagia a família de Lourença à sua inteligência fora do normal?
3. Faz a caracterização direta e indireta de Falco.
4. Qual era a opinião de Lourença sobre as histórias infantis?
5. Qual era o motivo que fazia com que as professoras olhassem para Lourença com desagrado?
6. “*Lourença escondeu que dava pelo nome de Dentes de Rato, para não ter de aceitar isso publicamente.*” (II.71-72).

Por que tratavam Lourença por «Dentes de Rato»?

1.B. Educação Literária

Tendo em conta a leitura da obra a Odisseia de Homero, adaptação de Frederico Lourenço, responde às questões que se seguem.

Seleciona a resposta correta:

1. **Ulisses era...**
 - a. rei de Ítaca.
 - b. rei de Ogígia.
 - c. rei de Tróia.

2. **Como se chamava a mulher de Ulisses?**
 - a. Euricleia.
 - b. Melante.
 - c. Penélope.

3. **Qual era o nome do filho de Ulisses?**
 - a. Telémaco.
 - b. Eumeu.
 - c. Agamémnon.

8. **A deusa que habitava na ilha de Ogígia chamava-se...**
 - a. Circe.
 - b. Medusa.
 - c. Calipso.

Grupo II Gramática

1. **Reescreve as frases seguintes substituindo os pontos finais intermédios por conjunções subordinativas causais e temporais, conforme o valor expresso e fazendo as alterações necessárias. Não repitas nenhuma conjunção subordinativa causal e temporal.**
 - a) Fechava os olhos. Acontecia-lhe uma aventura bonita. (Valor temporal)
 - b) Tinha os dentes pequenos e finos. Chamavam-lhe «dentes de rato». (Valor causal)
 - c) O Artur o e Falco tocavam guitarra. A Marta passava o tempo a mudar de roupa. (Valor temporal)
 - d) Tirou um retrato com Falco vestido de marinheiro. Lourença tinha quatro anos. (Valor temporal)
 - e) O tio António falava de leões e de outros animais selvagens. Viveu em África. (Valor causal)

2. **Associa** as frases da coluna A, aos tempos verbais (do Indicativo) da coluna B:

COLUNA A	COLUNA B
a) Um dia, o barbeiro cortou o cabelo de Lourença. b) No verão, durante seis semanas Lourença vivia na casa da praia com os irmãos. c) – Pareces um rapaz. d) Lourença reparava em toda as pessoas. e) – Tens brincadeiras muito despropositadas! f) Naquela tarde, os irmãos de Lourença treparam às árvores.	1. Presente 2. Pretérito perfeito 3. Pretérito imperfeito

3. **Indica** a função sintática (complemento direto, indireto ou oblíquo) desempenhada pelo(s) elemento (s) sublinhados em cada uma das frases que se seguem:


- a) Eu dei uma prenda ao Ricardo.
- b) A peça de teatro agradou à Joana.
- c) Imprime o documento, José.
- d) Os alunos ofereceram uma flor às professoras.
- e) Dediquei-o ao meu pai.

Grupo III
Escrita

Imagina que és o/a narrador/a de *Dentes de Rato* e escreve um novo capítulo, entre 150 a 200 palavras, começado por “*Quando Lourença fez oito anos, Falco...*”

Bom trabalho!
A professora estagiária
Rita Fernandes

Apêndice VIII - Critérios específicos de classificação de Português (7.º E)

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small> Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO Ensino Básico 2015/2016
PORTUGUÊS PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Elsa Martins Professor orientador: Paulo Costa	

Grupo I - Leitura

Itens N.º	Descritores	Cotação Pontuação
1		7
	Aspetos de conteúdo	5
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: A expressão que permite situar a ação temporalmente é a seguinte: “aos seis anos”.		

2.		7
	Aspetos de conteúdo	5
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: A família não entendia a personalidade de Lourença, reagindo de uma maneira que a ofendia. Por exemplo, Artur ria-se das coisas que a irmã sabia e o pai dava-lhe pouca atenção, desviando os olhos do jornal para a fitar, mas por pouco tempo.		

3.		8
	Aspetos de conteúdo	6
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Caracterização direta: Falco era um rapaz travesso, inventivo, engenhoso e esperto. Era brincalhão, divertido e irresponsável. Caracterização indireta: Falco não gostava de aprender. A sua saúde era tão frágil que passava o inverno doente na cama, pelo que não ia à escola como os outros meninos. Assim, não será de estranhar que ele tivesse as pernas magras e a parecerem “trombinhas de elefante”. Gostava de contar à mãe como escandalizava a freira que lhe ensinava catequese.		

4.		7
	Aspetos de conteúdo	5
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Lourença era muito inteligente e precoce para a sua idade. Contrariamente às outras crianças, não gostava de histórias infantis, achava-as desinteressantes e aborrecidas.		

5.		7
	Aspetos de conteúdo	5
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Lourença era tão inteligente para a idade que incomodava a professora.		

6.		7
	Aspetos de conteúdo	5
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Ela era tratada desse modo por ter os dentes finos e pequenos, por ter a mania de morder as maçãs que estavam na fruteira e de as deixar com dentadinhas.		

Educação Literária

1.B	Associa os elementos de forma correta.	7
	1. Selecciona apenas (a)	1,75
	2. Selecciona apenas (c)	1,75
	3. Selecciona apenas (a)	1,75
	4. Selecciona apenas (c)	1,75

Total: 50 pontos

Grupo II - Gramática

1.	Reescrita de frases: orações subordinadas adverbiais causais e temporais.	7,5
	a) Reescreve corretamente e usa a conjunção subordinativa temporal adequada.	1,5
	b) Reescreve corretamente e usa a conjunção subordinativa causal adequada.	1,5
	c) Reescreve corretamente e usa a conjunção subordinativa temporal adequada.	1,5
	d) Reescreve corretamente e usa a conjunção subordinativa temporal adequada.	1,5
	e) Reescreve corretamente e usa a conjunção subordinativa causal adequada.	1,5
Cenários de resposta: a) Mal fechava os olhos, acontecia-lhe uma aventura bonita. /Acontecia-lhe uma aventura bonita mal fechava os olhos. (Outras respostas são possíveis com a conjunção subordinativa temporal <i>quando</i>); b) Chamavam-lhe «dentes de rato» porque tinha os dentes pequenos e finos./Porque tinha os dentes pequenos e finos, chamavam-lhe «dentes de rato». (Outras respostas são possíveis com a conjunção subordinativa causal <i>como</i>); c) O Artur e o Falco tocavam guitarra enquanto a Marta passava o tempo a trocar de roupa./Enquanto o Artur e o Falco tocavam guitarra, a Marta passava o tempo a trocar de roupa. d) Lourença tinha quatro anos quando tirou um retrato com o Falco vestido de marinheiro./Quando Lourença tinha quatro anos, tirou um retrato com o Falco vestido de marinheiro. e) Como viveu em África, o tio António falava de leões e de animais selvagens./O tio António falava de leões e de animais selvagens porque viveu em África.		

2.	Associa os elementos de forma correta.	7,5
	a) Seleciona apenas (2)	1,25
	b) Seleciona apenas (3)	1,25
	c) Seleciona apenas (1)	1,25
	d) Seleciona apenas (3)	1,25
	e) Seleciona apenas (1)	1,25
	f) Seleciona apenas (2)	1,25

3.	Indica a função sintática desempenhada pelos elementos sublinhados nas frases.	5
	a) Responde complemento direto e complemento indireto	1
	b) Responde complemento indireto	0,5
	c) Responde complemento direto	0,5
	d) Responde complemento indireto	0,5
	e) Responde complemento direto e complemento indireto	1

Total: 20 pontos

III – Produção escrita


ITENS	DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO	COTAÇÃO/ PONTUAÇÃO
TEMA	Cumpr integralmente a instrução quanto ao tema (escreve um texto sobre a escolha de uma profissão) e ao tipo de texto – texto de opinião, com elementos marcadamente argumentativos: – apresenta o tema e explicita uma perspectiva pessoal relativamente à escolha de uma tese; – expõe argumentos e outros dados que apoiem a ideia principal defendida; – conclui, retomando as ideias principais da argumentação desenvolvida.	6
	Cumpr parcialmente a instrução quanto ao tema (texto com alguns desvios temáticos) e ao tipo de texto (texto de tipo híbrido, mas predominantemente de opinião).	3
	Segue a instrução de forma insuficiente quanto ao tema (texto tratando o tema dado de forma muito vaga ou tratando-o num plano secundário) e ao tipo de texto (texto híbrido, sem predomínio das características do texto de opinião). OU Cumpr apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).	1

COERÊNCIA E PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Redige um texto que respeita plenamente os tópicos: • manifesta, de forma inequívoca, um ponto de vista sobre o tema dado. Produz um discurso coerente: • com informação pertinente; • com progressão temática evidente; • com abertura, desenvolvimento e conclusão adequados.	6
	Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados, com alguns desvios e com alguma ambiguidade. Produz um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.	3
	Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados. Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa.	1
COESÃO E ESTRUTURA	Redige um texto bem estruturado e articulado. Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: • usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de causa / explicação, de inferência, de oposição, de condição...); • assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); • garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	5

	Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória. Segmenta sistematicamente as unidades de discurso. Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: • usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; • assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; • garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. Pontua sem seguir sistematicamente as regras, o que não afeta a inteligibilidade do texto.	3
	Redige um texto sem estruturação aparente. Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de rupturas de coesão. Pontua de forma assistemática, com infrações de regras elementares.	1
MORFOLOGIA E SINTAXE	Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção...).	4
	Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes. Apresenta incorreções pontuais nos processos de conexão intrafrásica.	2
	Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe. Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.	1
VOCABULÁRIO	Utiliza vocabulário variado e adequado. Procede a uma seleção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido.	4
	Utiliza vocabulário adequado, mas comum e com algumas confusões pontuais. Recorre a um vocabulário elementar para expressar cambiantes de sentido.	2
	Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).	1
ORTOGRAFIA	Não dá erros ortográficos.	4
	Dá três ou quatro erros ortográficos em cerca de 100 palavras.	2
	Dá de oito a dez erros ortográficos em cerca de 100 palavras.	1

Total: 30 pontos

Apêndice IX – Matriz do teste de avaliação sumativa de Português (7.º E)

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small> Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	PORTUGUÊS PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Elsa Martins Professor orientador: Paulo Costa	Matriz do teste de avaliação sumativa Ensino Básico 2015/2016
---	---	--

Objetivos	Conteúdos	Estrutura	Cotações (em pontos)
I Compreender um texto escrito.	Texto narrativo e categorias da narrativa (tempo).	1. Responder a questões sobre o texto, aplicando conhecimentos sobre as categorias da narrativa.	7
	Texto narrativo.	2. Responder a questões sobre o texto.	7
	Texto narrativo e categorias da narrativa (personagens).	3. Responder a questões sobre o texto, aplicando conhecimentos sobre as categorias da narrativa.	8
	Texto narrativo.	4. Responder a questões sobre o texto.	7
	Texto narrativo.	5. Responder a questões sobre o texto.	7
	Texto narrativo.	6. Responder a questões sobre o texto.	7
1.B Compreender um texto literário.	Texto literário.	Selecionar apenas uma resposta em cada um dos 4 itens.	7
II Aplicar os conhecimentos gramaticais tratados nas aulas.	Conjunções subordinativas causais e temporais.	Reescrever as frases e transformá-las em orações subordinadas causais ou temporais, segundo o valor da conjunção indicada nos 5 itens.	7,5
	Tempos verbais (modo indicativo)	Associar as frases ao tempo verbal correto.	7,5
	Funções sintáticas (complemento direto, indireto e oblíquo)	Indicar a função sintática desempenhada pelo elemento sublinhado nas 5 frases.	5
III Produzir um texto escrito	Aspetos a ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> • O tema; • A coerência e 	Escrever um texto entre 150 a 200 palavras.	30

	<p>pertinência da informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A coesão e estrutura; • A morfologia e sintaxe; • O vocabulário; • A ortografia. 		
			100 pontos

Observações:

Material necessário: uma folha pautada para realizar o teste, uma folha de rascunho e uma caneta azul ou preta.

Material não permitido: dicionário.

Duração do teste: 90 minutos.

Atenção: o teste não poderá ser realizado no enunciado.

Reguengos de Monsaraz, 24 de fevereiro de 2016

Apêndice X – Teste de avaliação sumativa de Português (7.º E, NEE)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Nome: _____	N.º: _____
Data: ____/____/____	Ano: 7.º Turma: E
Assinatura da Professora: _____	Classificação: _____
Assinatura do Enc. Educação: _____	

Teste de Português (NEE)

Grupo I Leitura

Lê o texto com atenção e, de seguida, responde às questões com frases completas:

1 Lourença, aos seis anos, sabia muitas coisas que ninguém suspeitava. Guardava-as para ela, porque as pessoas que nos conhecem de perto não são capazes de nos levar a sério. Artur ria-se da sabedoria de Lourença, a ponto de ela julgar que se tratava de algo de feio. E o próprio pai baixava o jornal para olhar para ela de maneira divertida. Lourença não compreendia como os adultos tratavam a gente pequena daquela maneira: como se fossem só números de circo e mais nada.

5 Quando Falco chegou à idade de aprender a ler, não foi à escola como os outros meninos. Era um rapazinho débil a quem aconteciam todos os desastres possíveis. Guiomar, uma amiga da mãe, dizia que Falco procurava ser protegido e amado, e por isso sempre se metia em sarilhos. Mas a verdade é que passava o Inverno na cama, com um pouco de febre e a comer batatas fritas. Não gostava de aprender, ainda que fosse muito engenhoso e inventivo. Dona Inês, a professora dele, não o apreciava nem o ajudava muito. Era uma senhora pequenina, com pernas gordinhas muito bem calçadas com meias brilhantes e muito caras. Tinha um sinal na cara que encantava Lourença. Punha-se a olhar para ele esperando vê-lo voar, porque lhe disseram que se chamava «a mosca». Ainda que fosse nova demais para receber lições, assistia às aulas de Falco. Em breve lia o jornal sem que ninguém adivinhasse; e estava a par das notícias e dos folhetins. O primeiro que leu foi *Sem Família*, uma história triste e um bocado tola. A mãe discutia o enredo com grande emoção, e Lourença achava que ela exagerava. Depois publicaram outras coisas mais apaixonantes e por elas Lourença ficou a saber a vida de Lucrecia Bórgia e de Rosa Vanossa, a senhora mãe dela que era amiga do Papa. Aprendeu a calar-se a respeito dessas leituras; e quando Dona Inês lhe trazia as *Histórias de Rebolinho*, um menino gordo que se embebedou com medronhos, fingia que achava uma beleza tudo aquilo. Era simplesmente uma maçada e só as crianças atrasadas podiam gostar daquilo.

20 A mãe procurava fazer de Lourença uma menina maravilhosa; escolhia para ela vestidos com florinhas, soltos como camisas, o que a aborrecia. Sonhava usar modas extraordinárias e saltos altos, o que acontecia quando imaginava as peripécias das suas próprias histórias antes de sair da cama. A famosa cama era como um palco e em que os travesseiros eram personagens tão cheias de carácter como de lã de ovelha. Decerto era porque o colchão tinha dentro também lã de ovelha, que Lourença pensava estar no alto mar. Baloiçava em cima da cama como se ela saltasse em cima das ondas, e isto sugeria-lhe acontecimentos passados a bordo dum navio. Uma vez tratava-se de histórias românticas, outras eram histórias de crimes. Não era raro um travesseiro ir pela borda fora, e Marta dizia:

— Que estás a fazer, criatura? Apanha isso.

30 Ela não podia entender o que era um corpo lançado desde o tombadilho quando havia tubarões no rasto do barco. Mas também estava tão entretida a soprar o verniz das unhas, que não pensava a sério em mais nada.

35 (...) Lourença entrou para as *primeiras letras*, e houve uma certa confusão com ela. Sabia demais, mas não tinha feito exame nenhum. As professoras olhavam para ela com aborrecimento. Preferiam que ela fosse ignorante e que começasse pelo princípio. Experimentaram deixá-la na primeira classe, mas Lourença lia tão bem e estava tão segura de si que incomodava a professora.

Era uma freira bonita e que corava muito quando tinha que mostrar autoridade. Lourença punha-se a olhar para as botinhas pretas que ela usava e que apareciam debaixo da saia, e pensava onde ela teria ido buscá-las. Era coisa que ninguém vendia mais em parte nenhuma.

40 O caso de Lourença foi discutido e ela teve que ser examinada por cinco professores, incluindo a Mestra-Geral. Esta era uma senhora que vivia dentro dum quiosque, no pátio do colégio, como se vendesse selos e revistas. Via dali tudo o que se passava e, como nos quiosques, tinha lá dentro um frasco de reбуçados que dava como prémio às mais pequenas. Lourença ficava orgulhosa quando recebia algum, apesar de Falco lhe dizer que eram reбуçados muito baratos e melados pela humidade.

45 Falco ia ao colégio para ter aulas de doutrina cristã. Uma freira tão velha que parecia um pepino em vinagre vinha à sala ensinar-lhe os mandamentos. Com a ponta do avental preto tapava as pernas de Falco, porque ela era do tempo em que os meninos traziam meias altas e calções até aos joelhos. Lourença não se ria; achava que ela tinha razões para ficar tão penalizada ao ver as pernas de Falco. Na verdade, pareciam duas trombinhas de elefante, e essa ideia enjoava Lourença. Mas Falco ia para casa e divertia a mãe a contar aquelas coisas. Lourença não achava assim tão engraçado, porque gostava da velha madre. Constava que ela não tinha um só cabelo na cabeça, e Lourença pensava na maneira de ver se isso era certo. Porém a touca dela, e o véu espetado com alfinetes na touca, pareciam bem seguros.

50 No segundo trimestre mudaram Lourença de classe, e ela ficou esquecida entre vinte meninas mais crescidas e que olhavam para ela com indiferença. Ali, a professora gritava constantemente e vivia preocupada em encontrar erros de ortografia. Marcava-os a lápis vermelho, arreganhando os dentes, como se fizesse sangue com o lápis na pele das alunas. E abanava a cabeça com ar colérico. Exagerava muito as coisas. Por exemplo, gostava de inventar pretextos para aplicar reguadas nas mãos das alunas. Lourença achava aquilo um pequeno desastre, como chover quando era a hora do recreio; tinha que ter paciência. Nada tinha a ver com o bem e o mal. Era só um contratempo.

55 A terceira classe era a mais indisciplinada e a que sofria mais castigos. Não porque as meninas fossem diferentes das outras, mas o feitio da professora tornava-as descaradas e maliciosas. Tinham prazer em desafiá-la e descobriam que tinham gostos e vontades, assim, porque a desafiavam. Lourença não gostava da mestra, mas aprendeu algumas formas de dissimulação muito habilidosas graças a ela. Era melhor não ter motivos para gostar dela do que ter de amar as professoras mais elegantes e sabedoras. Algumas eram mesmo capazes de tornar uma pessoa triste e infeliz só com distribuir e recusar amor como se fosse pão quente.

60 A melhor maneira de passar o tempo de aulas era não dar muito na vista. Lourença escondeu que dava pelo nome de Dentes de Rato, para não ter de aceitar isso publicamente. Uma ofensa com imaginação é carinho; mas com troça é mais do que ofensa, porque se serve daquela espécie de amor que há na imaginação para ferir. Claro que Lourença não pensava nas coisas desta maneira; tinha só seis anos e andava ocupada em pequenas explorações, assim como ver qual dos amigos de Falco era maior e reparava nela. Sentava-se num banquinho no jardim e dava à manivela da sua pequena máquina de costura, com um ar de boa operária. Mas não perdia de vista os jogos de Falco com os outros rapazes, quase sempre muito mais crescidos do que ele. Tratavam Lourença com ternura e os olhos deles pareciam velados de lágrimas quando falavam com ela. Quando viam Marta, que se mostrava na varanda da cozinha como se fosse dar a sua *écharpe* branca a um cavaleiro com lança e escudo, eles coravam e perdiam a alegria de brincar. Marta ria-se deles e não voltava para dentro tão depressa como seria de esperar.

75 Agustina Bessa-Luís, *Dentes de Rato* (com supressões)

80

1. O texto inicia-se com uma expressão que situa a ação temporalmente. Transcreve-a.
2. Como reagia a família de Lourença à sua inteligência fora do normal?
3. Faz a caracterização direta e indireta de Falco.
4. Qual era a opinião de Lourença sobre as histórias infantis?

5. Qual era o motivo que fazia com que as professoras olhassem para Lourença com desagrado?
6. “*Lourença escondeu que dava pelo nome de Dentes de Rato, para não ter de aceitar isso publicamente.*” (II.71-72). Por que tratavam Lourença por «Dentes de Rato»?

Grupo II
Gramática

1. Associa as frases da coluna A, aos tempos verbais (do Indicativo) da coluna B:

COLUNA A	COLUNA B
a) Um dia, o barbeiro cortou o cabelo de Lourença. b) No verão, durante seis semanas Lourença vivia na casa da praia com os irmãos. c) – Pareces um rapaz. d) Lourença reparava em toda as pessoas. e) – Tens brincadeiras muito despropositadas! f) Naquela tarde, os irmãos de Lourença treparam às árvores.	1. Presente 2. Pretérito perfeito 3. Pretérito imperfeito

Grupo III
Escrita

Imagina que és o/a narrador/a de *Dentes de Rato* e escreve um novo capítulo, entre 150 a 200 palavras, começado por “*Quando Lourença fez oito anos, Falco...*”.

Bom trabalho!

Apêndice XI – Critérios de classificação do teste de avaliação sumativa de Português (7.º E, NEE)

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small> Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO (NEE) Ensino Básico 2015/2016
PORTUGUÊS PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	
Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Elsa Martins Professor orientador: Paulo Costa	

Grupo I - Leitura

Itens N.º	Descritores	Cotação Pontuação
1		8
	Aspetos de conteúdo	6
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: A expressão que permite situar a ação temporalmente é a seguinte: “aos seis anos”.		
2.		8
	Aspetos de conteúdo	6
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: A família não entendia a personalidade de Lourença, reagindo de uma maneira que a ofendia. Por exemplo, Artur ria-se das coisas que a irmã sabia e o pai dava-lhe pouca atenção, desviando os olhos do jornal para a fitar, mas por pouco tempo.		
3.		10
	Aspetos de conteúdo	8
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Caracterização direta: Falco era um rapaz travesso, inventivo, engenhoso e esperto. Era brincalhão, divertido e irresponsável. Caracterização indireta: Falco não gostava de aprender. A sua saúde era tão frágil que passava o inverno doente na cama, pelo que não ia à escola como os outros meninos. Assim, não será de estranhar que ele tivesse as pernas magras e a parecerem “trombinhas de elefante”. Gostava de contar à mãe como escandalizava a freira que lhe ensinava catequese.		
4.		8
	Aspetos de conteúdo	6
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Lourença era muito inteligente e precoce para a sua idade. Contrariamente às outras crianças, não gostava de histórias infantis, achava-as desinteressantes e aborrecidas.		

5.		8
	Aspetos de conteúdo	6
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Lourença era tão inteligente para a idade que incomodava a professora.		

6.		8
	Aspetos de conteúdo	6
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	2
Cenário de resposta: Ela era tratada desse modo por ter os dentes finos e pequenos, por ter a mania de morder as maçãs que estavam na fruteira e de as deixar com dentadinhas.		

Total: 50 pontos

Grupo II - Gramática

1.	Associa os elementos de forma correta.	20
	a) Seleciona apenas (2)	4
	b) Seleciona apenas (3)	3
	c) Seleciona apenas (1)	3
	d) Seleciona apenas (3)	3
	e) Seleciona apenas (1)	3
	f) Seleciona apenas (2)	4

Total: 20 pontos


Grupo III – Escrita

ITENS	DESCRITORES DO NÍVEL DE DESEMPENHO	COTAÇÃO/ PONTUAÇÃO
TEMA	Cumprir integralmente a instrução quanto ao tema (escrever um texto sobre a escolha de uma profissão) e ao tipo de texto – texto de opinião, com elementos marcadamente argumentativos: – apresenta o tema e explicita uma perspectiva pessoal relativamente à escolha de uma tese; – expõe argumentos e outros dados que apoiem a ideia principal defendida; – conclui, retomando as ideias principais da argumentação desenvolvida.	6
	Cumprir parcialmente a instrução quanto ao tema (texto com alguns desvios temáticos) e ao tipo de texto (texto de tipo híbrido, mas predominantemente de opinião).	3
	Segue a instrução de forma insuficiente quanto ao tema (texto tratando o tema dado de forma muito vaga ou tratando-o num plano secundário) e ao tipo de texto (texto híbrido, sem predomínio das características do texto de opinião). OU Cumprir apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).	1

COERÊNCIA E PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Redige um texto que respeita plenamente os tópicos: • manifesta, de forma inequívoca, um ponto de vista sobre o tema dado. Produz um discurso coerente: • com informação pertinente; • com progressão temática evidente; • com abertura, desenvolvimento e conclusão adequados.	6
	Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados, com alguns desvios e com alguma ambiguidade. Produz um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.	3
	Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados. Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa.	1
COESÃO E ESTRUTURA	Redige um texto bem estruturado e articulado. Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: • usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de causa / explicação, de inferência, de oposição, de condição...); • assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); • garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. Pontua de forma <u>sistemática, pertinente e intencional</u> .	5
	Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória. Segmenta assisticamente as unidades de discurso. Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo: • usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; • assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; • garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. Pontua sem seguir sistematicamente as regras, o que não afeta a inteligibilidade do texto.	3
	Redige um texto sem estruturação aparente. Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão. Pontua de forma assistemática, com infrações de regras elementares.	1
MORFOLOGIA E SINTAXE	Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de seleção...).	4
	Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes. Apresenta incorreções pontuais nos processos de conexão intrafrásica.	2
	Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe. Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.	1
VOCABULÁRIO	Utiliza vocabulário variado e adequado. Procede a uma seleção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido.	4
	Utiliza vocabulário adequado, mas comum e com algumas confusões pontuais. Recorre a um vocabulário elementar para expressar cambiantes de sentido.	2
	Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).	1
ORTOGRAFIA	Não dá erros ortográficos.	4
	Dá três ou quatro erros ortográficos em cerca de 100 palavras.	2
	Dá de oito a dez erros ortográficos em cerca de 100 palavras.	1

Total: 30 pontos

Apêndice XII – Matriz do teste de avaliação sumativa de Português (7.º E, NEE)

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small> Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	PORTUGUÊS PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Elsa Martins Professor orientador: Paulo Costa	Matriz do teste de avaliação sumativa (NEE) Ensino Básico 2015/2016
---	---	--

Objetivos	Conteúdos	Estrutura	Cotações (em pontos)
I Compreender um texto escrito.	Texto narrativo e categorias da narrativa (tempo).	1. Responder a questões sobre o texto, aplicando conhecimentos sobre as categorias da narrativa.	8
	Texto narrativo.	2. Responder a questões sobre o texto.	8
	Texto narrativo e categorias da narrativa (personagens).	3. Responder a questões sobre o texto, aplicando conhecimentos sobre as categorias da narrativa.	10
	Texto narrativo.	4. Responder a questões sobre o texto.	8
	Texto narrativo.	5. Responder a questões sobre o texto.	8
	Texto narrativo.	6. Responder a questões sobre o texto.	8
II Aplicar os conhecimentos gramaticais tratados nas aulas.	Tempos verbais (modo indicativo)	Associar as frases ao tempo verbal correto.	20
III Produzir um texto escrito	Aspetos a ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> • O tema; • A coerência e pertinência da informação; • A coesão e estrutura; • A morfologia e sintaxe; • O vocabulário; • A ortografia. 	Escrever um texto entre 150 a 200 palavras.	30
			100 pontos

Observações:

Material necessário: uma folha pautada para realizar o teste, uma folha de rascunho e uma caneta azul ou preta.

Material não permitido: dicionário.

Duração do teste: 90 minutos.

Atenção: o teste não poderá ser realizado no enunciado.

Reguengos de Monsaraz, 24 de fevereiro de 2016

A professora estagiária

Rita Fernandes

Apêndice XIII – Texto utilizado no teste de compreensão oral de Português (7.º E)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Texto para teste de compreensão oral ao 7.º E

Um conto da Ásia

As sete estrelas da Ursa Maior

Há muitos, muitos anos, havia uma viúva velhinha que morava com os seus sete filhos numa zona rural a leste de Seul (Coreia do Sul), nas margens de uma ribeira. Os filhos adoravam a mãe.

Antes de o inverno chegar, os filhos costumavam ir todos os anos à serra ali em frente cortar lenha para manter a fogueira acesa na loja por debaixo da casa. Pensavam que o chão assim quentinho pudesse permitir à velha mãe dormir uns bons sonos. Mas, apesar de todos estes esforços, a mãe tinha sempre frio e o seu rosto macilento toldava-se de uma profunda, inexplicável tristeza. Quanto mais os jovens deitavam lenha no lume, mais a velha mãe parecia ter frio. Até mesmo durante o verão, quando fazia muito calor lá fora, a mãe tremia de frio.

Certa noite, o filho mais velho acordou de repente com uma estranha sensação. Levantou-se e foi ver como estava a mãe, mas o quarto dela estava vazio. Bastante preocupado, o jovem voltou para a cama e fingiu dormir, mas na realidade os seus ouvidos estavam atentos ao mais pequeno ruído de passos.

Eis senão quando, pouco antes do amanhecer, a mãe regressou a casa caminhando de mansinho para não acordar os filhos.

Na noite seguinte, quando a mãe saiu de casa com um saco na mão, o filho mais velho seguiu-a de longe, curioso de saber para onde ela ia. Em pleno inverno, a natureza em redor parecia morta.

Ao chegar às últimas casas da aldeia nas margens da ribeira, a mulher levantou um pouco as saias e começou a atravessar as águas geladas em

direção à margem oposta, enquanto se ia lamentando: «Meu Deus, que gelada que está! Que frio!»

Aí chegada deteve-se em frente a uma cabana em ruínas e, batendo à porta, começou a dizer baixinho: «Pai, pai, abre!»

Apareceu, então à porta um velhinho que a convidou a entrar. Era um pobre ancião viúvo, muito conhecido nas redondezas, que ganhava uns cobres, que mal lhe davam para sobreviver, fazendo cestas de vime.

O jovem compreendeu então os sentimentos do nobre coração da mãe. Regressou rapidamente a casa, acordou os irmãos e, juntos, começaram a levar para a ribeira grandes pedregulhos, para fazerem uma passadeira, a fim de que a mãe pudesse atravessá-la sem molhar os pés. Depois, regressaram a casa e, deitando-se nas esteiras, adormeceram como se nada tivesse acontecido.

Quando a velha mãe saiu da cabana para regressar a casa, reparou naqueles pedregulhos, que nunca tinha visto ali. Mas nunca imaginou que tinham sido os filhos a levá-los para lá.

A velhinha sentiu nascer-lhe no coração uma profunda gratidão e rezou assim: «Deuses do céu, fazei com que aqueles que executaram esta obra tenham a dita de se tornarem as sete estrelas do norte!»

Como recompensa da sua bondade, os sete amorosos filhos, quando morreram, foram sendo transformados pelos deuses nas sete estrelas da Ursa Maior, constelação que no Ocidente indica o norte.

Retirado da *Revista além-mar*, dezembro de 2004

Apêndice XIV – Teste de compreensão oral de Português (7.º E)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Nome: _____ N.º: _____ Ano: 7.º Turma: E

Data: ____/____/____ Classificação: _____ Assinatura da Professora: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____


TESTE DE COMPREENSÃO ORAL (100 pontos)

1. Escuta com atenção o conto: “As sete estrelas da Ursa Maior” e assinala para cada item a única resposta correta. (Cada resposta certa vale 10 pontos).
 - 1.1. O conto que escutaste é originário da:
 - a) Ásia;
 - b) América do Norte;
 - c) Oceânia;
 - d) Europa.
 - 1.2. Qual o país onde se passa esta estória?
 - a) Coreia do Norte;
 - b) Coreia do Sul;
 - c) Croácia;
 - d) Dinamarca.
 - 1.3. Antes de chegar o inverno, os sete filhos da velhota
 - a) juntavam-se para irem à pesca;
 - b) rezavam aos deuses para terem prosperidade e riqueza;
 - c) iam à lenha para aquecer a casa;
 - d) iam trabalhar para a floresta como lenhadores .
 - 1.4. Os filhos da velha queriam que
 - a) os deuses dessem uma vida longa à mãe;
 - b) ela engordasse porque estava magra;
 - c) ela dormisse bem e quentinha;
 - d) ela atravessasse a ribeira num junco.
 - 1.5. Algo estranho acontecia à mãe:
 - a) estava sempre com frio;
 - b) estava sempre com sede;
 - c) dormia muito;
 - d) comia apenas arroz.

- 1.6. Certa noite, um dos filhos da velha senhora acordou e
- encontrou um animal selvagem aos pés da esteira;
 - ouviu um enorme trovão;
 - viu que a mãe tinha saído;
 - começou a cantar.
- 1.7. A velha senhora ia, regularmente,
- rezar ao templo mais próximo;
 - visitar crianças abandonadas;
 - fazer cestas de vime;
 - visitar um velhote que fazia cestas de vime.
- 1.8. Para que a mãe não molhasse os pés na ribeira, os filhos
- ofereceram-lhe um barco;
 - construíram uma ponte de madeira;
 - fizeram uma passagem com pedregulhos;
 - levavam-na às costas.
- 1.9. A velhinha decidiu rezar para
- agradecer o bem que lhe tinham feito;
 - pedir aos deuses saúde para si e para os seus filhos;
 - implorar aos deuses por uma vida longa;
 - pedir aos deuses saúde para o ancião que fazia cestas de vime.
- 1.10. Quando os filhos da velhota morreram, foram sendo transformados em estrelas
- do sul;
 - do norte;
 - do este;
 - do oeste.

Bom trabalho e boas leituras!
A professora estagiária
Rita Fernandes

Apêndice XV – Critérios de classificação do teste de compreensão oral (7.º E)

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small> Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO Ensino Básico 2015/2016
PORTUGUÊS PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Elsa Martins Professor orientador: Paulo Costa	

Teste de compreensão oral Atividade de escolha múltipla


1.1.	N2	Escolhe a opção certa Solução: a)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0
1.2.	N2	Escolhe a opção correta Solução: b)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0
1.3.	N2	Escolhe a opção certa Solução: c)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0
1.4.	N2	Escolhe a opção certa Solução: c)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0
1.5.	N2	Escolhe a opção certa Solução: a)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0
1.6.	N2	Escolhe a opção certa Solução: c)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0
1.7.	N2	Escolhe a opção certa Solução: d)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0
1.8.	N2	Escolhe a opção certa Solução: c)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0

1.9.	N2	Escolhe a opção certa Solução: a)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0

1.10.	N2	Escolhe a opção certa Solução: b)	10
	N1	Escolhe uma das opções erradas	0

Total: 100 pontos

Apêndice XVI – Matriz do teste de compreensão oral de Português (7.º E)

 Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz PORTUGUÊS PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Elsa Martins Professor orientador: Paulo Costa	Matriz do teste de compreensão oral Ensino Básico 2015/2016
--	--

Objetivos	Conteúdos	Estrutura	Cotações (em pontos)
Compreender um texto oral.	Texto narrativo.	1. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	2. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	3. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	4. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	5. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	6. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	7. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	8. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	9. Selecionar apenas uma resposta.	10
	Texto narrativo.	10. Selecionar apenas uma resposta.	10
			100 pontos

Reguengos de Monsaraz, 18 de fevereiro de 2016.

**Apêndice XVII – Exemplo de um plano de aula de Espanhol ao 11.º
A/B**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Curso Escolar: 2015/2016

PLAN A CORTO TÉRMINO

Tiempo de duración: 90 minutos

Asignatura: Español Nivel: V Año: 11º Clase: A/B		
Unidad Temática: Música		
Unidad Didáctica: Unidad 6		
Estudiante: Rita Fernandes		
Fecha: 25/02/2016		
ACOGIDA	Se saluda a los alumnos y se verifica si falta alguien.	
PRELIMINARES INICIALES	Se dice a los alumnos que saquen sus materiales.	
MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	
	Para la próxima clase	Se informa al alumnado que seguirá estudiando la unidad 6 – Música y que va a repasar el artículo neutro. Dos alumnos presentarán individualmente (oralmente) su cantante o grupo preferido, bien como su canción favorita (nombre, algunos datos biográficos, género musical, canciones más conocidas, festivales donde actuaron, etc.)
MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Se oirán dos canciones (fragmentos) y se hará una lluvia de palabras sobre las sensaciones de la música.
	Preparación Pedagógica	Se informará al alumnado de que va a hablar sobre música, los distintos géneros

		musicales, bien como identificar frases de personajes célebres sobre el tema, efectos de la música y algunas curiosidades.
--	--	--

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Interaccionarse Se expresa oralmente en español, utilizando vocabulario relacionado con el tema de la unidad. Se expresa oralmente en español participando en conversaciones sobre el tema de la clase.</p> <p>Comprender Comprende los tiempos verbales en pasado. Comprende mensajes orales producidos en contextos diversificados y adecuados al nivel de competencia.</p> <p>Producir Escribe frases teniendo en cuenta necesidades específicas de comunicación.</p>	<p>Unidad 6- Música</p>		<p>Expresar opinión. Hablar de gustos musicales. Expresar gustos y preferencias. Expresar interés, indiferencia y descontento.</p>	<p>Utiliza estrategias de apropiación de la lengua española.</p> <p>Indica una palabra para describir qué siente cuando escucha su canción preferida.</p> <p>Escribe lo que hace y siente con relación a la música.</p> <p>Completa frases con palabras o expresiones del recuadro.</p> <p>Comprende y descodifica la información de una investigación: ¿Cómo afecta la música a las personas?</p>	<p>Criterios: Participación, interés, motivación; empeño/trabajo, comportamiento, lectura, producción oral y escrita y comprensión oral y escrita.</p> <p>Medios/ Instrumentos: Lluvia de palabras; Ejercicios del manual; Comprensión oral y escrita; Juego.</p>

<p>Desarrolla el gusto de escribir en español como medio de comunicación y expresión.</p> <p>Saber aprender</p> <p>Participa de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, utilizando estrategias de apropiación de la lengua española, teniendo en cuenta su propio aprendizaje.</p>				<p>Relaciona elementos.</p> <p>Une expresiones con su significado.</p>	
---	--	--	--	--	--

MATERIALES DIDÁCTICOS

Cuaderno del alumno, manual del alumno, periódico, pizarra, rotulador, ordenador, proyector, fotocopias, juego.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La profesora pedirá a una alumna que escriba el número de la lección y la fecha en la pizarra. Se verificará si falta alguien.

En primer lugar, los alumnos escucharán dos canciones (fragmentos). La profesora preguntará a los alumnos: ¿qué sensaciones/sentimientos tenéis con relación a la música? Se hará una actividad denominada lluvia de palabras a partir de la palabra música en la pizarra. Cada alumno añadirá un sentimiento o una sensación con relación a la música.

En seguida, la profesora dirá a los alumnos que una revista de música salió a la calle para preguntar sobre sus gustos musicales a algunos jóvenes de distintas ciudades (Valencia, Madrid, Bogotá, Guadalajara y Santiago de Chile). Pedirá a los alumnos que lean las entrevistas (un estudiante leerá la pregunta y el otro la respuesta). Se les preguntará si las informaciones coinciden con sus gustos musicales o no. La profesora pedirá que abran el manual (página 95) y que realicen el ejercicio 1. b., individualmente. Se hará la corrección oral y escrita en la pizarra, en simultáneo.

Posteriormente, la profesora proyectará y leerá una frase de Concha Buika sobre la música. Pedirá a los alumnos que realicen el ejercicio 2 y 3 en el manual (página 95). Se acompañará el trabajo de los alumnos a través de la observación directa. Se realizará la corrección oral y escrita en la pizarra, en simultáneo. Se esclarecerán las dudas o se aclarará el significado de las palabras desconocidas.

A continuación, se realizará una actividad de comprensión oral. Los alumnos escucharán y visualizarán un vídeo titulado: ¿cómo afecta la música a las personas? (4 minutos aproximadamente). Se entregará un cuestionario a los alumnos. En primer lugar, leerán el cuestionario, después oirán y visualizarán el vídeo. En seguida, rellenarán el cuestionario, individualmente. Si es necesario, se repetirá el vídeo. La profesora pedirá que corrijan el cuestionario del compañero/a que está sentado/a a su lado. Se hará la corrección oral y escrita en la pizarra, simultáneamente.

Ulteriormente, la profesora compartirá sus gustos musicales con los alumnos con el objetivo de iniciar una actividad de expresión oral titulada: “Mis gustos musicales” (esta actividad continuará en las próximas clases). Presentará oralmente a los alumnos su grupo musical español preferido, Presuntos Implicados (algunos datos biográficos, género musical, nombre de su primer disco, algunas de sus canciones, su canción favorita, etc.) a través de un juego. La profesora explicará el objetivo y las reglas del juego. Dividirá la clase en tres grupos. El objetivo del juego es descubrir algunos datos biográficos del grupo Presuntos Implicados. Cada grupo contestará a 4 preguntas sobre la banda retiradas al azar. Ganará el grupo que conteste acertadamente a todas las preguntas (o a la mayoría de las cuestiones). Preguntará a los alumnos si ya conocían la banda y qué opinan sobre la misma. Pedirá a los alumnos vencedores del juego que presenten individualmente y oralmente su grupo musical o cantante favorito, bien como su canción predilecta en la próxima clase al resto de la clase. A continuación, la profesora dirá a los alumnos cuál es su canción preferida (*Alma de Blues* de Presuntos Implicados) y la escucharán.

Se preguntará al alumnado si existen dudas o comentarios.

Para terminar la clase se hará la síntesis conjuntamente con los alumnos.

SUMARIO PREVISTO

Inicio de la unidad 6 – Música. Lluvia de palabras. Lectura de algunas entrevistas sobre los gustos musicales de algunos jóvenes españoles y latinoamericanos. Visualización de un vídeo: ¿cómo afecta la música a las personas? y actividad de comprensión oral sobre el mismo. Presentación a la clase de la actividad de expresión oral: “Mis gustos musicales”.

OBSERVACIONES

Cambio del plan de clase siempre que sea necesario.

BIBLIOGRAFIA

Corpas, Jaime, Garmendia, Agustín, Sánchez, Nuria y Soriano, Carmen. (2008). *Aula Internacional 4*. Barcelona. Difusión.
Pacheco, Luísa y Sá, Delfina. (2014). *Endirecto.com 5*. Porto. Areal Editores.

WEBGRAFIA:

<http://www.proverbia.net/citastema.asp?tematica=61&page=2;>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Presuntos_Implicados;](https://es.wikipedia.org/wiki/Presuntos_Implicados)

[https://www.youtube.com/watch?v=IvnWV5Fc9ao;](https://www.youtube.com/watch?v=IvnWV5Fc9ao)

[http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas;](http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas)

<http://www.dge.mec.pt/espanhol>

Apêndice XVIII - Grelha de avaliação da expressão oral (Espanhol, 11.º A/B)

Expressão oral – “mis gustos musicales”
 (Unidad 6 – Música)
ESPAÑHOL

Data: 10/03/2016
Ano letivo: 2015 /2016

Orientadora Cooperante: Felicidade Catronga; Orientador da Universidade de Évora: Paulo Costa; Professora estagiária: Rita Fernandes
Ano e turma: 11.º A/B

Parâmetros	1. Creatividad del discurso/ de la presentación						2. Coherencia del discurso						3. Capacidad de desenvolverse en las situaciones de comunicación						4. Corrección léxica						5. Corrección gramatical						6. Pronunciación						7. Fluidez						TOTAL																							
	20%						20%						20%						40%						40%						40%						20%																													
	M	I	S	b	B	MB	M	I	S	b	B	MB	M	I	S	b	B	MB	M	I	S	b	B	MB	M	I	S	b	B	MB	M	I	S	b	B	MB	M	I	S	b	B	MB		M	I	S	b	B	MB																	
	I						I						I						I						I						I						I							I						I																
Alunos	4	8	12	14	16	20	4	8	12	14	16	20	4	8	12	14	16	20	8	16	24	28	32	40	8	16	24	28	32	40	8	16	24	28	32	40	4	8	12	14	16	20	4	8	12	14	16	20	4	8	12	14	16	20	4	8	12	14	16	20						
[Redacted]																																																																		
[Redacted]																																																																		
[Redacted]																																																																		
[Redacted]																																																																		
[Redacted]																																																																		
[Redacted]																																																																		

Apêndice XX - Autoavaliação das atividades desenvolvidas nas aulas de Espanhol (11.º A/B)



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	
ESPAÑOL	
Professora estagiária: Rita Fernandes	Evaluación de las actividades 2015/2016
Professora cooperante: Felicidade Catronga	
Professor orientador: Dr. Paulo Costa	
Nombre (facultativo):	Año/Clase: 11.º A/B Fecha: __ / 03 / 2016

Responde al cuestionario sobre las actividades desarrolladas en las 7 últimas clases (Unidad 6 – Música)

3) ¿Cuáles fueron las cinco actividades que más te gustaron?

- k) Lluvia de palabras sobre la música. _____
- l) Actividad de comprensión oral “¿cómo afecta la música a las personas?” _____
- m) Lectura y comentario de entrevistas a jóvenes españoles y latinoamericanos sobre sus gustos musicales. _____
- n) Lectura y comentario de frases de personas célebres sobre la música (Concha Buika, entre otros)._____
- o) Actividad de expresión escrita: una frase firmada para definir la música. _____
- p) Juego: ¿cuánto sabes sobre la banda Presuntos Implicados? _____
- q) Actividad de expresión oral (la profesora y los alumnos comparten sus gustos musicales con el resto de la clase): “mis gustos musicales”. _____
- r) Completar y relacionar algunas expresiones coloquiales sobre música. _____
- s) Actividad de comprensión oral - completar una canción (artículo neutro lo): *Lo que más* de Shakira. _____
- t) Visualización y audición de un vídeo (fragmento) titulado cante y baile flamenco. _____
- u) Juego *La gran pantalla* – géneros de bailes hispánicos e iberoamericanos. _____
- v) Adivinanzas sobre algunos instrumentos musicales. _____
- w) Actividad de expresión y comprensión oral: festivales de música españoles y portugueses (por ejemplo: *Rock In Rio 2016*). _____
- x) Actividad de expresión escrita en grupo sobre aspectos socioculturales hispánicos y latinoamericanos (el flamenco y el tango) relacionados con la música. _____
- y) Realización de ejercicios lexicales diversos sobre los contenidos de la unidad 6 en el manual y en el cuaderno de actividades. _____

- z) Realización de ejercicios gramaticales sobre los pronombres relativos, las oraciones de relativo especificativas y explicativas, bien como del artículo neutro lo. _____
- aa) Actividad de autoevaluación (unidad 6). _____

4) **¿Cuáles fueron las cinco actividades que menos te gustaron?**

- a) Lluvia de palabras sobre la música. _____
- b) Actividad de comprensión oral “¿cómo afecta la música a las personas?” _____
- c) Lectura y comentario de entrevistas a jóvenes españoles y latinoamericanos sobre sus gustos musicales. _____
- d) Lectura y comentario de frases de personas célebres sobre la música (Concha Buika, entre otros). _____
- e) Actividad de expresión escrita: una frase firmada para definir la música. _____
- f) Juego: ¿cuánto sabes sobre la banda Presuntos Implicados? _____
- g) Actividad de expresión oral (la profesora y los alumnos comparten sus gustos musicales con el resto de la clase): “mis gustos musicales”. _____
- h) Completar y relacionar algunas expresiones coloquiales sobre música. _____
- i) Actividad de comprensión oral - completar una canción (artículo neutro lo): *Lo que más* de Shakira. _____
- j) Visualización y audición de un vídeo (fragmento) titulado cante y baile flamenco. _____
- k) Juego *La gran pantalla* – géneros de bailes hispánicos e iberoamericanos. _____
- l) Adivinanzas sobre algunos instrumentos musicales. _____
- m) Actividad de expresión y comprensión oral: festivales de música españoles y portugueses (por ejemplo: *Rock In Rio 2016*). _____
- n) Actividad de expresión escrita en grupo sobre aspectos socioculturales hispánicos y latinoamericanos (el flamenco y el tango) relacionados con la música. _____
- o) Realización de ejercicios lexicales diversos sobre los contenidos de la unidad 6 en el manual y en el cuaderno de actividades. _____
- p) Realización de ejercicios gramaticales sobre los pronombres relativos, las oraciones de relativo especificativas y explicativas, bien como del artículo neutro lo. _____
- q) Actividad de autoevaluación (unidad 6). _____

¡Muchas gracias!

Apêndice XXI – Teste de avaliação sumativa de Espanhol ao 11.º A/B



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

15/03/2016 11ºA-B 4ª Prueba	Evaluación
Nombre y apellido: _____	_____
Firma de la profesora: _____	_____
Firma del E.E: _____	

1. **Relaciona** cada palabra o expresión de la columna A con todas las palabras o expresiones de la columna B que le corresponden, de acuerdo con el tema de la música.

COLUMNA A	COLUMNA B	
a) Géneros musicales	1. flauta	7. disco compacto
b) Soportes audio	2. celta	8. cantante
c) Personas	3. dvd	9. cinta
d) Instrumentos	4. banda	10. rock
	5. flamenco	11. tambor
	6. guitarra	12. compositor

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2. **Completa** las definiciones siguientes con una palabra del recuadro.

- La _____ es, en música, un tipo de canción originada en La Habana, que puede ser cantada o instrumental, usada por diferentes formaciones musicales.
- En Buenos Aires surgió el _____, un género musical y una danza de naturaleza urbana cuya coreografía, diseñada a partir del abrazo de la pareja, es sumamente sensual y compleja.
- El género español de música y danza llamado _____ se originó en Andalucía, teniendo como base la música y la danza andaluza.
- La _____ es considerada el estilo musical nacional en Brasil. Es una de las principales manifestaciones de la cultura popular brasileña, y un símbolo de la identidad nacional.
- El _____ procede del reggae con influencias del hip hop, que se desarrolló por primera vez en Panamá y después en Puerto Rico, a raíz de la comunidad jamaicana.
- _____ es el término que se utiliza para referirse a un género musical característico de América Latina y el Caribe y de las comunidades latinoamericanas y caribeñas de EE. UU., que se distingue por la fusión de la música rock con los ritmos latinoamericanos y caribeños y por el uso de idiomas y dialectos correspondientes a esas regiones y comunidades.

reggaetón	habanera	flamenco	rumba	tango
salsa	samba	bolero	rock latino	mambo

3. **Relaciona** cada fragmento textual de la columna A con el fragmento textual de la columna B que le corresponde, construyendo una situación coherente. Utiliza cada letra y cada número **solamente una vez**.

COLUMNA A	COLUMNA B
(a) Ha salido el último disco de Shakira, (b) Cancelaron el concierto, (c) Cuando uno quiere ir a un concierto, (d) No te llamé, como habíamos quedado, (e) Como no me encontraba muy bien, (f) Aunque me digan que hay entradas de sobra,	(1) porque me quedé sin batería en el móvil. (2) se espera en la cola. (3) pero todavía no he tenido la oportunidad de oírlo. (4) todavía no había empezado. (5) prefiero prevenirme y comprarlas antes de que se agoten. (6) tiene que acordarse de comprar las entradas con alguna antelación. (7) ya habíamos reservado las entradas. (8) decidí quedarme en casa. (9) así que tendré que esperar a que vuelva a actuar aquí.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

4. Lee el siguiente texto sobre el evento Rock in Rio.

Rock in Rio

Con tres minutos de silencio «por un mundo mejor», mantenidos por decenas de miles de asistentes, dio comienzo, aquel viernes por la tarde, el festival Rock in Rio, que abrió sus puertas por primera vez en Madrid.

«Su energía puede cambiar el mundo», llevaban escritos los pañuelos blancos que agitaban los espectadores al comienzo del evento, como signo del mundo mejor que quiere promover el festival, tras lo cual el silencio fue roto por la canción «Imagine», de John Lennon, interpretada por la Joven Orquesta y Coro de la Comunidad de Madrid.

Neil Young, Alanis Morissette y Jack Johnson, Manolo García y Loquillo, entre otros, actuaron ese viernes, primer día de las cinco jornadas del festival, que se desarrolló el 28 de junio y del 4 al 6 de julio.

Además de celebrarse por primera vez en la capital española – concretamente en la localidad de Arganda del Rey – *Rock in Rio 2008* abrió sus puertas ese año por primera vez en dos ciudades europeas (en Lisboa tuvo lugar a finales de mayo).

Fueron más de 60 los artistas que actuaron en la «Ciudad del Rock», construida en un terreno de unos 200 000 m² del ayuntamiento de Arganda, en el que el presidente del festival, el publicitario brasileño Roberto Medina, invirtió 30 millones de euros.

Antes de medianoche, 42 000 personas, en su mayoría jóvenes, pero también varias familias, disfrutaban del festival, según los organizadores, que esperaban a 50 000 personas, la mitad de la capacidad del recinto (100 000 asistentes por día).

Rock in Rio se estrenó en la ciudad carioca en 1985 y se celebró tres veces allí antes de lanzarse al mercado internacional, que Medina quiere seguir explorando. Su «marca» es un festival donde la música sea sólo una de las atracciones a la que se unan otras diversiones que atraigan a un público de todas las edades a una equipada «Ciudad del Rock».

En Madrid estuvieron abiertos, entre las 17H00 y las 06H00 de la mañana, restaurantes, tiendas, un desfile de moda, una pista de snowboard y otra de skate, una noria y hasta una guardería.

Pero Medina quiere ofrecer algo más al público: desde 2001 aprovecha el festival para concienciarlo «por un mundo mejor» y contra el cambio climático, destinando una parte de los beneficios a proyectos sociales y medioambientales.

Entre el 2% y el 5% de las ganancias por las entradas se dedicarán a ello y ya hay reservados 200 000 euros para plantar al menos 25 000 árboles en la región de Madrid y construir el «bosque de la música» junto a la «Ciudad del Rock».

La organización de *Rock in Rio*, segunda edición, trabaja desde hace tiempo en el cartel para 2010.

www.rock-in-rio-madrid.es (adaptado)

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

- a) Nombre del evento.
- b) Fechas.
- c) Lugar de celebración.
- d) Organizador.

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

4.2.1. El festival Rock in Rio...

- (A) se estrenó en Europa en la ciudad de Madrid.
- (B) se realizó en dos ciudades europeas en el mismo año.
- (C) debutó en dos capitales europeas.
- (D) terminó con unos momentos de agitación.

4.2.2. En el primer día del festival estuvieron presentes en el recinto...

- (A) la mitad de las personas previstas.
- (B) el doble de jóvenes deseados.
- (C) menos personas de las esperadas.
- (D) más personas de las esperadas.

4.2.3. El organizador del evento pretende promocionar...

- (A) la «marca» sólo con la oferta musical.
- (B) la música como una atracción más.
- (C) las atracciones a un público en general.
- (D) la diversión a un público restringido.

4.2.4. Roberto Medina quiere con el festival...

- (A) promocionar proyectos sociales y medioambientales.
- (B) denunciar los problemas ecológicos.
- (C) destacar los beneficios sociales y medioambientales.
- (D) alertar sobre la pobreza y los abusos ecológicos.

4.3. Transcribe del texto las frases o expresiones en las que se...

- a) refiere el cartel para el primer día. _____
- b) informa sobre las diversiones y servicios del recinto. _____
- c) comenta la inversión futura de las ganancias. _____

5. Clasifica las oraciones subrayadas (oración de relativo explicativa o especificativa) y escribe cuál es el antecedente de que.

- a) El caballo que ganó la carrera era de raza árabe.

- b) La chica que vimos ayer llevaba el mismo vestido.

- c) Los coches, que estaban mal aparcados, han sido sancionados.

- d) La fiesta que hicimos el sábado fue un éxito.

- e) Dejamos a tu novia, que estaba muy cansada, en casa a las tres.

- f) La explosión de la fábrica que estaba a las afueras de la ciudad arrasó con el parque infantil.

g) La fruta, que estaba madura, cayó del árbol.

h) El profesor de matemáticas nos mandó unos ejercicios que son muy complicados.

6. Completa los refranes con los artículos el, la, lo y los.

- a) "Haz _____ que bien digo y no _____ que mal hago."
- b) "No hay mejor espejo que _____ amigo viejo."
- c) "_____ que es bueno para _____ hígado, es malo para _____ bazo."
- d) "_____ que en junio se moja, en junio se seca."
- e) "_____ que en _____ libros no está, _____ vida te enseñará."
- f) "_____ dinero hace, _____ malo bueno."
- g) "_____ que mal empieza, mal acaba."
- h) "_____ mejor de _____ dados es no jugarlos."

7. Lee la biografía del cantante Enrique Iglesias y elige una de las opciones presentadas en el recuadro para cada hueco.

Enrique es la esencia del artista. Con la vehemencia del que sabe que triunfará, _____ al mundo sus ganas de cantar. También a su padre solo que, en su caso, se _____ de Julio Iglesias. "Si anuncio a los 14 años que quiero ser cantante, hoy no estaría aquí. _____ que callarme, pero siempre _____ muy maduro para saber lo que quería hacer en la vida".

Sin mencionar su linaje, Enrique _____ todas las casas discográficas, las importantes y las modestas. Se _____ imperturbable ante cada no. Lo _____ claro. "No lo digo por nada, pero yo a los 17 años rezaba por las noches y le pedía a Dios cantar mis propias canciones ante un público maravilloso".

Hasta que en 1995 _____ con Fonovisa, una compañía mexicana afincada en Los Ángeles. Su presidente, Guillermo Santino, _____ rendido a su voz apenas escuchar la cinta. Tanto que, sin llegar a preguntar la identidad de aquel joven aspirante, le _____ grabar tres álbumes por valor de un millón de dólares. Hoy, es un filón de oro.

<http://www.hola.com/biografias/enrique-iglesias/>(adaptado)

a)	1) oculta	2) ocultó	3) oculté
b)	1) trataba	2) tratara	3) trató
c)	1) Tuve	2) Tuvo	3) Había tenido
d)	1) fue	2) ha sido	3) he sido
e)	1) recorrerá	2) recorrió	3) recorriendo
f)	1) mantengo	2) mantuve	3) mantuvo
g)	1) tenía	2) tendrá	3) tuviera
h)	1) topó	2) ha topado	3) he topado
i)	1) cayendo	2) cayó	3) ha caído
j)	1) había ofrecido	2) ofrecería	3) ofreció


8. Escribe un mensaje (40-50 palabras, aproximadamente) a un(a) amigo(a) concertando una salida a un concierto. Utiliza los datos del siguiente recuadro:

¿Quién?	Juanes
¿Cuándo?	11 de agosto 2010
¿Dónde?	Madrid, Plaza de Toros
¿Qué?	– concierto – 12 000 personas – entrada: 30 €

9. Escribe un texto (120-150 palabras, aproximadamente) para el apartado de música del periódico de tu escuela, en el que hables del último concierto al que hayas ido y que te haya gustado mucho. Debe incluir los siguientes elementos:

- nombre del concierto y del cantante;
- género; día; precio de la entrada;
- motivos por los que fuiste al concierto;
- valoración de la experiencia.

Apêndice XXII – Critérios de classificação do teste de avaliação sumativa de Espanhol ao 11.º A/B

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small> Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO Ensino Secundário 2015/2016
ESPAÑHOL PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Felicidade Catronga Professor orientador: Paulo Costa	

1	N5	Faz 12 associações corretas. Chave: a) celta, flamenco, rock ; b) dvd, cinta, disco compacto; c) banda, cantante, compositor; d) flauta, guitarra, tambor.	10
	N3	Faz 6 associações corretas.	6
	N1	Faz 3 associações corretas.	4

2	N5	Associa 6 géneros musicais adequados às definições. Chave: a) habanera; b) tango ; c) flamenco; d) samba; e) reggaetón; f) rock latino	10
	N3	Associa 4 géneros musicais adequados às definições.	6
	N1	Associa 2 géneros musicais adequados às definições.	3

3	N5	Faz 6 associações corretas e adequadas. Chave: a) 3; b) 7; c) 6; d) 1; e) 8; f) 5.	10
	N3	Faz 4 associações corretas e adequadas.	6
	N1	Faz 2 associações corretas e adequadas.	3

4.1.	N5	Escreve 4 frases ou expressões corretas. Não comete erros ortográficos. Chave: a) El nombre del evento es Rock in Rio 2008; b) Las fechas son las siguientes: el 28 de junio, el 4, el 5 y el 6 de julio; c) El lugar de celebración es Arganda del Rey - Madrid; d) El organizador del festival es Roberto Medina.	20
	N3	Escreve 2 frases ou expressões corretas. Não comete erros ortográficos.	10

	N1	Escreve 1 frase ou expressão correta.	0
--	-----------	---------------------------------------	----------

4.2.	N5	Faz 4 associações corretas. Chave: 4.2.1. (B); 4.2.2. (C); 4.2.3. (B); 4.2.4. (A)	20
	N3	Faz 2 associações corretas.	10
	N1	Faz 1 associação correta.	0

4.3.	N5	Escreve 3 transcrições corretas do texto. Não acrescenta informação irrelevante. Chave: a) “Neil Young, Alanis Murrissette, Jack Johnson, Manolo García y Loquillo, entre otros, actuaron ese viernes, primer día de las cinco jornadas del festival (...)” b) “(...) restaurantes, tiendas, un desfile de moda, una pista de snowboard y otra de skate, una noria y hasta una guardería.” c) “(...) ya hay reservados 200 000 euros para plantar a menos 25 000 árboles en la región de Madrid y construir el “bosque de la música” junto a la “ciudad del rock”.	20
	N3	Escreve 2 transcrições corretas do texto. Não acrescenta informação irrelevante.	10
	N1	Escreve 1 transcrição correta do texto.	0

5	N5	Classifica corretamente as 8 orações relativas e identifica corretamente os 8 antecedentes do pronome relativo <i>que</i> . Chave: a) Especificativa; “el caballo”; b) Especificativa; “la chica”; c) Explicativa. “Los coches”; d) Especificativa. “La fiesta”; e) Explicativa; “tu novia”; f) Especificativa; “la fábrica”; g) Explicativa. “La fruta”; h) Especificativa; “unos ejercicios”.	15
	N3	Classifica 4 orações relativas corretamente e identifica corretamente 4 antecedentes do pronome relativo <i>que</i> .	8
	N1	Classifica 2 orações relativas corretamente e identifica corretamente 2 antecedentes do pronome relativo <i>que</i> .	4

6	N5	Utiliza 15 artigos corretamente. Chave: a) lo, lo; b) el; c) Lo, el, el; d) Lo; e) Lo, los, la; f) El, lo;	15
----------	-----------	---	-----------

		g) Lo; h) Lo, los.	
	N3	Utiliza 7 artigos corretamente.	8
	N1	Utiliza 3 artigos corretamente.	4

7	N5	Seleciona 10 formas verbais corretamente. Chave: a) 2 ocultó; b) 1 trataba; c) 1 Tuve; d) 3 He sido; e) 2 recorrió; f) 3 mantuvo; g) 1 tenía; h) 1 topó; i) 2 cayó; j) 3 ofreció.	15
	N3	Seleciona 5 formas verbais corretamente.	8
	N1	Seleciona 1 forma verbal corretamente.	0

8.	N5	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Respeita a extensão indicada. Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais	20
	N3	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Pode não respeitar a extensão indicada. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	15
	N1	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não respeita a extensão indicada. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	10

9.	N3	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso. Respeita a extensão indicada. Escreve, geralmente, com correção linguística. As interferências da língua materna são pontuais.	5
	N2	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso é coerente e coeso, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Pode não respeitar a extensão indicada. Escreve com suficiente correção linguística. As interferências da língua materna são notórias.	3
	N1	Escreve um texto de acordo com o solicitado. O discurso pode ser pouco coerente. Não respeita a extensão indicada. Escreve com incorreções linguísticas. As interferências da língua materna são recorrentes.	2

	Competência pragmática	
N5	Escreve um texto sobre o tema proposto. O registo é adequado ao contexto e ao destinatário. O discurso é coerente e coeso; utiliza adequadamente os conectores textuais que ocorrem com maior frequência. A informação é ordenada e bem estruturada, transmitindo os dados solicitados. O texto respeita a extensão indicada.	20
N4		17

9.	N3	Escreve um texto sobre o tema proposto. Pode apresentar alguma incoerência no registo. O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear. Algumas funções previstas nem sempre estão bem definidas. O texto pode não respeitar a extensão indicada.	15
	N2		12
	N1	Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto. Pode apresentar algumas incorreções no registo. O discurso é pouco coerente, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições. A informação pode não aparecer ordenada, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes. Podem não estar definidas algumas funções previstas. O texto pode não respeitar a extensão indicada.	10

9.	Competência linguística*		
	N5	Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto. Usa, de forma apropriada, os recursos necessários para retomar a informação, sem repetir o que foi dito anteriormente e os elementos de relação (preposições e conjunções), assim como pronomes relativos e advérbios. Utiliza com correção o léxico adequado ao nível de referência. Revela geralmente bom domínio gramatical. Revela geralmente bom domínio da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são pontuais, revelando-se apenas em estruturas de uso menos frequente.	20
	N4		17
	N3	Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto. Usa os recursos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições. Utiliza um léxico pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunlocações e a outras estratégias de substituição. O controlo gramatical é suficiente para o nível de referência. Revela um domínio suficiente da ortografia e da pontuação. As interferências da língua materna são notórias.	15
	N2		10
N1	Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares. Não faz um uso adequado dos recursos para retomar a informação. Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo. O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros sintáticos e morfológicos. Os erros ortográficos são persistentes e a pontuação nem sempre é adequada. As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.	5	

* A competência linguística apenas será avaliada se o examinando tiver tratado o tema proposto e se tiver obtido, pelo menos, nível 1 na competência pragmática.

Total: 200 pontos

1.	2.	3.	4.1.	4.2.	4.3.	5.	6.	7.	8.	9.
10	10	10	20	20	20	15	15	15	20	45

Apêndice XXIII - Matriz do teste de avaliação sumativa de Espanhol ao 11.º

A/B

 Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz ESPAÑHOL PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA Professora estagiária: Rita Fernandes Professora cooperante: Felicidade Catronga Professor orientador: Paulo Costa	Matriz do teste de avaliação sumativa Ensino Secundário 2015/2016
--	--

Objetivos	Contenidos	Estructura	Cotaciones
Aplicar los contenidos lexicales, gramaticales y pragmáticos estudiados	Música	1. Relaciona las palabras	10p
	Géneros musicales	2. Completa las definiciones	10p
	Oraciones adverbiales	3. Relaciona los fragmentos	10p
	Oraciones de relativo (especificativas y explicativas)	4. Clasifica las oraciones y identifica el antecedente del relativo <i>que</i>	15p
	Artículos definidos y artículo neutro lo	5. Completa refranes	15p
	Tiempos verbales diversos	6. Completa biografía	15p
B. Comprender un texto escrito	Texto y vocabulario relacionado con la música	4.1. Completa las frases con información del texto	20p
		4.2. Elige las opciones correctas	20p
		3. Transcribe información del texto	20p
C. Producir textos escritos	Tema: - La música	1. Escribe un mensaje a un/a amigo/a concertando una salida a un concierto	20p
		2. Escribe un texto para el apartado de música del periódico de la escuela sobre un concierto	45p
			200 pontos

Apêndice XXIV - Teste de cultura espanhola (atividade extraletiva)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

MEGAVENTURA

Test de Cultura Española (nivel B1)

Selecciona la respuesta adecuada.

1. ¿Dónde está ubicada España?
 - a) Al norte de Alemania y al sur de Suecia;
 - b) Entre Suiza e Italia;
 - c) Al sur de Francia y al este de Portugal.

2. ¿Cuál es la capital de España?
 - a) Sevilla;
 - b) Barcelona;
 - c) Madrid.

3. ¿Cuál es el idioma oficial en todo el territorio español?
 - a) Vasco;
 - b) Gallego;
 - c) Español.

4. ¿Cuántos idiomas oficiales hay en España?
 - a) Tres;
 - b) Cuatro;
 - c) Cinco.

5. España junto con Portugal forman...
 - a) La Península Ibérica;
 - b) La Península de Jutlandia;
 - c) La Isla Ibérica.

6. La bandera española tiene tres rayas horizontales...
 - a) amarilla, roja y amarilla.
 - b) roja, amarilla y roja.
 - c) naranja, amarilla y roja.

7. ¿Qué dos archipiélagos forman parte de España?
 - a) Islas Baleares e Islas Canarias;
 - b) Islas Baleares e Islas Valencianas;
 - c) Islas Valencianas e Islas Canarias.

8. ¿En cuántos países se habla español como lengua oficial?
- a) En 19;
 - b) En 20;
 - c) En 21.
9. ¿Quiénes traen regalos a los niños el día 6 de enero, según la tradición?
- a) Los Reyes Magos;
 - b) Don Quijote y sus ayudantes;
 - c) Los duendes.
10. ¿Cuál es el baile típico de Andalucía?
- a) El tango;
 - b) El flamenco;
 - c) La milonga.
11. ¿Cómo se conoce popularmente a la selección española de fútbol?
- a) La amarilla;
 - b) La roja;
 - c) La colorada.
12. ¿Cuántas comunidades autónomas hay en España?
- a) Quince;
 - b) Veinte;
 - c) Diecisiete.
13. ¿Cómo se llama el actual rey de España?
- a) Juan Carlos de Borbón;
 - b) Felipe de Borbón;
 - c) Felipe González.
14. ¿Cuál fue el último presidente del gobierno español?
- a) Mariano Rajoy;
 - b) José María Aznar;
 - c) José Luis Zapatero.
15. ¿De dónde es típica la paella?
- a) De Valencia;
 - b) De Galicia;
 - c) De Andalucía.

16. ¿Cuál es la comunidad autónoma con mayor número de provincias?
- Castilla y León;
 - Andalucía;
 - Cataluña.
17. ¿Quién escribió la obra titulada *Don Quijote de la Mancha*?
- Luís Vaz de Camões;
 - Miguel de Unamuno;
 - Miguel de Cervantes.
18. ¿En qué ciudad puedes visitar El Templo Expiatorio de la Sagrada Familia?
- Madrid;
 - Barcelona;
 - Bilbao.
19. ¿Cómo se denomina el himno nacional español?
- La Marsellesa;*
 - La Marcha Granadera;*
 - La Portuguesa.*
20. El día de la Hispanidad se celebra...
- el 10 de octubre;
 - el 12 de octubre;
 - el 15 de octubre.
21. El día de los "Santos Inocentes" se celebra...
- el 28 de diciembre;
 - el 30 de diciembre;
 - el 31 de diciembre.
22. La Feria de Sevilla se celebra en el mes de...
- abril;
 - junio;
 - agosto.
23. La emblemática plaza de toros de Sevilla se llama...
- La Real Maestranza;
 - Las Ventas;
 - La Santamaría.
24. Los Sanfermines son una fiesta típica ¿de qué ciudad?
- Pamplona;
 - Madrid;
 - Barcelona.

25. ¿Cuál es el nombre de la puerta más famosa de Madrid, donde se encuentra el kilómetro cero de las carreteras españolas?
- a) La Puerta del Sol;
 - b) La Puerta de la Sombra;
 - c) La Puerta de Aragón.
26. ¿Dónde está ubicado el Museo del Prado?
- a) En Sevilla;
 - b) En Madrid;
 - c) En Barcelona.
27. ¿En qué ciudad nació Pablo Picasso?
- a) En Huelva;
 - b) En Sevilla;
 - c) En Málaga.
28. ¿En qué ciudad nació el actor Antonio Banderas?
- a) En Málaga;
 - b) En Toledo;
 - c) En Segovia.
29. ¿Cuál es la profesión de Penélope Cruz?
- a) Actriz;
 - b) Cantante;
 - c) Escritora.
30. Antoni Gaudí fue un famoso...
- a) arquitecto extremeño;
 - b) arquitecto catalán;
 - c) ingeniero catalán.

Apêndice XXV - Proposta de atividades extraletivas a desenvolver pelo grupo de PES de Português no ano letivo 2015-2016



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

PROPOSTA DE ATIVIDADES A DESENVOLVER - 2015/2016 PORTUGUÊS

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
<p>A. Melhorar a taxa de sucesso escolar</p> <p>B. Aumentar a qualidade do sucesso escolar.</p> <p>C. Desenvolver uma cultura de escola que promova o trabalho interpares e a articulação entre ciclos e entre escolas.</p> <p>D. Educar para o civismo, para a civilidade, para a saúde e para a segurança</p>	<p>I</p> <p>Dossiê de escrita criativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criatividade e a imaginação e a sensibilidade, usando técnicas individuais e de trabalho conjunto; • Estimular a autonomia; • Desenvolver práticas sociais e lúdicas de leitura e escrita; • Desenvolver habilidades de apropriação do sistema de escrita e reescrita de textos, dentro de um contexto significativo; • Experimentar as palavras e verificar a sua adequação em vários 	<p>- Atividades de escrita criativa.</p>	<p>Grupo de estágio da PES de Português</p>	<p>Todos os alunos de Português</p>	<p>- Fichas de actividade. - Caneta.</p>	<p>Ao longo do ano letivo</p>

A, B, C, D	<p>contextos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a leitura, através do reconhecimento da língua como instrumento de comunicação, reflexão e objeto estético; • Desenvolver a inteligência linguística através do enriquecimento vocabular e do aperfeiçoamento da construção textual; • Desinibir os alunos em relação à escrita, familiarizando-os com as composições escritas, de modo a perderem o medo pelas palavras; • Implicar os docentes na criação e experimentação de técnicas e estratégias desbloqueadoras da escrita e da leitura. 					
------------	---	--	--	--	--	--

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
A, B, C, D	<p align="center">II</p> <p align="center">Concurso: queres ser famoso?</p> <p>Criar e/ou consolidar hábitos de escrita e de leitura;</p> <p>Promover a escrita criativa/valorizar a expressão literária;</p> <p>Experimentar as palavras e verificar a sua adequação em vários contextos;</p> <p>Desenvolver a inteligência linguística através do enriquecimento vocabular e do aperfeiçoamento da construção textual;</p> <p>Desinibir os alunos em relação à escrita, familiarizando-os com as composições escritas, de modo a perderem o medo pelas palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de escrita criativa. - Dramatização do conto vencedor; - Publicação dos contos no jornal da escola. 	Grupo de estágio da PES de Português	Alunos do 7.º E de Português	<ul style="list-style-type: none"> - Papel; - Caneta 	janeiro de 2016

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
	<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Escrita criativa na biblioteca <i>Ideias no papel...</i></p> <p>-Fazer da escrita uma atividade divertida e lúdica; - Experimentar as palavras; - Desenvolver a criatividade, imaginação e sensibilidade; - Aperfeiçoar a ortografia; - Descobrir o gosto pela escrita e pela leitura.</p>	Atividades de escrita criativa	Grupo de estágio da PES de Português	Alunos do 10.º F e de Literatura de Português	<ul style="list-style-type: none"> -Fichas de atividade; - Canetas; - Projetor; - Computador. 	26 de fevereiro

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
	<p style="text-align: center;">IV Dia Internacional da Mulher</p> <p>Fomentar o interesse e a curiosidade pela cultura portuguesa.</p> <p>Motivar para a pesquisa de personalidades célebres ou mediáticas portuguesas.</p> <p>Identificar personalidades e respectivos nomes e profissões.</p> <p>Promover e divulgar o gosto pela língua e a cultura portuguesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de fotografias. - Atividade de escrita criativa (texto de opinião sobre o Dia Internacional da Mulher). 	Grupo de estágio da PES de Português	Alunos do 10.º F e de Literatura de Português	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas; - Fotografias; - Etiquetas; - Pioneses; - Cola; - Placard; - Tesouras. 	8 de março

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
	<p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">Dia do Agrupamento</p> <p style="text-align: center;"><i>Karaoke</i></p> <p>Desenvolver o desempenho do uso da língua portuguesa.</p> <p>Fomentar o gosto pela língua portuguesa;</p> <p>Desenvolver a criatividade;</p> <p>Treinar competências linguísticas e culturais relativas à temática.</p>	<p><i>Karaoke</i> de músicas em português.</p>	<p>Grupo de estágio da PES de Português</p>	<p>Todos os alunos da escola</p>	<p>- Material inerente à atividade (músicas, amplificador, microfones, colunas, computador, fichas de inscrição, etc.)</p>	<p style="text-align: center;">18 de março</p> <p>(A atividade não se realizou devido a coincidir com outras já planeadas).</p>

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>Poesia sobre temas ligados à agricultura e natureza</p> <p>Desenvolver o desempenho do uso da língua portuguesa.</p> <p>Fomentar o gosto pela língua portuguesa.</p> <p>Promover o gosto pela poesia, segundo os interesses pessoais dos alunos.</p> <p>Conhecer algumas obras poéticas de alguns poetas que abordem as temáticas referidas.</p> <p>Desenvolver a criatividade.</p> <p>Treinar competências linguísticas e culturais relativas à temática.</p>	<p>- Pesquisa sobre alguns escritores portugueses que abordem nos seus textos temáticas, tais como: a natureza e a agricultura;</p> <p>- Elaboração de um trabalho individual ou a pares sobre um dos autores portugueses propostos (breve biografia do autor, seleção de alguns poemas, análise dos mesmos e conclusão);</p> <p>- Exposição dos trabalhos realizados na biblioteca escolar.</p>	<p>Grupo de estágio da PES de Português</p>	<p>Alunos do 10.º F</p>	<p>- Computador; - Folhas; - Canetas; - Placards; - Cartolinas; - Objectos agrícolas.</p>	<p style="text-align: center;">De 16 a 20 de maio</p>

Apêndice XXVI - Proposta de atividades extraletivas a desenvolver pelo grupo de PES de Espanhol no ano letivo 2015-2016



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

PROPOSTA DE ATIVIDADES A DESENVOLVER - 2015/2016 ESPANHOL

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
<p>E. Melhorar a taxa de sucesso escolar</p> <p>F. Aumentar a qualidade do sucesso escolar.</p> <p>G. Desenvolver uma cultura de escola que promova o trabalho interpares e a articulação entre ciclos e entre escolas.</p> <p>H. Educar para o civismo, para a civilidade, para a saúde e para a segurança</p>	<p>I</p> <p>Recetas navideñas</p> <p>- Fomentar o interesse e a curiosidade por tradições gastronómicas espanholas na época natalícia.</p> <p>- Comparar as tradições gastronómicas portuguesas com as espanholas.</p> <p>- Promover e divulgar o gosto pela língua e a cultura espanhola.</p>	<p>- Exposição de receitas típicas natalícias de várias Comunidades Autónomas Espanholas.</p>	<p>Grupo de estágio da PES de Espanhol</p>	<p>Toda a comunidade escolar</p>	<p>- Cartolinas; - Fotografias; - Etiquetas; - Pioneses; - Cola; - Placard; - Tesouras.</p>	<p>14 de dezembro</p> <p>(Final do 1.º período)</p>

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
A, B, C, D	<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Día Internacional de la Mujer</p> <p>Fomentar o interesse e a curiosidade por tradições de outros povos e culturas.</p> <p>Motivar para a pesquisa sobre algumas personalidades célebres espanholas e latino americanas.</p> <p>Identificar personalidades e respetivos nomes e profissões.</p> <p>Promover e divulgar o gosto pela língua e a cultura espanhola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de fotografias. - Jogo “¿quién es quién?”. - Atividade de escrita criativa (características físicas e psicológicas com as iniciais do nome e do apelido da docente de Espanhol). - Atividade de escrita criativa (texto de opinião sobre o Dia Internacional da Mulher). 	Grupo de estágio da PES de Espanhol	Alunos do 8.º C e do 11.º A/B de Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas; - Fotografias; - Etiquetas; - Pioneses; - Cola; - Placard; - Tesouras. 	8 de março

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
A, B, C, D	<p style="text-align: center;">III Dia do Agrupamento <i>Karaoke</i></p> <p>Desenvolver o desempenho do uso da língua espanhola.</p> <p>Fomentar o gosto pela língua espanhola;</p> <p>Desenvolver a criatividade;</p> <p>Treinar competências linguísticas e culturais relativas à temática.</p>	- Música	Grupo de estágio da PES de Espanhol	Todos os alunos de Espanhol	- Material inerente à atividade (músicas, amplificador, microfones, colunas, computador, fichas de inscrição, etc.)	<p style="text-align: center;">18 março (A atividade não se realizou por coincidir com outras já agendadas).</p>

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
A, B, C, D	<p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">Intercâmbio Espanha – Portugal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar as relações humanas entre alunos e professores dos dois países. - Desenvolver nos alunos a competência comunicativa, bem como a expressão e compreensão oral. - Promover nos alunos portugueses e espanhóis o gosto pelas tradições culturais de ambos os países. - Conhecer a realidade educativa e a organização das instituições escolares dos dois países. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convívio escolar entre os alunos de Espanhol da AVERM e os alunos de Português do Instituto de Educación Secundaria Bioclimático de Badajoz. - Visita a uma Olaria de S. Pedro do Corval e à CARMIM. - Visita guiada a Monsaraz; - Almoço-convívio na cantina da escola sede. 	Grupo de Espanhol	Todos os alunos do 8.º ano de Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> - Autocarro da CMRM; - Guia turística; - Panfletos e livro sobre Monsaraz; - Máquina fotográfica. 	20 de abril

Articulação com os Objetivos do Projeto Educativo	Designação/Objetivos da atividade	Estratégias	Dinamizadores	Intervenientes/ Destinatários	Recursos necessários/ Custos previstos	Calendarização
	<p style="text-align: center;">V</p> <p style="text-align: center;">Participação na Megaventura</p> <p>Aprofundar as relações humanas entre alunos e professores;</p> <p>Desenvolver nos alunos as competências de receção, compreensão oral e expressão oral, de acordo com os respetivos programas de Espanhol;</p> <p>Desenvolver nos alunos uma competência cultural e civilizacional da língua espanhola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de pesquisa; - Teste sobre cultura espanhola (nível B1). 	<p style="text-align: center;">Grupo de Educação Física/Grupo de estágio da PES de Espanhol</p>	<p>Todos os alunos e professores inscritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas; - Canetas; - Questionário. 	<p style="text-align: center;">14 de abril (Devido às condições climatéricas, esta atividade foi adiada para dia 7 de junho).</p>

Apêndice XXVII – Avaliação das atividades extraletivas de Português no ano letivo 2015-2016



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Português

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: Dossiê de escrita criativa.

Data da atividade: ao longo do ano letivo.

Intervenientes: todos os alunos de Português.

Pontos fortes: possibilidade de desenvolver o domínio da escrita, através de fichas de atividades de diversos graus de dificuldade e tipologias, para que os alunos possam estimular a criatividade e a imaginação. Oportunidades de os alunos se desinibirem em relação à escrita, aperfeiçoando, deste modo, a construção textual de acordo com o previsto no Programa e Metas Curriculares de Português para este nível de ensino.

Pontos fracos: consideramos que os alunos ainda estão pouco recetivos a este tipo de atividade, pois são atividades que necessitam de algum tempo para a sua elaboração e os mesmos não têm muita disponibilidade devido aos testes e outros trabalhos referentes às diversas disciplinas.

Constrangimentos: verificámos que os alunos de Português não aderiram em grande parte, apenas participaram aqueles que foram solicitados diretamente pela professora titular.

Propostas de melhoria: continuar a insistir e divulgar este tipo de atividade, demonstrando a importância da escrita quer para a disciplina quer para as restantes áreas disciplinares.



AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Português

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: Concurso: queres ser famoso?

Data da atividade: janeiro de 2016

Intervenientes: alunos do 7.º E de Português

Pontos fortes: esta atividade teve o intuito de criar e/ou consolidar hábitos de escrita e de leitura, bem como familiarizar os alunos com as composições escritas, nomeadamente o texto narrativo: o conto.

Pontos fracos: A fraca participação dos alunos da turma, pois apenas 5 alunos elaboraram esta atividade, mesmo tendo sido alargado o prazo de entrega e a possibilidade de ser feito a pares.

Constrangimentos: Obtivemos um leque reduzido de contos, o que demonstra que os alunos não têm o hábito da escrita e os que participam, normalmente, são sempre os mesmos.

Propostas de melhoria: Continuar a incentivar os alunos para este tipo de atividades, valorizando a sua criatividade, o enriquecimento vocabular e o aperfeiçoamento na construção textual.



AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Português

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: Escrita criativa na biblioteca: ideias no papel...

Data da atividade: 26 de fevereiro de 2016

Intervenientes: alunos do 10.º F de Português e de Literatura Portuguesa

Pontos fortes: Em relação a esta atividade, julgamos que os objetivos definidos na proposta de atividades foram cumpridos. Todos os alunos presentes mostraram-se entusiasmados pela participação na mesma. Inicialmente, os alunos teriam que escolher uma das fichas de atividade de escrita criativa, no entanto, os do 10.º F quiseram realizar diversas fichas. O que para nós foi bastante surpreendente e, ao mesmo tempo, gratificante, dadas as características da turma.

Pontos fracos: Apenas compareceram 3 alunas da turma de Literatura Portuguesa, o que não correspondeu às nossas expectativas.

Constrangimentos: Mais uma vez comprovámos que é difícil mobilizar a participação dos alunos para este tipo de atividade, apesar da nossa insistência e persuasão.

Propostas de melhoria: Continuar a promover este tipo de atividade, para que se torne um hábito entre os alunos, conforme está explícito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário.



AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Português

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: Dia Internacional da Mulher – Exposição de fotografias de mulheres portuguesas que se destacaram em diversas áreas e texto de opinião sobre a comemoração deste dia.

Data da atividade: 8 de março de 2016

Intervenientes: 10.º F de Português e alunos do 10.º ano de Literatura Portuguesa

Pontos fortes: Com esta atividade, pretendemos identificar personalidades femininas portuguesas que se destacaram em várias áreas, de modo a salientar o seu percurso enquanto mulheres e, simultaneamente promover a cultura portuguesa. Esta exposição foi bem acolhida por parte de toda a comunidade educativa.

Pontos fracos: A não adesão ao texto de opinião acerca da comemoração deste dia.

Constrangimentos: A não ser o referido anteriormente, esta atividade decorreu normalmente, não havendo constrangimentos a apresentar.

Propostas de melhoria: Continuar a promover este tipo de atividade, para que se torne um hábito entre os alunos, conforme está explícito no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário.



AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Português

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: Exposição - Os poetas e a natureza

Data da atividade: 16 a 20 de maio de 2016

Intervenientes: 10.º F de Português

Pontos fortes: O objetivo da atividade foi conseguido, uma vez que os alunos aderiram ao desafio de investigar poemas sobre a natureza e a agricultura, bem como recolher dados biográficos sobre os 5 poetas selecionados. Esta exposição foi bem acolhida por parte de toda a comunidade educativa. Esta atividade está articulada simultaneamente com a disciplina de Português e o curso vocacional de agricultura, conforme previsto na legislação destes cursos. Esta atividade pretendeu envolver a restante comunidade escolar no sentido de ajudar a completar a exposição, podendo qualquer aluno acrescentar outros poemas de outros autores que abordem o mesmo tema.

Pontos fracos: os alunos revelaram algumas dificuldades, ao nível da planificação e desenvolvimento do trabalho, necessitando de acompanhamento e *feedback*.

Constrangimentos: A não ser o referido anteriormente, esta atividade decorreu normalmente, não havendo constrangimentos a apresentar.

Propostas de melhoria: Continuar a promover este tipo de atividade, para que se torne um hábito entre os alunos.

Apêndice XXVIII - Avaliação das atividades extraletivas do grupo de PES de Espanhol no ano letivo 2015-2016



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Espanhol

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: Comemoração do DIA INTERNACIONAL DA MULHER. Dinamização do jogo “¿quién es quién?” e de uma atividade de escrita criativa (características físicas e psicológicas com as iniciais do nome e apelido da docente de Espanhol) com o 8.º C. Promoção de outra atividade de escrita criativa que consistia na elaboração de um texto de opinião sobre o Dia Internacional da Mulher com o 11.º A/B.

Data da atividade: 8 de março de 2016

Intervenientes: Alunos do 8ºC e do 11ºA/B de Espanhol

Pontos fortes: Em relação à participação dos alunos do 8ºC, esta foi bastante positiva, pois, inclusivamente participaram alunos de outras turmas. Todos os alunos se mostraram motivados e recetivos à atividade proposta. Assim, julgamos que os objetivos definidos na proposta de atividades foram cumpridos.

Pontos fracos: A participação dos alunos do 11ºA/B foi nula. Cremos que devido ao excesso de trabalhos e testes, os alunos não participaram nesta atividade por falta de tempo para realização da mesma.

Constrangimentos: A atividade foi realizada durante a hora de almoço dos alunos, ficando limitada a 30 minutos.

Propostas de melhoria: Esta atividade deveria ser realizada durante um período mínimo de 45 minutos, para que decorresse de uma forma mais tranquila.



AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Espanhol

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: INTERCÂMBIO ESPANHA - PORTUGAL

Data da atividade: 20 de abril de 2016

Intervenientes: Todos os alunos do 8º ano de Espanhol

Pontos fortes: Em relação a esta atividade, julgamos que os objetivos definidos na proposta de atividades foram cumpridos. Todos os alunos se mostraram bastante entusiasmados, acolheram de forma calorosa os colegas espanhóis e todos os intervenientes desenvolveram competências comunicativas nos dois idiomas. Através desta atividade, foi possível conhecer a realidade educativa e a organização escolar dos dois países, bem como alguns aspetos culturais.

Pontos fracos: Inicialmente, os alunos de ambos os países mostraram-se um pouco inibidos. No entanto, rapidamente reverteram essa situação.

Constrangimentos: As condições climatéricas não foram as mais propícias à realização desta atividade, nomeadamente na visita guiada a Monsaraz, pois ficaram alguns lugares por visitar ou foram visitados de um modo muito superficial.

Propostas de melhoria: Realizar novamente este intercâmbio no próximo ano letivo, mas desta vez com a deslocação dos alunos da AVERM ao Instituto de Educación Secundaria Bioclimático de Badajoz.



AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Departamento de Línguas

Grupo disciplinar de Espanhol

Ano letivo: 2015/2016

Atividade desenvolvida: MEGAVENTURA

Data da atividade: 7 de junho de 2016

Intervenientes: toda a comunidade escolar

Pontos fortes: Esta atividade foi o culminar do ano letivo e reuniu muitos membros da comunidade escolar. Os participantes estavam muito motivados. Para além da comunidade escolar, outras entidades públicas e privadas colaboraram na dinamização desta iniciativa.

Pontos fracos: Relativamente ao transporte das equipas, houve alguma desarticulação. O percurso era muito extenso e algumas equipas tiveram dificuldade em finalizá-lo.

Constrangimentos: Constatámos que devido à elevada temperatura, a água nos diversos postos era insuficiente.

Propostas de melhoria: Deve ser repensado o percurso, não sendo tão longo. A articulação entre as equipas deve ser reequacionada, para que seja mais eficaz.

Apêndice XXIX - Juego inspirado no trivial: “¿cuánto sabes sobre Presuntos Implicados?” (Espanhol, 11.º A/)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Juega y descubre quienes son Presuntos Implicados...

1. ¿Dónde ha nacido el grupo musical Presuntos Implicados?
 - a) En Valencia;
 - b) En Madrid;
 - c) En Murcia.

2. ¿Dónde se han asentado?
 - a) En Barcelona;
 - b) En Valencia;
 - c) En Sevilla.

3. ¿En qué década se han formado?
 - a) En la década de 90;
 - b) En la década de 70;
 - c) En la década de 80.

4. ¿En 2008, tras la partida de uno de los elementos del grupo, cuántos miembros tiene desde entonces?
 - a) Tres;
 - b) Cuatro;
 - c) Cinco.

5. ¿Cuántos discos de platino han recibido?
 - a) 10;
 - b) 20;
 - c) 14.

6. El disco más ampliamente conocido de Presuntos Implicados es:
- a) Alma de Blues;
 - b) *Cada Historia;*
 - c) *Me Das el Mar.*
7. *Alma de Blues* fue...
- a) Disco de oro;
 - b) Doble platino;
 - c) Disco de plata.
8. Las influencias musicales de este grupo son diversas, como por ejemplo,...
- a) La música electrónica;
 - b) El reggaetón;
 - c) El jazz, blues, pop y el funk.
9. A partir de 2008, el grupo musical tiene una nueva vocalista. ¿Cómo se llama?
- a) Marta;
 - b) Lydia;
 - c) Soledad.
10. ¿En qué año fueron nominados para los *Grammy Latino* en la categoría de mejor álbum pop vocal tradicional?
- a) 2008;
 - b) 2010;
 - c) 2012.
11. "Banda sonora", un trabajo del grupo de 2011, ¿qué tema tenía?
- a) El cine;
 - b) La soledad;
 - c) El amor.

12. Tras cumplir 25 años de carrera, en septiembre de 2015, el grupo anunció su disolución definitiva. ¿En qué lugar anunció esta disolución definitiva?

- a) Durante su actuación en el concierto organizado en Madrid por Cadena Dial;
- b) Durante su actuación en el concierto organizado en el Festival de Jazz de San Sebastián;
- c) Durante su actuación en uno de los conciertos de *Rock in Rio*, en Lisboa.



Anexos

Anexo I – Planificação das atividades letivas de Português para o 7.º ano



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

ANO LETIVO: 2015/2016

DISCIPLINA/ÁREA DISCIPLINAR: PORTUGUÊS

ANO DE ESCOLARIDADE: 7º

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
1º período	<p>Sequência didática: A Escola – narrativas completas e outros textos</p> <p>Texto informativo</p> <p>Texto narrativo – reconto</p> <p>Texto expositivo – expressão da opinião</p> <p>Recitação</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>1- Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.</p> <p>1- Identificar o tema e explicitar o assunto. 2- Distinguir o essencial do acessório. 3- Fazer deduções e inferências. 4- Distinguir diferentes intencionalidades comunicativas (informar, narrar, descrever, exprimir sentimentos, persuadir). 5- Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.</p> <p>2- Registrar, tratar e reter a informação.</p> <p>1- Identificar ideias-chave. 2- Tomar notas. 3- Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese.</p> <p>3- Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <p>1- Respeitar as convenções que regulam a interação verbal. 2- Pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos. 3- Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. 4- Apresentar propostas e sugestões.</p>	<p>Exercícios para escuta ativa (CD áudio)</p> <p>Exposição oral de conectores</p> <p>Exposição oral com planificação e grelha de heteroavaliação</p>	<p>TOTAL = 63</p> <p>1º período</p> <p>EO – 9x45’ CO – 9x45’ Leitura – 19x45’ Escrita – 12x45’ Gramática- 14x45’</p>

<p>1º período</p>	<p>Texto não literário: Texto de natureza informativa Banda desenhada Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Rubrica "Tornar-me leitor"</p> <p>Textos literários: Texto lírico em verso Texto narrativo (excertos) Textos narrativos integrais: - conto de autor PALOP - texto da literatura juvenil</p> <p>Texto narrativo Texto de opinião Texto argumentativo Registo informal</p>	<p>4- Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de coesão discursiva. 1-Planificar o texto oral a apresentar, elaborando tópicos. 2-Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes, com a supervisão do professor. 3-Usar a palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação. 4-Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas no discurso. 5-Utilizar pontualmente ferramentas tecnológicas como suporte adequado de intervenções orais.</p> <p>5-Produzir textos orais (4 minutos) de diferentes tipos e com diferentes finalidades. 1-Narrar. 2-Fazer a apresentação oral de um tema. 3-Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista.</p> <p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>6- Ler em voz alta. 1-Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.</p> <p>7- Ler textos diversos. 1-Ler textos narrativos, textos biográficos, retratos e autorretratos, textos informativos, textos expositivos, textos de opinião, críticas, comentários, descrições, cartas, reportagens, entrevistas, roteiros, texto publicitário.</p> <p>8- Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade. 1-Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura. 2-Identificar temas e ideias principais. 3-Identificar pontos de vista e universos de referência. 4-Identificar causas e efeitos. 5-Fazer deduções e inferências. 6-Distinguir facto de opinião</p> <p>9-Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação. 1-Tomar notas e registar tópicos. 2-Identificar ideias-chave.</p> <p>10- Ler para apreciar textos variados. 1-Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.</p>	<p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada) (CD áudio)</p> <p>Atividades de promoção da leitura na aula. (Clip de vídeo)</p> <p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p> <p>Oficinas de escrita:</p> <p>Guião para planificação, textualização e revisão do texto.</p>	
-------------------	---	---	---	--

<p>1º período</p>	<p>Palavras simples e complexas Adjetivo qualificativo, numeral e relacional - grau</p> <p>Conjunções e locuções conjuncionais coordenativas: adversativas, copulativas e disjuntivas Conjunções e locuções conjuncionais subordinativas: causais e temporais</p> <p>Sujeito Predicado Complementos direto e indireto</p> <p>Anáfora pronominal Conectores discursivos (aditivos, contrastivos, causais, temporais, contra-argumentativo) Advérbios conectivo</p>	<p style="text-align: center;">ESCRITA</p> <p>11-Planificar a escrita de textos. 1-Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de planificação (por exemplo, recolha de informação e discussão em grupo). 2-Estabelecer objetivos para o que pretende escrever e registar ideias. 3-Organizar a informação segundo a tipologia do texto.</p> <p>12-Redigir textos com coerência e correção linguística. 1-Utilizar uma caligrafia legível. 2-Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto. 3-Organizar a informação, estabelecendo e fazendo a marcação de parágrafos. 4-Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas. 5-Adequar os textos a diferentes públicos e finalidades comunicativas. 6-Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas. enumerações) e a vírgula (em enumerações, datas, deslocação de constituintes e uso do vocativo). 7-Utilizar adequadamente os sinais auxiliares da escrita e os seguintes sinais de pontuação: o ponto final, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, os dois pontos (em introdução do discurso direto e de de enumerações) e a vírgula (em enumerações, datas, deslocação de constituintes e uso do vocativo). 8-Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas.</p> <p>13-Escriver para expressar conhecimentos. 1-Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto. 2-Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho. 3-Elaborar resumos e sínteses de textos informativos.</p> <p>14-Escriver textos informativos. 1-Escriver textos informativos contemplando o seguinte: uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e apresentando factos, definições, pormenores e exemplos; e uma conclusão.</p>	<p>Atividades do manual</p> <p>Caderno de atividades</p>	
-------------------	---	--	--	--

<p>1º período</p>	<p>Sequência didática: Família – narrativas completas e outros textos</p> <p>Exercícios de escuta ativa</p> <p>Apreciação crítica de imagens Debate Discurso argumentativo Exposição estruturada em marcadores de organização discursiva</p>	<p>15-Escriver textos argumentativos. 1-Escriver textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente.</p> <p>16-Escriver textos diversos. 1-Escriver textos narrativos. 2-Escriver textos biográficos. 3-Fazer retratos e autorretratos. 4-Escriver comentários. 5-Escriver cartas. 6-Escriver o guião de uma entrevista. 7-Fazer relatórios.</p> <p>17-Rever os textos escritos. 1-Avaliar a correção e a adequação do texto escrito. 2-Reformular o texto escrito, suprimindo, mudando de sítio e reescrevendo o que estiver incorreto.</p> <p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p> <p>18-Ler e interpretar textos literários. (v. Lista em anexo) 1-Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. 2-Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 3-Explicitar o sentido global do texto. 4-Sistematizar elementos constitutivos da poesia lírica (estrofe, verso, refrão, rima, esquema rimático). 5-Detetar a forma como o texto está estruturado (diferentes partes). 6-Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: enumeração, personificação, comparação, anáfora, perífrase, metáfora, aliteração, pleonasma e hipérbole. 7-Reconhecer o uso de sinais de pontuação para veicular valores discursivos. 8-Comparar textos de diferentes géneros, estabelecendo diferenças e semelhanças (temas e formas).</p>	<p>Clip de vídeo</p> <p>Ficheiro áudio de “A formiguinha dos fósforos”</p> <p>Atividade de escuta ativa para ordenação de acontecimentos num texto</p>	
-------------------	---	---	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">2º período</p>	<p>Texto não literário Texto de opinião Texto informativo Texto expositivo</p> <p>Rubrica "Tornar-me leitor" Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Textos literários Textos narrativos integrais: - narrativas de autores portugueses - texto da literatura juvenil</p> <p>Expressão de vivências Textos narrativos Texto de opinião</p> <p>Expressão de vivências</p>	<p>19-Apreciar textos literários. (v. Lista em anexo e Listagem PNL) 1-Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. 2-Reconhecer valores culturais presentes nos textos. 3-Expressar, oralmente e por escrito, ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos. 4-Escrever um pequeno comentário (cerca de 100 palavras) a um texto lido.</p> <p>20-Ler e escrever para fruição estética. (v. Listagem PNL) 1-Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e a complexidade dos textos selecionados. 2-Fazer leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos. 3-Escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos.</p> <p style="text-align: center;">GRAMÁTICA</p> <p>21-Explicitar aspetos fundamentais da morfologia. 1-Identificar e conjugar verbos em todos os tempos (simples e compostos) e modos. 2-Sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares da 1.ª, da 2.ª e da 3.ª conjugação. 3-Identificar as formas dos verbos irregulares e dos verbos defetivos (impessoais e unipessoais). 4-Sistematizar padrões de formação de palavras complexas: derivação (afixal e não-afixal) e composição (por palavras e por radicais). 5-Formar o plural de palavras compostas. 6-Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor do radical e de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português.</p> <p>22-Reconhecer e conhecer classes de palavras. 1-Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) nome: próprio e comum (coletivo); b) adjetivo: qualificativo e numeral; c) verbo principal (intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva); d) advérbio: valores semânticos – de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo, de lugar, de dúvida, de inclusão, de exclusão, de designação; funções – relativo, interrogativo e conectivo; e) determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo, interrogativo; f) pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo, indefinido, relativo;</p>	<p>O PNL Atividades de promoção da leitura na aula</p> <p>Atividades de compreensão de leitura</p> <p>Oficinas de escrita: Guião para planificação, textualização e revisão do texto.</p>	<p>2º período</p> <p>TOTAL = 52</p> <p>EO – 7X45' CO – 7X45' Leitura – 12x45' Escrita – 12x45' Gramática- 15x45'</p>
---	--	--	--	--

<p>2º período</p>	<p>Adjetivo: formas irregulares de comparativos e superlativos Verbos regulares e irregulares</p> <p>Grupo nominal; grupo verbal; grupo adjetival; grupo adverbial e grupo preposicional</p> <p>Sujeito Complementos direto e indireto Verbo principal: intransitivo; transitivo direto, indireto, transitivo direto e indireto; copulativo; auxiliar</p> <p>Metáfora</p>	<p>g)quantificador numeral; h)preposição; i)conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva e explicativa; j)conjunção subordinativa: causal e temporal; k)locução: prepositiva e adverbial; l)interjeição.</p> <p>23-Analisar e estruturar unidades sintáticas. 1-Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal: em frases afirmativas; em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos; com verbos antecedidos de certos advérbios (<i>bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez...</i>). 2-Consolidar o conhecimento sobre as funções sintáticas estudadas no ciclo anterior: sujeito, vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, modificador. 3-Identificar o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado. 4-Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa (consolidação). 5-Transformar discurso direto em indireto e vice-versa (todas as situações). 6-Identificar processos de coordenação entre orações: orações coordenadas copulativas (sindéticas e assindéticas), adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas. 7-Identificar processos de subordinação entre orações: a)subordinadas adverbiais causais e temporais; b)subordinadas adjetivas relativas. 8-Identificar oração subordinante.</p>	<p>Exercícios de tipologia variada:</p> <p>Caderno de atividades</p>	
-------------------	---	--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">2º período</p>	<p>Sequência didática: Amizade – narrativas completas e outros textos</p> <p>Exercício de visionamento/escuta ativa Atividade de escuta ativa</p> <p>Atividade de expressão oral Texto narrativo (reconto) Progressão temática Texto expositivo Texto argumentativo Recursos linguísticos e extralinguísticos</p> <p>Texto não literário Texto informativo</p> <p>Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Texto literário Narrativas integrais: - narrativa de autor português - narrativa de autor estrangeiro - texto paraliterário integral – conto tradicional</p>		<p>Clip de vídeo Ficheiro de áudio CD áudio</p> <p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p> <p>Atividades de promoção da leitura na aula. Rubrica “Tornar-me leitor”</p> <p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p>	
---	---	--	---	--

<p>2º período</p>	<p>Texto narrativo Texto descritivo Laboratório de texto Texto de opinião</p> <p>Coordenação: oração coordenada copulativa, adversativa e disjuntiva Orações subordinadas adverbiais causais, temporais, condicionais e finais Sujeito simples, composto e nulo</p> <p>Coesão lexical</p> <p>Hiperonímia-hiponímia e holonímia-meronímia, sinonímia, antonímia</p>		<p>Laboratório de texto</p> <p>Exercícios de tipologia variada:</p> <p>Caderno de atividades</p>	
-------------------	---	--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">3º período</p>	<p>Sequência didática: Poesia – a festa das palavras</p> <p>Poemas vocalizados</p> <p>Leitura expressiva de poesia lírica</p> <p>Poesia lírica: Técnicas de repetição Paralelismos Pontuação Rimas e seus sentidos</p> <p>Rubrica “Tornar-me leitor” Textos escolhidos por iniciativa pessoal</p> <p>Modo lírico Elementos constitutivos da poesia lírica (convenções versificatórias) Aliteração Comparação Metáfora Pleonasmo</p>		<p>CD áudio</p> <p>Texto “Balada de neve”</p> <p>“Aprender a ler poemas” <i>Clip</i> de vídeo</p> <p>“Saber ler poemas”</p>	<p>3º período</p> <p>TOTAL = 46</p> <p>EO – 7x45’ CO – 7x45’ Leitura – 10x45’ Escrita – 10x45’ Gramática- 12x45’</p>
---	--	--	---	--

<p>3º período</p>	<p>Escrita lúdica e criativa</p> <p>Oficina de escrita: (Re)escrever poemas</p> <p>Campo lexical Oração subordinada substantiva completiva</p> <p>Sequência didática: Teatro – texto dramático e outros textos</p> <p>Expressão oral a partir de imagem</p> <p>Vocativo Complemento oblíquo Modificador do grupo verbal Orações subordinadas relativas</p>		<p>Oficina de escrita: (Re)escrever poemas</p> <p>Construção do conhecimento seguida de exercícios de treino e aplicação: caderno de atividades</p> <p><i>Clip</i> de vídeo Ficheiros de áudio CD áudio</p> <p>Atividades de expressão oral</p> <p>Construção do conhecimento seguida de exercícios de treino e aplicação: caderno de atividades</p>	
-------------------	--	--	---	--

<p>Ao longo do ano letivo</p>	<p>Atividades de promoção da leitura na sala de aula</p> <p>Elementos constitutivos do drama e espetáculo teatral</p> <p>Textos integrais: "A Raposa e o Corvo" "História de um papagaio"</p> <p>Texto narrativo (reconto) Texto de opinião</p>		<p>Leitura dirigida a compreensão de sentidos globais e leitura seletiva (questionários de resposta aberta e fechada)</p> <p>Rubrica "Tornar-me leitor" <i>Clip de vídeo</i></p> <p>Oficina de escrita: Guião para planificação, textualização e revisão do texto</p>	
-------------------------------	---	--	--	--

RECURSOS/MATERIAIS:	Manual Caderno de atividades CD áudio Aula digital Clíp de vídeo Exercícios de escuta ativa (...)
MODALIDADES/INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:	Modalidades: diagnóstico e formativa. Instrumentos: listas de verificação de desempenhos; grelhas de auto e heteroavaliação; processo de avaliação da expressão oral: planificação, execução e avaliação; oficinas de escrita: guião para planificação, textualização e revisão do texto; questionários de resposta aberta e fechada (escolha múltipla e verdadeiro /falso) e testes de avaliação de conhecimentos.

LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 7.º ANO

Obs. Confrontar referenciais constantes do Programa.

ESCOLHER UM MÍNIMO DE 3 NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES:

Alexandre Herculano	“O Castelo de Faria” in <i>Lendas e Narrativas</i> .
Raul Brandão	“A pesca da baleia” in <i>As Ilhas Desconhecidas</i> .
Miguel Torga	“Miura” ou “Ladino” in <i>Bichos</i> .
Manuel da Fonseca	“Mestre Finezas” in <i>Aldeia Nova</i> .
Teolinda Gersão	“Avó e neto contra vento e areia” in <i>A Mulher que Prendeu a Chuva e outras Histórias</i> .
Luísa Costa Gomes	<i>A Pirata</i> .

1 CONTO TRADICIONAL

Teófilo Braga	<i>Contos Tradicionais do Povo Português</i> .
Trindade Coelho	“As três maçazinhas de oiro” ou “A parábola dos 7 vimes” in <i>Os meus Amores</i> .

1 TEXTO DRAMÁTICO DE AUTOR PORTUGUÊS

Alice Vieira *Leandro, Rei da Helíria.*

Maria Alberta Menéres *À Beira do Lago dos Encantos.*

1 TEXTO DE AUTOR DE PAÍS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

José Eduardo Agualusa *A Substância do Amor e outras Crónicas.*

1 NARRATIVA DE AUTOR ESTRANGEIRO

Luís Sepúlveda *História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar* (trad. Pedro Tamen).

Robert Louis Stevenson *A Ilha do Tesouro* (adapt. António Pescada).

Michel Tournier *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem.*

2 TEXTOS DE LITERATURA JUVENIL

Irene Lisboa *Uma Mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma.*

Sophia de Mello Breyner Andresen *O Cavaleiro da Dinamarca.*

Augustina Bessa-Luís *Dentes de Rato.*

Odisseia Contada a Jovens por Federico Lourenço.

ESCOLHER 16 POEMAS DE, PELO MENOS, 10 AUTORES DIFERENTES

Florbela Espanca "Amar!"; "Ser poeta" in *Sonetos.*

José Régio "Cântico negro" in *Poemas de Deus e do Diabo*; "O Papão" in *As Encruzilhadas de Deus*; "Nossa Senhora" in *Mas Deus É Grande.*

Vitorino Nemésio "A concha", "Five o'clock tea" in *O Bicho Harmonioso*; "Meu coração é como um peixe cego" in *Eu, Comovido a Oeste.*

António Ramos Rosa "Não posso adiar o amor para outro século"; "Para um amigo tenho sempre um relógio" in *Viagem através duma Nebulosa.*

António Gedeão	“Impressão digital”; “Pedra filosofal”; “Lágrima de preta”; “Poema do fecho éclair” in <i>Obra Completa</i> .
Miguel Torga	“História antiga”, “Ariane” in <i>Diário I</i> ; “Segredo” in <i>Diário VIII</i> “A espera” in <i>Poemas Ibéricos</i> .
Manuel da Fonseca	“O vagabundo do mar”; “Maria Campaniça”; “Mataram a tuna” in <i>Obra Poética</i> .
Eugénio de Andrade	“As palavras” in <i>Coração do Dia</i> ; “Canção” in <i>Primeiros Poemas Poemas</i> ; “Urgentemente” in <i>Até Amanhã</i> .
Sebastião da Gama	“O sonho” in <i>Pelo sonho é que vamos</i> ; “O papagaio” in <i>Itinerário Paralelo</i> .
Ruy Cinatti	“Meninos tomaram coragem”, “Quando eu partir, quando eu partir de novo” in <i>Nós não somos deste Mundo</i> ; “Linha de rumo” in <i>O Livro do Nómada Meu Amigo</i> ; “Morte em Timor”, “Análise” in <i>Uma Sequência Timorense</i> .
Alexandre O’Neill	“Amigo”; “Gaivota”; Auto-retrato” in <i>Poesias Completas</i> .
David Mourão-Ferreira	“Barco Negro”; Maria Lisboa”; “Capital”, “E por vezes” in <i>Obra Poética</i> .
Percy B. Shelley	“Correm as fontes ao rio [Love’s Philosophy]” (trad. Luís Cardim) in <i>Horas de Fuga</i> .

PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

ANO LETIVO: 2015/2016

DISCIPLINA/ÁREA DISCIPLINAR: ESPANHOL I E II (CONTINUAÇÃO)

ANO DE ESCOLARIDADE: 11.º

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/N.º DE AULAS
1.º Período	<p>1 - Jóvenes</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carácter • Hábitos • Aspirações • Preocupações <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome e adjetivo • Numerais • Presente do indicativo e Presente do conjuntivo <p>✓ Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar opinião • Expressar acordo e desacordo • Expressar desejos <p>✓ Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los jóvenes de hoy</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar hábitos, aspirações e preocupações • Utilizar com correção os numerais • Utilizar com correção nomes e adjetivos • Utilizar com correção o presente do indicativo e o presente do conjuntivo • Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de mapas • Observação de imagens • Audição / repetição de palavras • Audição / repetição de <i>trabalenguas</i> • Exercícios de leitura fonética 	<p>7 blocos de 90 min</p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ N° DE AULAS
1º Período	<p>2 – Âmbito laboral</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Profissões • Curriculum vitae • Anúncios de trabalho <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Se</i> impessoal • Perífrases verbais: <i>tener que + infinitivo / deber + infinitivo / hay que + infinitivo</i> • Tempos verbais: presente, passado e futuro <p>✓ Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar necessidade • Expressar obrigação • Falar de requisitos mínimos <p>✓ Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los profesiones del futuro</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar profissões • Distinguir anúncios de oferta e demanda de emprego • Escrever um <i>curriculum vitae</i> • Expressar impessoalidade • Participar numa entrevista de emprego • Utilizar com correção as perífrases verbais • Distinguir os diferentes usos do <i>futuro imperfecto</i> • Usar com correção os tempos verbais de presente, passado e futuro • Interagir • Ativar os conteúdos relativos à unidade para redigir textos simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação / correspondência • Completamento de quadros • Completamento de textos • Leitura de textos escritos • Simulação de entrevista • Associação texto / imagens • Interação oral • Produção oral e escrita • Audição de uma canção 	6 blocos de 90 min

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
1º Período	<p>3 – Personajes célebres</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagens célebres • Biografias • Experiências de vida <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito indefinido • Pretérito indefinido / Pretérito imperfeito • Marcadores temporais <p>✓ Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir e dar informação sobre uma pessoa • Contar a vida de uma pessoa • Contar factos no passado • Situar ações no tempo <p>✓ Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Premios Nobel de Literatura españoles e hispanoamericanos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar hábitos, aspirações e preocupações • Utilizar com correção os numerais • Utilizar com correção nomes e adjetivos • Utilizar com correção o presente do indicativo e o presente do conjuntivo • Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição e comentário de imagens • Associação de imagens • Associação de títulos e citações • Ordenação de fragmentos de uma biografia • Associação / correspondência • Leitura de textos / interpretação escrita • Audição de textos / seleção de informação • Completamento de textos • Interação oral • Produção oral • Produção escrita orientada • Audição de canções 	<p>6 blocos de 90 min</p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
2º Período	<p>4 – Ciudadanos europeos</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cidadania • Direitos • Deveres <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos verbais do passado • Orações temporais <p>✓ Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar no passado • Exprimir uma opinião • Argumentar/ justificar <p>✓ Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ciudadanía</i> • <i>Ciudadanos europeos</i> • <i>Personajes y lucha por la paz</i> • <i>Día escolar de la no violencia y de la paz</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar direitos e deveres • Enunciar características do bom cidadão • Reconhecer personalidades que se destacaram na defesa da paz. • Utilizar com correção os tempos verbais do passado • Utilizar com correção as orações temporais • Redigir textos formais e informais • Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para da redigir pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Completamento de frases • Completamento de quadros • Completamento de textos • Leitura de textos escritos / Interpretação • Associação / correspondência • Interação oral • Produção oral e escrita • Audição de uma canção • Visionamento de um vídeo 	<p>6 blocos de 90 min</p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/Nº DE AULAS
2º Período	<p>5 – Infecciones</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doenças • Infeções • Tratamentos <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imperativo afirmativo e negativo • Pronomes pessoais complemento • Marcadores temporais <p>✓ Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar certeza • Expressar preocupação • Dar conselhos <p>✓ Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Enfermedades</i> • <i>Infecciones</i> • <i>Enfermedades del siglo XXI</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar algumas doenças infecciosas • Distinguir sintomas de doenças e tratamentos • Utilizar com correção o imperativo afirmativo e negativo • Utilizar com correção os pronomes pessoais complemento • Escrever conselhos • Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para da redigir pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de pergunta / resposta • Completamento de frases • Completamento de quadros • Completamento de textos • Associação / correspondência • Leitura de textos escritos / Interpretação • Interação oral • Produção oral e escrita • Audição de uma canção • Completamento da letra de uma canção • Visionamento de vídeos 	<p>3 blocos de 90 min</p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
2º Período	<p>Unidade 6</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música • Falar de gostos musicais • Perguntar por gostos e preferências • Expressar gostos e preferências • Pedir / expressar opinião <p>Expressar interesse, indiferença e descontentamento</p> <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo neutro <i>lo</i> • Relativos <i>que, quien(es), donde, como</i> <p>Orações relativas especificativas e explicativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar géneros musicais • Saber expressar gostos e opiniões • Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação textos / imagens • Completamento de quadros • Completamento de textos • Associação / correspondência • Leitura de textos escritos / Interpretação • Interação oral • Produção oral e escrita • Audição de uma canção • Completamento de letras de canções • Visionamento de um vídeo 	7 blocos de 90 min

GESTÃO LETIVA	TEMAS /CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ N° DE AULAS
3º Período	<p style="text-align: center;">7 – Ciudad</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugares da cidade • Problemas da cidade/ soluções <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voz passiva • Discurso indireto <p>✓ Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever um lugar • Expressar uma opinião e justificá-la <p>✓ Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ciudades subterráneas</i> • <i>Ciudades inteligentes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar lugares da cidade • Reconhecer problemas da cidade • Definir soluções para problemas da cidades • Utilizar com correção o presente do indicativo • Utilizar com correção a voz passiva • Utilizar com correção o discurso indireto • Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para redigir pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação textos / imagens • Completamento de quadros • Completamento de textos • Associação / correspondência • Leitura de textos escritos • Interação oral • Produção oral e escrita • Audição de uma canção • Completamento da letra de uma canção • Visionamento de vídeos 	<p>7 blocos de 90 min</p>

GESTÃO LETIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ N° DE AULAS
3º Período	<p>8 – Medio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Temáticos e Lexicais • Personagens célebres • Biografias • Experiências de vida ✓ Gramaticais • Conectores el discurso • Oraciones adverbiales ✓ Comunicativos • Describir • Exprimir uma opinião • Argumentar / justificar ✓ Socioculturais • <i>Medio ambiente</i> • <i>Especies en peligro de extinción</i> • <i>Medidas de protección del ambiente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar em textos léxico relacionado com o tema • Identificar lugares • Reconhecer a importância da conservação do ambiente • Identificar medidas de proteção do ambiente • Utilizar com correção os conectores do discurso • Utilizar com correção as orações adverbiais • Ativar o vocabulário e estruturas linguísticas inerentes à unidade para da redigir pequenos textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Associação textos / imagens • Completamento de quadros • Completamento de textos • Associação / correspondência • Leitura de textos escritos • Interação oral • Produção oral e escrita • Audição de uma canção • Completamento da letra de uma canção • Visionamento de vídeos 	<p>9 blocos de 90 min</p>

GESTÃO LEITIVA	TEMAS/CONTEÚDOS	SABERES/ CAPACIDADES/OBJETIVOS	METODOLOGIAS/ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	CALENDARIZAÇÃO/ Nº DE AULAS
3º Período	<p>9 – De fiesta en fiesta</p> <p>✓ Temáticos e Lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celebrações e atos comemorativos • Festas populares • Festas comunitárias • Festas familiares • Felicitações <p>✓ Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Advérbios e fórmulas deícticas de espaço e de tempo • Locuções adverbiais • Orações causais <p>✓ Comunicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever costumes coletivos • Falar de hábitos coletivos • Comparar e relacionar usos e costumes • Felicitar <p>✓ Socioculturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fiestas de Interés Turístico Internacional de España</i> • <i>Fiestas del mundo hispano</i> • Hábitos y valores culturales • Convenciones tradicionales y sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer léxico relacionado com o tema da unidade • Identificar, em textos, léxico relacionado com o tema • Selecionar informação em textos orais e escritos • Reconhecer Festas do Mundo • Identificar festas espanholas e hispano-americanas • Usar adequadamente felicitações distintas • Utilizar com correção advérbios e fórmulas deícticas de espaço e de tempo • Utilizar com correção locuções adverbiais • Identificar orações causais • Utilizar com correção os nexos causais • Interagir • Elaborar um folheto turístico de uma cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição de imagens • Associação títulos-textos • Associação / correspondência • Leitura de textos escritos • Completamento de quadros • Correspondência pergunta-resposta • Interação oral • Completamento de frases • Produção oral e escrita • Visionamento de vídeos • Redação de textos 	<p>9 blocos de 90 min</p>

RECURSOS/MATERIAIS:	Manual Caderno de atividades <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho • CD áudio • Leitor de CD • CD-ROM • Dossiê do professor • Manual interativo • Computador • Projetor • Quadro
MODALIDADES/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação direta ✓ Fichas de trabalho em grupo e individuais ✓ Fichas formativas ✓ Avaliação da expressão oral; ✓ Avaliação da compreensão oral ✓ Fichas de avaliação ✓ Realização de trabalhos propostos ✓ Participação na aula ✓ Comportamento e atitudes ✓ Utilização do material necessário

Anexo III – Critérios de avaliação da disciplina de Português – 3.º Ciclo



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Domínios		Instrumentos de avaliação	Peso
S A B	Conhecimentos:	- Testes	60%
	- Teóricos;	- Outros trabalhos:	5%
	- Práticos; - Teórico-práticos.	- Fichas; - Trabalho individual/grupo; - Trabalho de casa; - Trabalho de pesquisa.	
E	Oralidade	- Testes orais; - Questionários; - Leitura em sala de aula; - Fichas de registo.	20%
R E S	Componente prática e/ou experimental	- Testes práticos; - Testes teórico-práticos; - Relatórios.	0%
Atitudes e Valores		- Fichas de observação e registo; - Fichas de autoavaliação.	15%

Anexo IV – Critérios de avaliação da disciplina de Espanhol – Ensino Secundário



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Domínios		Instrumentos de avaliação	Peso
S A B	Conhecimentos: - Teóricos; - Práticos; - Teórico-práticos.	- Testes - Outros trabalhos: - Fichas; - Trabalho individual/grupo; - Trabalho de casa; - Trabalho de pesquisa.	60% 5%
	Oralidade	- Testes orais; - Questionários; - Leitura em sala de aula; - Fichas de registo.	30%
	Componente prática e/ou experimental	- Testes práticos; - Testes teórico-práticos; - Relatórios.	0%
R E S	Atitudes e Valores	- Fichas de observação e registo; - Fichas de autoavaliação.	5%

NOTAS – Caso não se realizem fichas/trabalhos, os 5% correspondentes passarão para os testes.

2º PERÍODO – A classificação relativa ao 2º período é calculado isoladamente. A classificação final do 2º período obtém-se da média aritmética da classificação final do 1º período (sem arredondamentos) e da classificação relativa ao 2º período (sem arredondamentos).

1x 1º período + 1x 2º período a dividir por 2

3º PERÍODO - A classificação relativa ao 3º período é calculado isoladamente. A classificação final do 3º período obtém-se da média aritmética da classificação final do 1º período e do 2º período (sem arredondamentos) e da classificação relativa ao 3º período (sem arredondamentos).

1x 1º período + 1x 2º período + 1x 3º período a dividir por 3

Domínios a avaliar							
SABERES	<p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreende sons, entoações e ritmos da língua. ✓ Compreende palavras, conceitos diversos, frases isoladas e diferentes tipos de textos. <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreende palavras, frases e textos. ✓ Utiliza dicionários unilingues e dicionários bilingues. ✓ Exprime-se de forma adequada a diferentes contextos. ✓ Interage com os colegas em situações diversas. <p>Interação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprime-se de forma adequada a diferentes contextos. ✓ Interage com os colegas em situações diversas. <p>Produção oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produz sons, entoações e ritmos da língua. ✓ Expressa-se, com vocabulário adequado, em diversas situações <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolve o conhecimento da ortografia. ✓ Produz frases adequadas a diferentes contextos. ✓ Produz textos de 100 a 150 palavras, utilizando vocabulário adequado. <p>Domínio Intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhece aspetos culturais de países de expressão inglesa. ✓ Conhece o seu meio e o dos outros para compreender universos diferenciados. <p>Gramática/Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhece os aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua estrangeira; ✓ Faz uso de forma correta e adequada dos tempos verbais; ✓ Utiliza corretamente estruturas gramaticais. <p>Apropria-se de novos itens lexicais, relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural.</p>						
VALORESE ATITUDES	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td rowspan="5" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Responsabilidade</td> <td>✓ Assiduidade/ pontualidade</td> </tr> <tr> <td>✓ Apresentação de todo o material necessário</td> </tr> <tr> <td>✓ Organização</td> </tr> <tr> <td>✓ Realização do TPC</td> </tr> <tr> <td>✓ Cumprimento de regras na sala de aula</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação ✓ Autonomia ✓ Empenho ✓ Tolerância e cooperação 	Responsabilidade	✓ Assiduidade/ pontualidade	✓ Apresentação de todo o material necessário	✓ Organização	✓ Realização do TPC	✓ Cumprimento de regras na sala de aula
Responsabilidade	✓ Assiduidade/ pontualidade						
	✓ Apresentação de todo o material necessário						
	✓ Organização						
	✓ Realização do TPC						
	✓ Cumprimento de regras na sala de aula						