

**Os recursos interativos como instrumentos de motivação:
o manual digital na sala de aula do século XXI**

Ana Amélia Rodrigues Alves

**Relatório de Estágio de Mestrado
em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol)
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Novembro, 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e do Professor Doutor Antonio Chenoll Mora

OS RECURSOS INTERATIVOS COMO INSTRUMENTOS DE MOTIVAÇÃO:

O MANUAL DIGITAL NA SALA DE AULA DO SÉCULO XXI

ANA AMÉLIA RODRIGUES ALVES

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: manual digital, motivação, processo de ensino-aprendizagem, quadro interativo, recursos interativos.

Nos últimos anos, muitas têm sido as mudanças operadas nas escolas portuguesas. Essas transformações têm ocorrido no espaço físico e nos recursos disponíveis, o que facilita a aprendizagem dos alunos, que são, desde muito novos, utilizadores assíduos das tecnologias ao seu dispor. Este relatório tem como ponto de partida a utilização dos recursos interativos como factor de motivação no processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, analisa a forma como os professores têm aproveitado os recursos atualmente disponíveis, nomeadamente o quadro interativo, cada vez mais presente na sala de aula do século XXI, e todos os recursos a ele associados, como o manual digital. Por fim, apresenta algumas das atividades realizadas em aula e avalia o seu contributo para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

**INTERACTIVE RESOURCES AS INSTRUMENTS OF MOTIVATION:
THE DIGITAL BOOK IN THE 21ST CENTURY CLASSROOM**

ANA AMÉLIA RODRIGUES ALVES

ABSTRACT

KEYWORDS: digital book, motivation, teaching-learning process, interactive whiteboard, interactive resources.

In recent years, many have been the changes in Portuguese schools. These changes have taken place in the physical space and in the resources available, enhancing the learning of students who are users of the technology since an early age. The use of interactive resources as instruments of motivation in the teaching-learning process is the starting point of this report. Next, it analyses how teachers have taken advantage of the currently available resources, including the interactive whiteboard, increasingly available in the classroom of the 21st century, and all the resources associated with it, such as the digital book. Finally, it presents some of the activities used in classroom and assesses their contribution to students' motivation in learning a foreign language.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Mudanças no processo de ensino-aprendizagem.....	4
I. 1. De um ensino centrado nas palavras à utilização simultânea de palavras e imagens.....	4
I. 2. A digitalização da escola - um percurso sem recuo.....	5
I. 2. 1. Nativos e imigrantes digitais de Marc Prensky.....	5
I. 2. 2. Visitantes e residentes de David S. Whyte e Alison Le Cornu.....	8
I. 3. O papel dos recursos digitais na sala de aula.....	9
I. 4. Os novos papéis de professor e de aluno.....	11
I. 4. 1. O “novo” professor.....	12
I. 4. 2. O “novo” aluno.....	13
I. 5. O manual digital.....	15
Capítulo II: O caso português.....	17
II. 1. Plano Tecnológico da Educação (PTE).....	17
II. 2. Recursos digitais nas escolas portuguesas.....	19
II. 3. A formação de professores e alunos.....	20
II. 4. Análise de manuais digitais.....	23
Capítulo III: Prática na escola.....	32
III. 1. Descrição da escola.....	32
III. 2. Caracterização da turma.....	34
III. 3. Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol.....	34
III. 3. 1. A observação de aulas.....	35
III. 3. 2. A primeira aula.....	36

III. 3. 3. Unidade didática: <i>A comer</i>	37
III. 3. 4. Unidade didática: <i>De compras</i>	40
III. 4. Experiência prévia de docência.....	42
Conclusão	47
Bibliografia.....	50
Anexos.....	55

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em constante mutação, o processo da aprendizagem tem sido objeto de estudo por pedagogos e filósofos. Não é fácil encontrar uma solução unânime para uma temática tão complexa. Todavia, a motivação, entre os vários aspectos considerados no processo de aquisição de conhecimentos, tem vindo a assumir um papel relevante, sendo considerada um dos fatores mais importantes para que o processo de ensino-aprendizagem tenha êxito. No entanto, a motivação de ontem não pode ser a de hoje.

Atualmente, as escolas estão, na generalidade, equipadas com recursos diversos (computadores, projetores, acesso à *internet* e quadro interativo), que permitem ao professor atual ensinar de forma diferente do passado. Estes avanços são devidos ao Plano Tecnológico da Educação (PTE) e ao Programa de Modernização do Parque Escolar (*PMPE*). Entre esses recursos, destaca-se o quadro interativo que, ainda que a sua utilização seja muito variável, está presente em praticamente todas as escolas públicas e privadas do país. Seria de esperar que um recurso tão importante, não só pelo investimento financeiro mas sobretudo pela utilização que permite, fosse bem aproveitado nas salas de aulas.

Várias mudanças têm ocorrido no espaço físico e nos recursos agora disponíveis nas escolas, o que facilita a aprendizagem dos alunos, que são, desde muito novos, utilizadores assíduos das tecnologias.

Estas mudanças têm levado à modernização de vários aspectos do processo de ensino e a diversas adaptações, nomeadamente nos manuais escolares que antigamente se limitavam a uma apresentação em suporte papel e que hoje se tornaram mais apelativos em todos os níveis de ensino. As editoras aperceberam-se da modernização da escola atual e foram acompanhando essa evolução disponibilizando diversos recursos, sendo raro, atualmente, o manual escolar que não dispõe de uma vertente digital – manual digital – e de um *site* com recursos diversificados (áudio, vídeo, aulas interativas, etc.) que o professor pode utilizar nas suas aulas.

Da mesma forma, enquanto professores, temos de estar atentos a estas mudanças, sermos capazes de nos adaptar, de forma a tirar o máximo proveito dos recursos agora existentes. Se temos ao nosso dispor um recurso tão inovador quanto útil como o manual digital e todas as ferramentas a ele anexadas, porque não analisar criticamente as suas vantagens e aproveitá-lo com frequência nas aulas?

Procurando dar resposta à questão levantada, pretendemos, com este relatório, investigar a utilização dos recursos interativos, especialmente o manual digital, como fator de motivação no processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro capítulo, tendo como base a investigação teórica, apresentaremos algumas das alterações que o processo de ensino-aprendizagem tem sofrido com o passar dos anos. Começaremos pela mudança de um ensino centrado exclusivamente nas palavras para a utilização simultânea de palavras, imagens e sons, nomeadamente imagens multimédia, a partir do momento em que os computadores e, mais recentemente, os quadros interativos passaram a ser uma presença assídua nas salas de aula. De seguida, verificaremos que as mudanças ocorridas nos últimos anos nos estabelecimentos de ensino com a digitalização da escola são apenas o início de um processo em constante transformação. Iremos analisar o papel que os recursos digitais desempenham atualmente na sala de aula e os efeitos da tecnologia, através do quadro interativo, na aprendizagem. Esses aspectos levar-nos-ão também a refletir sobre os novos papéis desempenhados por professores e alunos. Terminaremos este capítulo, centrando-nos no manual digital e na forma como o mesmo pode e deve ser usado nas nossas aulas, referindo alguns exemplos da correta e incorreta utilização do mesmo.

No segundo capítulo, centrar-nos-emos no caso do ensino em Portugal. Começaremos pelas mudanças introduzidas nas escolas portuguesas com a concretização do Plano Tecnológico da Educação (PTE). Mostraremos alguns exemplos de recursos digitais disponíveis nas escolas portuguesas e apresentaremos dados sobre a formação de professores e alunos na área das tecnologias. Finalmente, analisaremos manuais digitais e os recursos que disponibilizam, nomeadamente aqueles recentemente desenvolvidos por editoras nacionais e espanholas, com especial ênfase nos manuais de Inglês e Espanhol.

No terceiro capítulo, apresentaremos a escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES), caracterizaremos as turmas e apresentaremos algumas das atividades realizadas em aula, em que foram utilizados recursos interativos, nomeadamente o manual digital, e avaliaremos o contributo para a motivação dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Tentaremos também dar uma visão geral, mas esclarecedora, dos instrumentos e possibilidades do quadro interativo no processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com a motivação. Além disso, faremos também referência à experiência prévia de docência de Inglês, em diferentes estabelecimentos de ensino.

CAPÍTULO I – MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

I. 1. De um ensino centrado nas palavras à utilização simultânea de palavras e imagens

“For adults computer skills are a tool, but for teenagers using computers has become a second language”
Moore (Prensky, 2001:10)

O processo de ensino-aprendizagem tem sofrido, naturalmente, alterações com o passar do tempo. De um ensino centrado nas palavras, primeiramente escritas e mais tarde impressas, passámos para a utilização simultânea de palavras e imagens, nomeadamente imagens multimédia, a partir do momento em que os computadores e, mais recentemente, os quadros interativos passaram a ser uma presença assídua nas salas de aula.

Richard Mayer, autor da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia, afirma que as pessoas aprendem melhor através de palavras e imagens do que apenas através de palavras, naquilo que designa por “multimedia principle” (Mayer, 2005:31).

A teoria de Mayer baseia-se em três princípios da ciência cognitiva relativos à aprendizagem: o primeiro assenta no pressuposto de que a informação se processa através de dois canais, o visual/pictórico e o auditivo/verbal, ou seja, a informação que é apresentada aos olhos (imagens) é primeiro processada no canal visual e a informação que é apresentada aos ouvidos (palavras) é processada no canal auditivo; o segundo determina que cada um dos canais tem uma capacidade de processamento limitada, o que significa que somos capazes de reter apenas algumas das imagens e palavras que nos são apresentadas; o terceiro estabelece que a aprendizagem ativa implica a execução de um conjunto coordenado de processos cognitivos - prestar atenção, seleccionar as palavras/imagens relevantes, organizá-las e integrá-las com os conhecimentos anteriores (2005:37-38).

Concordamos com Mayer quando este refere o perigo de se achar que por simplesmente se adicionar imagens às palavras garantimos uma melhoria na aprendizagem. É fundamental ter consciência que tal não acontece. Devemos, assim,

pensar e construir cada apresentação e tarefa multimédia em função do público-alvo, sendo essencial que as mensagens a analisar estejam de acordo com o processo cognitivo de cada indivíduo. Segundo Mayer, as mensagens multimédia concebidas de acordo com a forma como a mente humana funciona têm mais probabilidades de conduzir a uma aprendizagem significativa (2005:32).

I. 2. A digitalização da escola - um percurso sem recuo

“Technology is only technology if it was invented after you were born”
Alan Kay (Prensky, 2001:4)

Como afirma Cassany (2012:15) a *internet* não só mudou as nossas vidas como “Hoy es imposible imaginarse el día a día sin la red. Y también las aulas o las escuelas”. As transformações a que temos assistido nos últimos anos nas nossas escolas levaram a equipá-las com os mais modernos meios de comunicação. Este caminho de mudança obrigá-nos-á a estar a par das inovações e a procurar aplicá-las. Isso mesmo afirma Cassany: “En definitiva, el cambio tecnológico, la digitalización o la escuela 2.0 (y otras denominaciones parecidas) se ha extendido como una mancha de aceite. No hay marcha atrás.” (2012:16).

Nesta mesma obra, Cassany dá-nos a conhecer a visão metafórica de Prensky em relação às mudanças digitais: “el cambio tecnológico como una *emigración* del país del papel al territorio digital” (2012:23). Acreditamos que essa emigração levará o professor a utilizar práticas diferentes, motivando os alunos com tecnologias que suscitam o seu interesse.

I. 2. 1. Nativos e imigrantes digitais de Marc Prensky

Prensky faz a distinção entre dois grandes grupos: “digital natives” (nativos digitais), referindo-se a todos os que nasceram depois da criação da *internet* e que cresceram rodeados de computadores e telemóveis; “digital immigrants” (imigrantes digitais), aqueles que nasceram antes da existência da *internet* e tiveram uma educação baseada nos livros, papéis e lápis (Prensky, 2001:1-2).

É importante termos esta consciência quando preparamos as aulas para alunos do terceiro ciclo, entre os doze e catorze anos, portanto nativos digitais. No entanto, há que estar ciente que, do outro lado, no papel de professor, estão os imigrantes digitais, embora saibamos que uns o são mais que outros, dependendo não tanto da idade, mas mais do interesse por esta área e sobretudo da sua formação. Como Prensky (2001:2) afirma, “As Digital Immigrants learn – like all immigrants, some better than others – to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their ‘accent,’ that is, their foot in the past.” Além disso, acrescenta ainda que “the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language”.

Perante estes dois mundos, não necessariamente opostos, confrontamo-nos com um dilema: “Should the Digital Native students learn the old ways, or should their Digital Immigrant educators learn the new?” A resposta dada por Prensky vem reforçar a ideia, já antes apresentada, de que a “digitalização” da escola é um caminho sem recuo: “Unfortunately, no matter how much the Immigrants may wish it, it is highly unlikely the Digital Natives will go backwards” (2001:3).

Importa também ter em conta um aspecto, realçado por Cassany e outros críticos desta visão tão limitativa e, segundo alguns, especulativa que Prensky faz entre “mundo digital (ordenadores)” e “analógico (libro, papel)”, que diz respeito ao facto de, no dia a dia, estes dois mundos se complementarem, não implicando o mundo digital necessariamente o fim dos livros e papéis (Cassany, 2012:25). O mesmo se passa nas salas de aula das escolas atuais em que livros em papel se utilizam simultaneamente com recursos interativos, nomeadamente o manual digital.

Além desta pertinente observação, nos últimos anos, vários são os que têm criticado Prensky, alegando que as suas afirmações são simplistas, ignoram elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem e carecem de evidências empíricas. Para os críticos, o papel do professor vai mais além do que aquilo que os alunos pretendem.

Em 2008, Sue Bennett, Karl Maton e Lisa Kervin chamaram à atenção para o alarme criado por Prensky nas comunidades educativas ao considerar que existia um desfasamento no seio da escola entre os estudantes - nativos digitais - e os educadores - imigrantes digitais (2008:782). Os autores questionam a ideia de uma geração diferente e duvidam que haja necessidade de uma mudança profunda no ensino com o objetivo de beneficiar os alunos, afirmando não haver evidência de uma rotura com os métodos de ensino clássicos, apesar de os jovens utilizarem práticas digitais no seu dia-a-dia:

(...) the research evidence to date indicates that a proportion of young people are highly adept with technology and rely on it for a range of information gathering and communication activities. However, there also appears to be a significant proportion of young people who do not have the levels of access or technology skills predicted by proponents of the digital native idea (2008:778-779).

Hugo Pardo Kuklinski corrobora aquela posição, alegando que “El argumento sobre una nueva generación de alumnos con habilidades sofisticadas para las cuales los profesores no están preparados es falso y carece de un cuerpo teórico profundo y de una consecuente investigación empírica” (2010:116). Segundo o autor, este argumento pretende apenas retirar a responsabilidade de um eventual insucesso escolar dos alunos e atribuí-la às instituições de ensino, ou seja, aos professores. Além disso, o autor refere vários estudos, entre eles um de Rowland, realizado em 2008, sobre a “Google generation” que concluiu que “no hay evidencia seria de que los jóvenes sean mayores expertos en la búsqueda en la Red ni que las capacidades de búsqueda de esta generación hayan mejorado en los últimos años” (2010:119).

Também Stephen Bax (2011) escreveu sobre o assunto, salientando que nem todos os alunos têm os mesmos conhecimentos de Web 2.0, o que torna indispensável a presença de alguém com mais conhecimento, como o professor. Este autor realça também a necessidade de distinguir a educação e o entretenimento.

A polémica gerada pelos termos nativos e imigrantes digitais fez com que o próprio Prensky deixasse de utilizar esses conceitos, substituindo-os pela expressão sabedoria digital:

Although many have found the terms useful (...) the distinction between digital natives and digital immigrants will become less relevant. Clearly, as we work to create and improve the future, we need to imagine a new set of distinctions. I suggest we think in terms of digital wisdom (2009).

I. 2. 2. Visitantes e residentes de David S. Whyte e Alison Le Cornu

Entre aqueles que criticaram e propuseram alternativas para a distinção que Prensky fez entre nativos e imigrantes, destacam-se David S. Whyte e Alison Le Cornu, que, apesar de reconhecerem a importância da discussão iniciada por Prensky, nomeadamente ao fazer refletir sobre a qualidade da educação que se baseia em recursos digitais, chamam a atenção para as mudanças ocorridas desde o ano de 2001, altura em que Prensky publicou *Digital Natives, Digital Immigrants*. Essas designações são anteriores a aplicações e redes sociais tão atuais e massivamente utilizadas, sobretudo por adolescentes, como o *MySpace* (2003), *Facebook* (2004), *YouTube* (2005), *Twitter* (2006), etc. As designações alternativas sugeridas por Whyte e Le Cornu são as de “visitors” (visitantes), para designar quem utiliza a *internet* com um objetivo definido, não o de passar o tempo, mas antes como ferramenta de trabalho, e “residents” (residentes), aqueles que usam a *internet* de uma forma mais alargada ao partilharem, através deste meio, informações de trabalho e também pessoais com colegas e amigos. Para estes últimos a *internet* não se limita a ser uma ferramenta de trabalho, mas a ocupação de parte importante do seu tempo livre. No entanto, importa realçar que esta distinção entre “visitors” e “residents” não implica que os segundos sejam mais conhecedores ou saibam utilizar melhor as tecnologias do que os primeiros (Whyte e Le Cornu, 2011).

Convém salientar que, à semelhança do que referimos sobre a relação estabelecida por Prensky entre “natives” e “immigrants” e os diferentes modos de aprendizagem, também a distinção entre “visitors” e “residents” de Whyte e Le Cornu tem implicações no campo educacional. É fundamental que cada professor conheça bem o grupo ou grupos de alunos com os quais trabalha de forma a saber adaptar-se a alunos considerados “visitors” e a outros denominados “residents”. Schleicher afirma:

It is essential for teachers to understand how young people learn, play and socialize outside the classroom and there are many efforts to provide

opportunities for this (...). Digital media have the potential to transform learning environments and empower learners to become active in shaping their own education (Schleicher, 2012:43).

Conhecer o grupo de alunos nem sempre é fácil tendo em conta o número de alunos por turma nas escolas portuguesas, muitas vezes superior a vinte e cinco, as diferentes condições socioeconómicas e acesso a computador e *internet* em casa dos alunos, além do equipamento de cada escola.

I. 3. O papel dos recursos digitais na sala de aula

“IWBs (Interactive Whiteboards) cannot generate a learning effect on their own, but they are indispensable cornerstones for creating powerful learning environments in some – I dare say many – contexts.”
Jozef Colpaert (Schmid e Whyte, 2014:xiii)

Schmid e Whyte (2014) refletem sobre os avanços dos últimos anos na utilização dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Segundo estes autores, não há uma regra universal para os efeitos da tecnologia na aprendizagem, nomeadamente o quadro interativo: “After more than 30 years in the field, I believe that no technology, not even the IWB (Interactive Whiteboard), carries an inherent, direct, measurable and generalizable effect on learning (...)” (Schmid e Whyte, 2014:xii). É, portanto, essencial centrarmo-nos na importância que o ambiente de aprendizagem desempenha.

Colpaert já anteriormente tinha defendido a ideia de que a tecnologia é apenas um entre os vários elementos que formam um ambiente de aprendizagem bem sucedido - “the targeted learning effect does not come from a single technology, but from the entire learning environment as a coherent entity” (Colpaert, 2013:275). Mais uma vez nos apercebemos da importância de conceber os materiais que utilizamos nas nossas aulas tendo em conta o seu contexto específico para que a aprendizagem seja significativa.

Assim sendo, é evidente que o simples facto de existir um computador ou quadro interativo numa sala de aula não significa uma alteração no processo de

ensino-aprendizagem. É necessário que os professores, como primeiros utilizadores desses meios na sala de aula, e, posteriormente, os alunos tenham formação para os utilizar corretamente e aproveitar ao máximo as suas potencialidades. Caso contrário, corremos o risco da aquisição de quadros interativos ser feita sobretudo por questões de prestígio, para mostrar o quão inovadora é uma escola. Se não houver professores com domínio pedagógico e didático dessa tecnologia acabam por utilizá-los como simples projetores, não usufruindo das suas reais potencialidades para o ensino (Van Laer *et al*, 2012). A comparação patente na afirmação “It’s like having a Porsche in the backyard and you only drive in first gear” (Cutrim Schmid e Schimmack, 2010), feita por um professor alemão que ensina Inglês como língua estrangeira na Alemanha, é bem exemplificativa do que sucede em muitas salas de aula, quando os professores não têm a formação necessária para utilizar o quadro interativo.

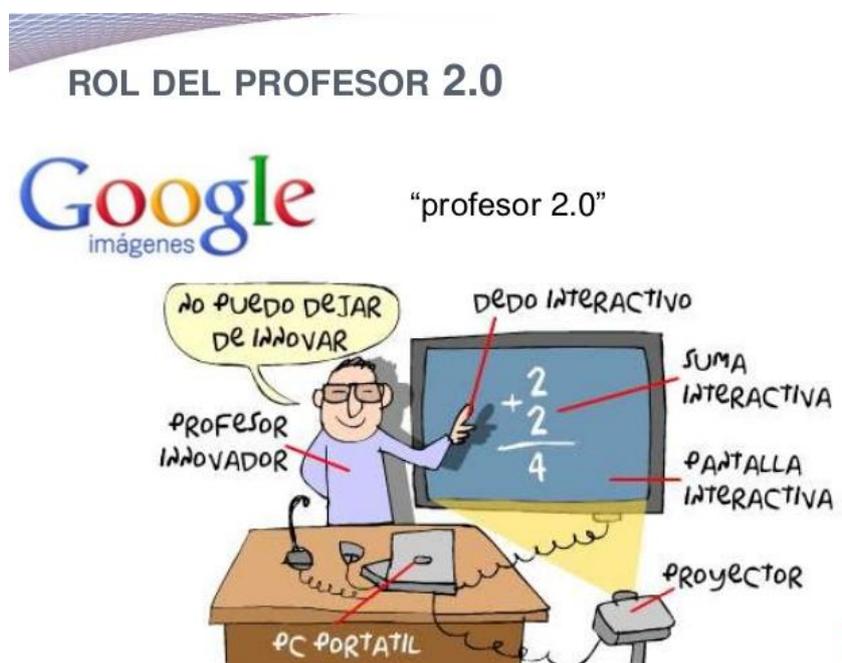
O estudo “Interactive Whiteboards in State School Settings: Teacher Responses to Socio-constructivist Hegemonies”, realizado por Cutrim Schmid e Whyte, sobre a utilização do quadro interativo por parte de professores de Inglês (língua estrangeira) em escolas públicas francesas e alemãs, demonstrou que

(...) with appropriate training, feedback and time for development, teachers can acquire the knowledge, skills and resources to respond positively to the socio-constructivist CALL approach which represents our current best model for language teaching with technology. But it is clear that such changes in pedagogical practice cannot be imposed hegemonically from above, via isolated training sessions and in the absence of ongoing support in the classroom. Teachers need to develop the knowledge to exploit technology in ways that effectively enhance pupil learning (...) (Schmid e Whyte, 2012:83).

Assim sendo, a formação tecnológica contínua é uma exigência para que a utilização das tecnologias seja relevante no processo de ensino-aprendizagem.

Sem dúvida que as mudanças que o ensino das línguas tem sofrido (novas teorias, novos métodos e novas tecnologias) oferecem oportunidades de inovação, como a possibilidade de utilizar os recursos disponíveis na *internet* e de realizar trabalhos de pesquisa na sala de aula. No entanto, tais mudanças também criam desafios no processo de ensino-aprendizagem (Schmid e Whyte, 2014:1). Uma

formação adequada assume um papel preponderante, de forma a evitar a situação exemplificada na imagem¹ que a seguir se apresenta:



I. 4. Os novos papéis de professor e de aluno

“Teachers and trainers need to learn to teach differently as learning become more flexible, dynamic and personalised.”
Punie e Cabrera (2006:13)

As mudanças tecnológicas trazem novas oportunidades ao ensino. No entanto, são também imprevisíveis e incertas. Essa incerteza opõe-se à estabilidade necessária nas escolas para proporcionar um ensino equitativo e de qualidade e provoca tensões, tornando mais difícil e demorada a implementação de mudanças. Assim, torna-se evidente que a tecnologia por si só não trará as mudanças necessárias, sendo essencial um contexto educativo predisposto a inovar e que tenha o apoio de políticas educativas favoráveis. Como referem Punie e Cabrera,

People and institutions are not by definition hostile to change, but there should be sufficient incentives to make change attractive. New requirements for learning also demand dedicated efforts to “teach the teachers” and “train the

¹ Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/mipower-110427054439-phpapp01/95/nuevos-roles-del-profesorado-3-728.jpg?cb=1303901448>.

trainers”. The new skills and competences that teaching and training staff must acquire are not only related to ICT literacy, but also to dealing with a learning audience that becomes more diverse in terms of age, ethnicity, language, etc. (2006:13).

Os mesmos autores finalizam com a ideia de que as mudanças certas seriam benéficas para uma aprendizagem mais eficaz e, simultaneamente, para o enriquecimento educacional e formativo.

I. 4. 1. O “novo” professor

Perante estas inovações, nomeadamente novas formas de leitura, a ação do professor terá também necessariamente de ser diferente. Novas metodologias terão de ser adotadas, uma vez que “o ambiente digital não substitui as formas orais e impressas com as quais tradicionalmente os professores ensinam” (Kenski, 2001:78). A mesma autora acrescenta ainda que esse ambiente “simplesmente transforma e acrescenta novas dimensões, sentidos e percepções ao modo como essas formas de expressão e comunicação são usadas para finalidades educacionais” (Kenski, 2003:233-234).

Os professores continuarão a ser necessários nas escolas, mas deverão preparar-se para desempenhar um papel adaptado à realidade. Será necessária uma formação específica e adequada, de forma a estarem preparados para tais mudanças. Numa escola que saiba integrar adequadamente as tecnologias no ensino,

Educational practitioners and peer learners will be connected through learning spaces and they will meet both in the physical and in the digital world, at the right time and the right place according to their needs - not necessarily anywhere and anytime. Thus, learning spaces will not be only instructorless and computer-generated but will offer instead communication, interaction and community (Punie e Cabrera, 2006:33).

Kenski reforça esta ideia, partilhando palavras semelhantes sobre o assunto de James S. Noblitt e Pierre Lévy. Noblitt afirma que “professores continuarão a ser valorizados por suas habilidades de administrar o desenvolvimento do processo da educação, e não mais servirem como fonte de informação” (Kenski, 2003:232). Lévy diz que

O professor torna-se o ponto de referência para orientar seus alunos no processo individualizado de aquisição de conhecimentos e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades para o desenvolvimento de processos de construção coletiva do saber através da aprendizagem cooperativa. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se o *animador* que incita os alunos à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (Kenski, 2003:234).

I. 4. 2. O “novo” aluno

Marc Prensky refletiu sobre as mudanças na aprendizagem, na perspectiva do aluno, desmentindo a ideia que se veio a generalizar nos últimos anos de que os alunos dos nossos dias têm falta de atenção, não conseguindo estar atentos durante muito tempo. Na sua obra *Teaching Digital Natives*, Prensky relembra que esses mesmos alunos que não conseguem estar atentos às aulas estão, muitas vezes, sentados e concentrados durante horas num filme ou jogo eletrônico. Prensky conclui, assim, que não foram as capacidades de atenção dos alunos que se alteraram, mas antes a sua tolerância e necessidades, nomeadamente a necessidade de diferenciação, personalização e individualização a que um mundo com tantas ofertas obriga. Assim, “they have learned to focus only on what interests them and on things that treat them as individuals rather than as a part of a group or class (as we so often do in school)” (Prensky, 2010:2).

Prensky, ao concluir que “What today’s kids *do* have a short attention span for are our old ways of learning” (2010:2), elaborou uma lista com alguns dos desejos dos alunos para a escola do século XXI, nomeadamente: um ensino menos expositivo; respeito e valorização pelos alunos e suas opiniões; possibilidade dos alunos seguirem os seus interesses e paixões; utilização de ferramentas atuais para criar; trabalhos de grupo e projetos; possibilidade dos alunos tomarem decisões; ligação aos seus pares para expressar e partilhar informações, quer na sala de aula quer fora da mesma; colaboração e competição entre alunos; uma educação que não seja apenas relevante, mas antes real (2010:2-3).

Duas ideias tornam-se claras para Prensky: “Today’s students want to learn differently than in the past” e “The key change and challenge for all 21st century

teachers is to become comfortable not with the details of new technology, but rather with a different and better kind of pedagogy: partnering” (2010:3).

Esta última ideia de Prensky sobre um ensino colaborativo leva, no entanto, a um paradoxo, pois não implica que os professores, de forma a serem bem sucedidos no uso da tecnologia nas aulas, tenham de aprender a usá-la (embora o possam fazer). Prensky afirma que

What teachers do need to know is just how technology can and should be used by students to enhance their own learning.

In a partnering pedagogy, using technology is the students’ job. The teachers’ job is to coach and guide the use of technology for effective learning. To do this, teachers need to focus on, and become even more expert at, things that are already part of their job, including asking good questions, providing context, ensuring rigor, and evaluating the quality of students’ work (2010:5).

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido, muitas são as ferramentas atualmente ao nosso dispor. Prensky refere: *brainstorming*; ferramentas de comunicação (*emails, chats*); *ebooks*; jogos interativos; vídeos; quadros interativos; *powerpoint*; simulações; *Skype* (2010:111-148).

Moreira e Monteiro (2015) apresentaram também exemplos de ferramentas da Web 2.0 relevantes para a docência em ambientes flexíveis e personalizados de aprendizagem: a ferramenta social de votação *Tricider* que permite que se colecionem ideias por meio de *brainstorming* e que se façam votações para eleger a melhor ideia; o mural de mensagens *online Webnote* que permite a escrita colaborativa de textos e a disponibilização *online* de notas que podem ser dispostas num mural, organizadas e classificadas por cores; o *Voki* que permite a criação de um avatar com voz; o quadro branco colaborativo *Draw it Live* que tem a possibilidade de discussão simultânea durante a utilização; o *YouTube, Instagram, Flickr* e *Podomatic* que possibilitam a partilha de texto, som e imagem; as redes sociais, como o *Facebook*, que potenciam a comunicação e a partilha de informação e conhecimento e que podem permitir o desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino-aprendizagem mais dinâmicas, interativas, abertas e criativas; os ambientes virtuais como *Second Life*, em que os utilizadores são representados por meio de um “avatar”, configurado pelos

próprios, que facilitam o acesso simultâneo de vários utilizadores; o código de resposta rápida *QR Code (Quick Response)*, uma espécie de código de barras para ser lido por *smartphones*, telemóveis, câmaras de computadores com a aplicação instalada, que tem como finalidade proporcionar aos utilizadores informações adicionais sobre recursos e serviços (2015:387-393).

I. 5. O manual digital

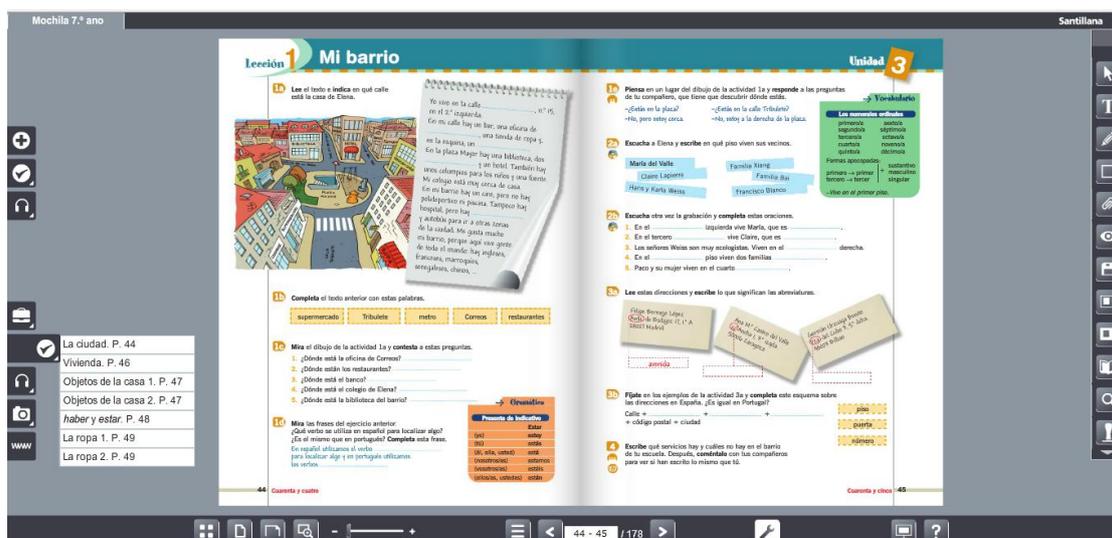
“A hypertextual and interactive novel allows us to practice freedom and creativity, and I hope that such a kind of inventive activity will be practiced in the schools of the future.”
Umberto Eco (1996)

Kenski aborda uma questão importante sobre a introdução das tecnologias na sala de aula, referindo-se ao exemplo de um professor para quem “nada mudou em sua maneira de ensinar a não ser a introdução dos textos e espaços no ambiente digital como suporte para as suas aulas. A aula, em si, continua a mesma, centrada na exposição oral do professor” (Kenski, 2003:225). O verdadeiro problema, segundo a autora de *Ação Docente e Livro Didático nos Ambientes Digitais*, é que muitas das formações sobre a utilização das tecnologias destinadas a professores “baseiam-se na premissa de que basta apenas ensinar aos professores a *botar a mão na massa*, a *mexer com o computador*, aprender as linguagens e as técnicas para a utilização dessas máquinas, para se fazer a transformação no ensino” (2003:226). Para Kenski esta abordagem é um erro, pois no meio digital o professor encontra um espaço educacional muito diferente daquele a que está habituado. Assim, afirma que

Para incorporá-lo à sua ação docente é preciso uma transformação estrutural em sua metodologia de ensino, na sua percepção do que é ensinar e aprender e nas formas de utilização do livro didático no contexto das novas tecnologias. (...) Trabalhar corretamente com o livro didático impresso em sala de aula já é um grande e difícil desafio para todos os professores. Este desafio se amplia e se altera quando são acrescentadas à leitura e utilização do livro didático as especificidades do ambiente digital (2003:227).

À semelhança do manual impresso, o manual digital também apresenta textos, imagens e atividades, mas permite ir muito mais além, dando a “possibilidade de interação permanente do leitor-navegador com o texto e com todos os demais dados e recursos disponíveis na rede digital” (2003:228).

O exemplo, que a seguir se apresenta, de uma página do manual digital *Mochila* da editora *Santillana*, acessível através do CD-ROM “Livromédia do professor” ou do site <http://multimedia.santillana.pt/>, mostra algumas das suas funcionalidades:



Como vemos, o livromédia do professor (designação dada pelos autores de *Mochila* para este manual digital) integra não só os recursos interativos multimédia disponíveis para os alunos e a reprodução na íntegra do manual do aluno, mas também materiais de exploração exclusivos do professor, aos quais é possível aceder por meio de um índice organizado. Estes recursos abrangem atividades animadas e interativas, exercícios interativos e os materiais de apoio ao professor. O livromédia do professor integra ferramentas de personalização que permitem enriquecer a própria utilização do manual e facilitar o trabalho de docência².

A análise mais pormenorizada deste e outros manuais digitais, utilizados no ensino das línguas estrangeiras inglês e espanhol, será feita no próximo capítulo. Pretendendo-se, por agora, proporcionar uma visão genérica de algumas funcionalidades do manual digital.

² Consultado em <http://multimedia.santillana.pt/>, a 16.08.2015.

CAPÍTULO II – O CASO PORTUGUÊS

Como foi referido no capítulo anterior, a implementação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no processo educativo é irreversível. Normalmente essa inclusão passa por três fases: experimentação, desenvolvimento e integração.

Portugal percorreu as duas primeiras fases sem grandes dificuldades, com a aplicação de medidas como:

- o Projeto Minerva (Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Actualização), entre 1985 e 1993/94, que foi o primeiro e o mais relevante projeto nacional organizado para a introdução e investigação das TIC nos ensinos básico e secundário e apresentou como principais alterações o apetrechamento das escolas com equipamento informático, a formação de professores e o desenvolvimento de experiências curriculares com as TIC;

- o PRODEP III, um Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, acordado com a Comissão Europeia, que vigorou entre 2000 e 2006. Foram desenvolvidas ações, no âmbito das TIC, dirigidas ao 1º Ciclo, nomeadamente o apetrechamento informático de escolas e ligação a *internet* e intranets e a produção de conteúdos educativos multimédia (Almeida, 2009:12).

Quer o *Relatório do Projeto Minerva*, datado de 1994, quer, mais recentemente, em 2009, o *Projecto-Piloto de Implementação do Manual Digital no Concelho de V. N. Famalicão*, da autoria de António Almeida, davam conta do sucesso do nosso país na concretização das duas primeiras fases (experimentação e desenvolvimento) e das dificuldades sentidas na implementação da terceira (integração das TIC).

II. 1. Plano Tecnológico da Educação (PTE)

Em 2007 foi aprovado, por Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro, o Plano Tecnológico da Educação (PTE), que definiu a estratégia do

Governo para a modernização tecnológica do ensino. Com este programa procurou-se o início de uma viragem decisiva no que realmente importa na escola:

Com a modernização tecnológica, a escola dará um salto qualitativo e abrir-se-á a várias áreas do saber. A escola será assim o centro de uma rede de projectos direccionados para o que realmente importa: aprender e ensinar mais e melhor, os professores e os alunos. (Diário da República, 2007:6464)

Deste modo, pretendia-se que o PTE transformasse a escola num espaço de interatividade e de partilha de conhecimento, que certificasse as competências TIC de professores, alunos e funcionários e preparasse as nossas crianças e jovens para a sociedade do conhecimento³. A ambição do PTE era a de “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010” (2007:6464). Assim, foram considerados três eixos de atuação — Tecnologia, Conteúdos e Formação — e definidos como objetivos principais os seguintes:

Atingir o rácio de dois alunos por computador com ligação à Internet em 2010;
Garantir em todas as escolas o acesso à Internet em banda larga de alta velocidade de pelo menos 48 Mbps em 2010;
Assegurar que, em 2010, docentes e alunos utilizam TIC em pelo menos 25 % das aulas;
Massificar a utilização de meios de comunicação electrónicos, disponibilizando endereços de correio electrónico a 100 % de alunos e docentes já em 2010;
Assegurar que, em 2010, 90 % dos docentes vêem as suas competências TIC certificadas;
Certificar 50 % dos alunos em TIC até 2010.” (Diário da República, 2007:6467).

Como se vê, a intenção do PTE pretendia mais do que simplesmente modernizar as escolas com as Tecnologias da Informação (TIC), objetivo a que se propunha no eixo da tecnologia. Ao abarcar os eixos dos conteúdos e da formação, o PTE estabelecia também que

O caminho para a sociedade do conhecimento implica não apenas a massificação de equipamentos informáticos e de conectividade, mas também a alteração dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem, para a qual é preponderante a existência de ferramentas e de materiais pedagógicos e conteúdos adequados” (Diário da República, 2007:6566).

³ Consultado em <http://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/plano-tecnologico-da-educacao.aspx>, a 10.05.2015.

II. 2. Recursos digitais nas escolas portuguesas

A par das melhorias verificadas nos edifícios recuperados e modernizados pelo Programa de Modernização do Parque Escolar, em 2010 a Sociedade de Informação elaborou um documento de trabalho em que dava conta do desenvolvimento no processo de modernização tecnológica nas escolas portuguesas:

Todas as escolas públicas do ensino básico e secundário ficaram ligadas à Internet em banda larga em Janeiro de 2006. Em 2009, 93% das escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico e com ensino secundário estavam ligadas a, pelo menos, 64 Mbps. Desde 2007, programas destinados a massificar a aquisição de computadores portáteis para alunos do ensino básico e secundário (e.escolinhas, e.escolas), professores (e.professores) e alunos do Programa Novas Oportunidades (e.oportunidades) asseguraram o fornecimento de 1,1 milhão de computadores portáteis.

Para alunos do ensino primário, o programa e.escolinhas disponibilizou massivamente o Computador Magalhães, designadamente a 80% dos alunos da escola primária (...) (UMIC, 2010:7).

Os programas acima mencionados criaram condições para a existência de uma mudança nas práticas educacionais ao oferecerem, por um lado, novos recursos a quem ensina e, por outro, novas oportunidades para os alunos através de atividades orientadas para o desenvolvimento de competências essenciais para cidadãos da sociedade de informação (Barros, Osório, Ramos, Moreira e Gonçalves, 2014:14).

Em 2013, um estudo realizado por Barros, Osório, Silvestre e Ramos sobre a integração do manual digital em práticas letivas - “Estudo de Integração do Manual Digital II em Práticas Letivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico” - concluiu que:

O apetrechamento dos espaços, a requalificação dos edifícios, bem como a disponibilização de computadores para os alunos ajudaram à melhoria das condições de e para o ensino e a aprendizagem mas não são condição *sine qua non* para o sucesso educativo. Para isso, cabe aos educadores e professores um papel fulcral através da criação de ambientes de aprendizagem tecnologicamente enriquecidos de modo a desenvolver atividades e experiências que respondam às reais necessidades dos alunos, às suas dificuldades e expectativas (Barros et alii, 2013:6325).

Sem dúvida, todos estes aspectos são importantes para que a aprendizagem seja motivadora e eficaz. Todavia, a formação adequada dos professores assume um papel primordial no sucesso educativo.

II. 3. A formação de professores e alunos

Para que os professores possam assumir o papel fulcral, na criação de ambientes de aprendizagem tecnologicamente enriquecidos, a formação torna-se essencial. O PTE teve isso em conta ao incluí-la num dos três eixos principais. Assim, colocou em prática o projeto “Formação e Certificação de Competências TIC – Formação Pro”, com os objetivos de “Generalizar a formação e a certificação de competências TIC na comunidade educativa” e “Promover a utilização das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e na gestão escolar”, de modo a evitar que “a utilização das TIC não está confinada a disciplinas específicas e que passe a fazer parte do quotidiano da escola e do método de aprendizagem de todas as disciplinas”. A meta final do projeto almejava a certificação de 90% dos docentes em 2009 (Diário da República, 2007:6567).

De acordo com a informação da página da *internet*, 456 formadores frequentaram a formação de formadores, 44 945 docentes, distribuídos por 2 217 turmas, frequentaram um Curso de Competências Pedagógicas e Profissionais com TIC, e 39 000 docentes foram certificados em Competências Digitais - Nível 1⁴.

Dados recentes sobre a utilização das TIC por parte dos professores portugueses foram apresentados por Alves, Abrantes, Rodrigues e Dias, em 2013, no artigo intitulado *TIC no ensino secundário: usos e mediações*. No inquérito realizado pelos autores, que contemplou as respostas de 12 diretores, 324 professores e 2674 alunos, há a destacar os seguintes resultados:

- 90% dos professores declararam utilizar computadores, *internet* e quadros interativos na sala de aula, pelo menos ocasionalmente;
- 16% utilizam esporadicamente as TIC (menos de 10% das aulas), 24% utilizam as TIC com pouca frequência (11% a 25% das aulas), 20% utilizam-nas moderadamente (26% a 50% das aulas), 17% com regularidade (51 a 75% das aulas) e 23% de forma sistemática (mais de 75% das aulas);

⁴ Consultado em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=47>, a 25.08.2015.

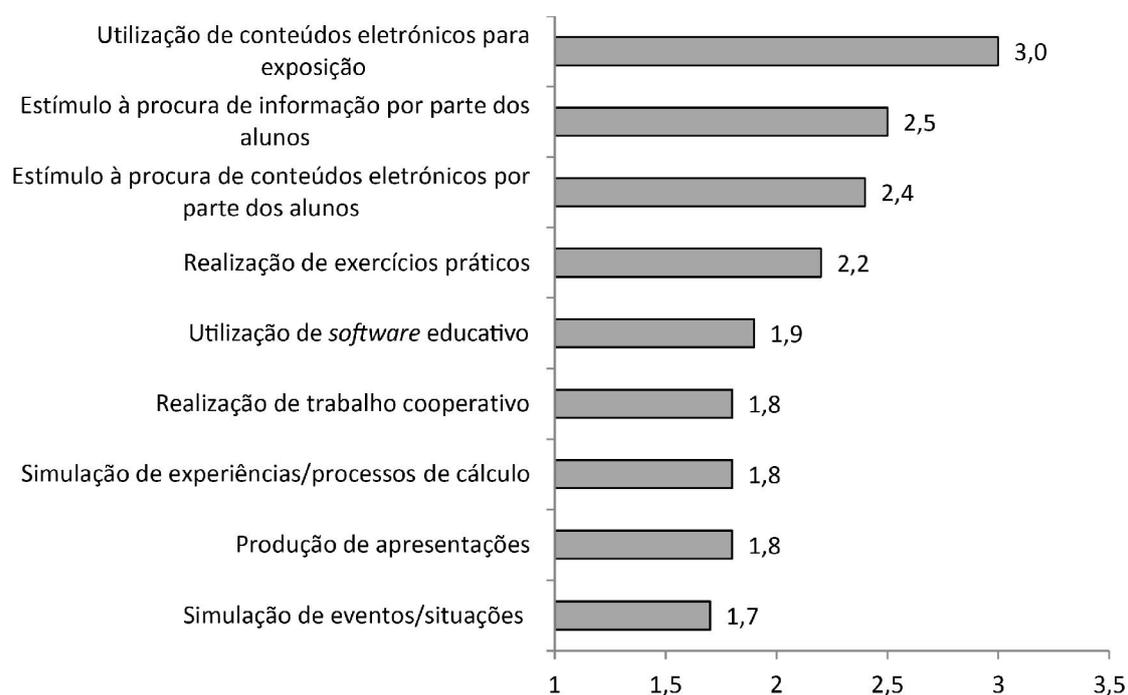
- São os docentes mais jovens, formados recentemente e com menos anos de tempo de serviço, que mais frequentemente usam estas tecnologias nas suas aulas.

Como se comprova, no quadro em baixo, esta utilização não está relacionada com o sexo ou grupo disciplinar dos docentes, mas antes com a idade dos mesmos:

Escalaio etário			Anos de carreira		
< 40	40 - 50	> 50	< 15	16 - 30	> 31
3,39	3,18	2,81	3,51	2,97	2,85

Quadro⁵: Média de utilização das TIC em sala de aula, segundo a idade dos professores e o número de anos de carreira⁶.

O inquérito revela também uma maior utilização dos conteúdos electrónicos para exposição e menor para atividades práticas realizadas pelos alunos:



Gráfico⁷: Frequência média de utilização das TIC em sala de aula por tipo de atividade⁸.

⁵ Fonte: <http://sociologico.revues.org/861>.

⁶ Os valores variam entre 1 (utilização em menos de 10 % das aulas) e 5 (utilização em mais de 75 % das aulas).

⁷ Fonte: <http://sociologico.revues.org/861>.

⁸ Os valores variam entre 1 (utilização em menos de 10 % das aulas) e 5 (utilização em mais de 75 % das aulas).

Apesar do investimento descrito relativamente ao apetrechamento das escolas e formação dos professores, os resultados apresentados neste artigo revelam que as TIC não são devidamente aproveitadas e utilizadas no ensino secundário regular, limitando-se, muitas vezes, o seu uso a reforçar um modelo pedagógico expositivo, contrariamente às orientações pedagógicas para um ensino centrado no aluno e ao que se esperaria da utilização das tecnologias em sala de aula.

Apesar do papel fundamental do PTE para a modernização das escolas, são salientadas ainda diferenças na qualidade e quantidade dos recursos TIC disponíveis em cada estabelecimento de ensino, o que constitui um fator diferenciador que suscita situações de desigualdade de oportunidades e justifica, em certa medida, a menor utilização das TIC nessas escolas. Também o incentivo dado pela direção das escolas à utilização destes meios é relevante para o seu uso por parte dos professores.

A formação específica na utilização pedagógica das TIC é considerada o fator mais importante para alterar a sua utilização na sala de aula, de forma a potenciar esses recursos e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Só assim será possível o que ainda é apresentado como exceção:

A utilização de outras estratégias pedagógicas menos conservadoras e mais centradas no aluno, no trabalho individual ou coletivo de pesquisa e de projeto são francamente mais raras e individualmente perseguidas por perfis determinados de docentes, com representações e atitudes mais afirmativas relativamente à utilização das TIC no ensino, tal como no respeitante às respetivas práticas de utilização na vida quotidiana (Alves et alii, 2013:9-10).

Uma eficiente formação revela-se, portanto, indispensável de forma a evitar o resultado do estudo “Interactive Whiteboards in State School Settings: Teacher Responses to Socio-constructivist Hegemonies” de Cutrim Schmid e Whyte, realizado em escolas francesas e alemãs:

Most of the participating teachers used the IWB in ways that did not reflect clear pedagogical transformation towards constructivist practices. In fact, even the French teachers who employed the IWB to support videoconferencing, whose pedagogical use is predominantly associated with constructivist practice, appropriated the IWB to suit their own needs in maintaining teacher control of learning processes and in managing pupil behaviour (2012:83).

Como se evidencia nesta citação, parece existir alguma resiliência por parte dos professores na adesão às tecnologias e principalmente às estratégias de ensino centradas no aluno. Devemos interrogar-nos sobre o que terá falhado: a adesão dos professores às tecnologias ou o tipo de formação dada aos professores? A resposta não é conclusiva. No entanto, se, por um lado, é difícil mudar mentalidades e padrões seguidos há muitos anos, por outro também ainda não foi dada oportunidade à maioria dos professores para conhecer devidamente as vantagens que tais mudanças poderiam trazer para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, urge oferecer uma formação adequada a todos os professores, que vá ao encontro das suas expectativas e lhes apresente diferentes estratégias de ensino e suas vantagens.

II. 4. Análise de manuais digitais

Além da tecnologia e da formação, o PTE incluiu também os conteúdos, num dos três eixos principais, prevendo a disponibilização de manuais escolares e de conteúdos em formato eletrónico e incentivo à utilização dos mesmos (Diário de República, 2007:6572).

O artigo “Digital Educational Resources: The Case of Manual Digital II”, publicado em 2014, refere a rápida expansão dos recursos digitais, quer através dos próprios professores que começaram a partilhar esses materiais na *internet*, quer pelo papel das editoras, que avançaram rapidamente no *design* e criação dos mesmos, diversificando-os e aperfeiçoando-os. No entanto, o mesmo artigo chama a atenção para a falta de certificação de muitos desses materiais:

Despite the importance of the previous executive of the Ministry of Education attributed to the introduction of ICT in learning and the investments made in technological infrastructure, there was no analogous procedure for certification of digital resources (Barros, Osório, Ramos, Moreira e Gonçalves, 2014:16).

Citando Schleider, os autores reforçam o papel fundamental da formação dos professores, já referido anteriormente, salientando a importância da aquisição de competências tecnológicas, do seu uso adequado no processo de ensino e também no acompanhamento das aprendizagens dos alunos:

(...) teachers need to acquire strong skills in technology and the use of technology as an effective teaching tool, to both optimize the use of digital resources in their teaching and use information-management systems to track student learning (Schleider, 2012: 38).

Esse artigo não esconde que atualmente o manual digital ainda não assume um papel primordial na sala de aula, sendo frequentemente utilizado como complemento ao manual em papel. No entanto, os autores acreditam que tal mudança estará para breve:

We believe that the textbook on paper tends to become completely digital. Reducing the weight in the backpacks of students and the costs associated with purchasing multiple volumes is advantages to consider, but it is necessary to prepare schools, teachers, students, parents and the market for this change (2014:16).

Em Portugal existem dois grandes grupos editoriais escolares: Porto Editora e LeYa. O primeiro inclui três editoras escolares (Areal Editores, Lisboa Editora e Porto Editora) e o segundo cinco (Texto Editores, ASA, Gailivro, Novagaia e Sebenta). São também estes os principais grupos na edição digital de manuais escolares no nosso país.

O primeiro projeto de *e-learning* direcionado para os ensinos básico e secundário criado em Portugal foi a Escola Virtual, do grupo Porto Editora. Disponível desde 2005, através da página de *internet* <http://www.escolavirtual.pt>, o projeto assenta numa plataforma de ensino-aprendizagem personalizada através da qual se disponibiliza as matérias curriculares das principais disciplinas do Currículo Nacional, do 1.º ao 12.º ano, com o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação⁹.

Em 2010 também a LeYa reuniu os recursos dos seus projetos editoriais escolares numa plataforma com conteúdos digitais alargados: Plataforma 20 – Nota Máxima, disponível em <http://www.levaeducacao.com>. No entanto, foi com surpresa que verificámos a ausência de manuais digitais de Espanhol nesta plataforma.

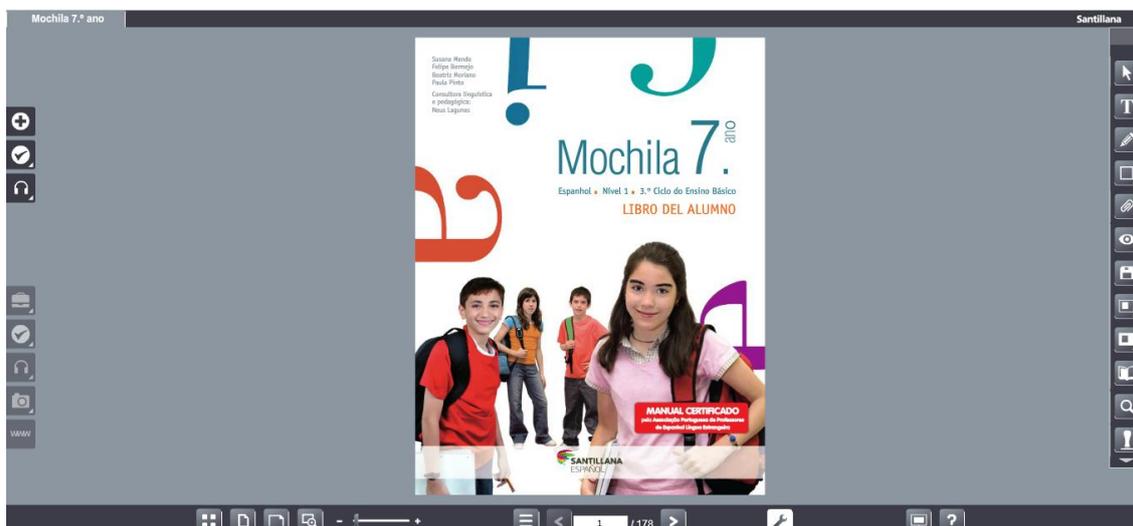
⁹ Consultado em <http://www.portoeditora.pt/imprensa/noticia/ver/escola-virtual-uma-porta-aberta-para-o-futuro-da-educacao?id=654>, a 25/08/2015.

Além destes, em Portugal, têm também destaque alguns grupos estrangeiros, nomeadamente o grupo editorial espanhol Santillana.

Apresentaremos, de seguida, dois manuais com edições digitais: *Mochila* da editora Santillana e *¡Ahora español!* da Porto Editora¹⁰. A escolha destes manuais justifica-se por o primeiro ter sido adotado na escola em que realizámos a Prática de Ensino Supervisionada e o segundo ser um dos mais utilizados no ensino do espanhol em Portugal.

O manual digital *Mochila*, denominado pelos seus autores de livromédia, está acessível através de CD-ROM ou da página de internet <http://multimedia.santillana.pt>. Além da reprodução na íntegra do manual do aluno, o livromédia integra recursos interativos multimédia.

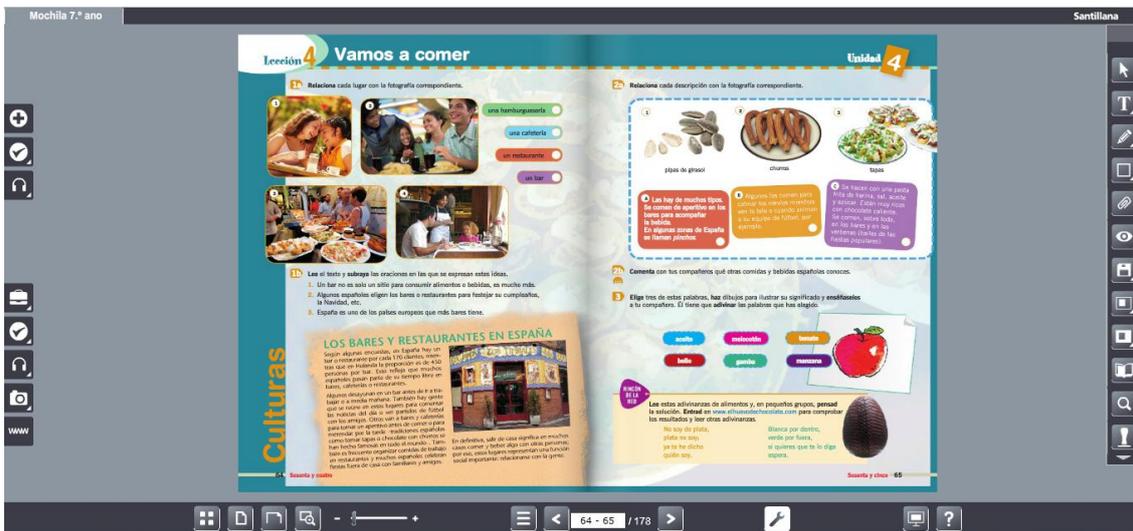
Na utilização diária deste manual nas aulas verificámos como pontos positivos a facilidade de acesso, quer pela internet quer através do CD-ROM, e de utilização, sendo intuitivas as suas diferentes funcionalidades: *zoom*, visualização de uma ou duas páginas, avançar, retroceder e escolher as páginas, sublinhar e adicionar texto. Como se verifica na imagem que a seguir se apresenta, essas ferramentas estão disponíveis nas barras laterais e inferior do ecrã:



Na barra do lado esquerdo encontram-se disponíveis os ficheiros áudio de cada unidade, o que torna o seu acesso muito funcional para os professores em contexto de aula.

¹⁰ Uma tabela com a avaliação dos dois manuais analisados é apresentada em anexo (anexo 1).

Finalmente, como característica positiva deste manual destacamos o enfoque dado aos conteúdos socioculturais, no final de todas as unidades do manual. A diversificação desses conteúdos ajuda a desconstruir estereótipos e permite estabelecer o contraste entre as realidades portuguesa e espanhola. Apresentam-se, como exemplo, as páginas finais da Unidade 4 – *Vamos a comer*:



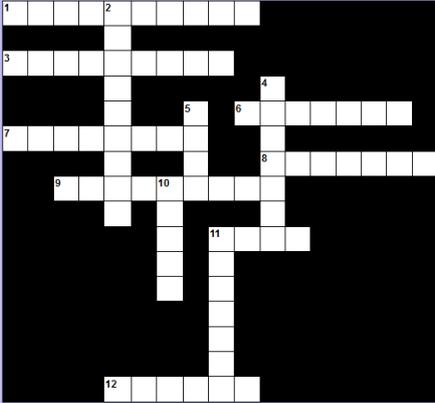
Como se pode verificar, no canto inferior esquerdo desta última imagem, estão ainda disponíveis *links* que permitem complementar a abordagem sociocultural, neste caso com a visualização do vídeo cómico em espanhol “Splunge” e ainda de um dicionário de gestos espanhóis.

Como pontos negativos, constatámos com algum desagrado que as atividades interativas disponíveis são pouco apelativas a nível gráfico, repetitivas e com pouca

interatividade, limitando-se, como se exemplifica nas imagens seguintes, retiradas de diferentes unidades do manual, a três tipos de exercícios: palavras cruzadas, exercícios de escolha múltipla e completamento de espaços.

Palabras Cruzadas

Escribe las palabras después de la definición y pincha en Insertar. Puedes usar la "pista" pero disminuirá tu puntuación final. Al terminar, pincha en "Comprobar".



Unidade 0: “Para empezar - Material de clase”.

Unidad 1 - Hipocorísticos

Elección múltiple

Elige la opción más adecuada, pinchando sobre la letra correspondiente.

1 / 5 =>

Pepe es el diminutivo de...

A. José

B. Juan

C. Yolanda

D. María

Unidade 1: “Hipocorísticos”.

Unidad 3 - haber y estar

Ejercicio de completar frases

Completa los huecos conjugando los verbos HABER y ESTAR.

Mi habitación preferida es mi salón. al lado de la cocina. El salón es grande y espacioso. una ventana enorme que deja entrar la luz. Cuando entramos en él, vemos el sofá y los sillones. Estos delante de la tele que en el armario. Al lado del sillón la chimenea. En la pared unos cuadros, porque mi madre es pintora y en el techo una lámpara muy bonita y moderna. También tenemos la parte para comer, porque en realidad es un salón comedor. En esa parte sillas y una mesa grande y un armario donde los vasos y platos que usamos en las fiestas. Muchas veces estudio en esa mesa, porque así cerca de mi familia y también veo un poco la tele.

Unidade 3: “Haber y estar”.

A versão digital do manual da Porto Editora *¡Ahora español!* está disponível na plataforma da Escola Virtual, conjuntamente com outros manuais de editoras do mesmo grupo e aulas interativas¹¹. À semelhança do manual anterior, reproduz na íntegra o manual do aluno e integra recursos interativos multimédia.

Neste manual digital também se destaca a simplicidade da barra de ferramentas e fácil utilização da mesma, com funcionalidades semelhantes às do manual *Mochila* (zoom, visualização de uma ou duas páginas, avançar e retroceder nas páginas, sublinhar e escrever).

A principal diferença em relação ao manual da Santillana é a diversidade de atividades e imagens apelativas das mesmas. A imagem seguinte, em que cada símbolo preto junto aos exercícios representa uma atividade interativa, é exemplificativa:



De seguida, apresenta-se uma das atividades interativas (exercício 3) das páginas anteriores:



¹¹ As aulas são constituídas por animações, interatividades, simulações, vídeos e exercícios interativos que exploram os programas curriculares em pormenor (<http://www.escolavirtual.pt>).

Embora a grande maioria dos exercícios interativos deste manual, como o exercício supra apresentado, se limite a ser uma réplica da sua versão em papel, não havendo uma verdadeira alteração no processo de ensino-aprendizagem, a verdade é que o *site* da Escola Virtual possui outros exercícios interativos, acessíveis a professores e alunos, independentemente do manual adotado. Essas alterações são evidentes, assumindo o aluno um papel central com a possibilidade de uma exploração crítica e criativa dos conteúdos. A aula interativa “Espanña: conocer el país” (anexo 2) é exemplificativa. Nessa aula apresentam-se, primeiramente, os objetivos. De seguida, um vídeo com informações sobre diferentes cidades espanholas, exercícios que testam a compreensão e conhecimentos prévios dos alunos, exercícios de enriquecimento vocabular, atividades que permitem que o aluno escute a língua em contexto real e repita as vezes necessárias até ao desejado aperfeiçoamento. Por fim, a sua avaliação. Desta forma, o aluno assume o papel principal na sua aprendizagem, tomando a decisão de repetir ou não a aula na íntegra.

Como ponto negativo, consideramos que o manual *¡Ahora español!*, quando comparado com o manual *Mochila*, faz uma escassa abordagem de conteúdos socioculturais, uma vez que limita o seu estudo a seis páginas no final do livro com temas restritos, alusivos a festas como o Natal ou o dia de São Valentim.

Assim, é importante ponderar sobre as reais vantagens e possíveis desvantagens da utilização do manual digital em contexto de sala de aula e a existência ou não de uma verdadeira mudança no paradigma educativo.

Não podemos deixar de ter em conta que estes materiais são dispendiosos, sendo as editoras as principais interessadas em que escolas e professores adquiram e utilizem os seus materiais.

O manual digital, quando utilizado no quadro interativo, tem a vantagem de concentrar num só objeto (o quadro) um grande número de outros recursos que deixaram de ser necessários numa sala de aula, entre eles os retroprojetores, leitores de CDs, televisores e vídeos.

Outra mais-valia é, sem dúvida, a interação permanente do leitor-navegador com o texto e com todos os demais dados e recursos disponíveis na rede digital. Este

rápido e fácil acesso a um conjunto de inúmeros materiais sobre variados temas, elaborados por diferentes pessoas (professor ou aluno comum, nacional ou estrangeiro, especialistas no tema) e em diferentes formatos (vídeo, *powerpoint*, *podcast*, etc.), torna possível explorar e alargar o horizonte de conhecimentos.

Outra vantagem que parece ser unânime é a de que este tipo de conteúdos digitais desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, motivando-os para a aprendizagem (Barros et alii, 2014:19). Para os autores do artigo “Digital Educational Resources: The Case of Manual Digital II”, essa curiosidade não se limitou a ser apenas superficial, pela novidade e pela forma, mas suscitou verdadeiras oportunidades de aprendizagem:

Students were aware of the learning that went with this type of resource, since they claimed to have succeeded in retaining new information, revising or consolidating knowledge, learnt in a creative and playful way. In turn, teachers considered that the use of Manual Digital® in their practices allowed them to develop more interesting and motivating lessons for students, evaluating the product as a good tool to consolidate knowledge (2014:20).

O artigo, que tem por base três estudos de caso de escolas de primeiro ciclo, em que o manual digital utilizado incluía apenas conteúdos programáticos de três áreas curriculares - Português, Matemática e Estudo do Meio - e de duas áreas de enriquecimento curricular - Inglês e Cidadania, termina com as seguintes conclusões:

In our findings there is clear evidence of the motivation and interest of students when using this type of educational content, allowing us to conclude that they provide moments of exploration and creative and critical learning. However, teachers are faced with various difficulties that affect this kind of pedagogical practice (2014:20).

Importa salientar que o manual utilizado fomentou uma aprendizagem criativa, através de exercícios multimédia em que o aluno assumiu o controlo, de acordo com o seu ritmo e nível, mobilizando conhecimentos e desenvolvendo uma atitude crítica e reflexiva (2014:20).

Também Lagarto e Marques, autores do projeto “Manuais Escolares Eletrónicos, um Tablet por Aluno”, procuraram, na obra *Manuais Escolares – Do Papel ao Digital*, responder à pergunta: “Usando as TIC os alunos aprendem mais e melhor?”

(2014:2). Não negando que existe um maior envolvimento e motivação por parte de alunos e professores, é possível retirar duas conclusões importantes sobre a questão levantada. A primeira diz respeito aos alunos: “Os alunos sentem-se mais motivados mas têm a percepção que não aprendem mais por usar um tablet” (2014:1). A segunda refere-se aos professores e à necessidade dos mesmos acreditarem na utilidade das TIC para que estas possam ser efetivamente bem utilizadas nas suas aulas: “É então claro que a tecnologia pode ser implementada nos espaços escolares se os atores envolvidos estiverem perfeitamente convencidos da sua real validade” (2014:5). Voltando a salientar a importância da formação, os autores consideram que

(...) o fator mais importante para o sucesso de um projeto deste género tem a ver com competências digitais, seja dos docentes seja dos discentes. Desta forma, torna-se evidente que não basta colocar tecnologia nos espaços escolares. Há que criar condições de sucesso aos seus utilizadores, caso contrário a réplica dos antigos paradigmas de ensinar será o que mais se observará (2014:5).

Do exposto se depreende que não basta a “migração” dos recursos para um formato digital para que se alterem as práticas de ensino e aprendizagem. É necessário criar condições para essa mudança. Além de equipar as escolas com tecnologia (quadros interativos, computadores e acesso à *internet*), é necessário integrar essa tecnologia nas práticas diárias na sala de aula. Essa integração só será efetivamente conseguida com uma formação adequada dos utilizadores - professores e alunos - e com a elaboração de materiais, nomeadamente manuais digitais, que permitam uma verdadeira alteração no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III – PRÁTICA NA ESCOLA

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu, entre setembro de 2014 e maio de 2015, na Escola Josefa de Óbidos do Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão, em Lisboa. De modo a realizar fidedignamente o enquadramento institucional, que seguidamente se apresenta, foi necessário consultar o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e outros documentos de referência do agrupamento¹². A caracterização da turma, em que ocorreu a prática letiva, foi elaborada com base nos dados biográficos e escolares facultados pela professora orientadora.

III. 1. DESCRIÇÃO DA ESCOLA

O Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão situa-se em Lisboa e abrange as freguesias de Santo Condestável, Lapa, Santa Isabel e Prazeres, as quais apresentam grandes assimetrias socioeconómicas e culturais. Foi constituído em 1999, tendo, desde essa data, integrado diversas escolas. É, atualmente, constituído pela Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Josefa de Óbidos (escola sede), EB/JI Eng.º Ressano Garcia, EB/JI Rainha Santa Isabel, Escola Básica de 1º ciclo nº 72, Escola Básica de 1º ciclo nº 18. Apesar destes estabelecimentos de educação e de ensino se encontrarem dispersos por várias freguesias, não estão distantes entre si.

A escola sede, inaugurada em 1952, foi intervencionada, no ano letivo 2007/2008, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário. A par da melhoria das condições de uso, de gestão e de manutenção, procedeu-se à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação para nordeste e noroeste através da construção de dois edifícios de dois pisos cada, articulados ao existente.

A população discente é composta por cerca de 1651 alunos, frequentando a educação pré-escolar 121 crianças, 1389 alunos o 1º, 2º ciclo e 3º ciclos, e 141 o

¹² Consultado em <http://e-josefadedobidos.edu.pt>, a 30.04.2015.

ensino secundário. Os alunos oriundos de países estrangeiros distribuem-se por 24 nacionalidades diferentes (15% do total dos alunos).

O agrupamento integra 94 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) distribuídos pelas várias escolas, caracterizados por grande diversidade relativamente ao seu perfil educacional, nomeadamente a educação de alunos com multideficiências e alunos com perturbações do espectro do autismo, sediadas na escola-sede, na EB1/JI Engenheiro Ressano Garcia e na EB1 nº 72.

Quanto à escolaridade dos encarregados de educação dos alunos do agrupamento, os dados recolhidos, que constam do projeto educativo do agrupamento, indicam que um número significativo de pais tem habilitações de nível secundário ou superior. Contudo, mais de 50% não completou o 9º ano ou equivalente.

Relativamente à ação social escolar, 45% dos alunos do agrupamento têm direito a auxílios e, destes, cerca de 27% pertence ao escalão A.

A maioria dos alunos (53%) não tem acesso a um computador com *internet*.

O corpo docente pertence maioritariamente ao quadro, tendo 43% mais de 20 anos de serviço, apesar de nos últimos anos se ter verificado uma significativa renovação dos professores, devido ao número de aposentações.

A escola conta ainda com cerca de 50 profissionais não docentes.

Relativamente aos recursos físicos e tecnológicos, a escola sede, devido às obras de requalificação, possui instalações e equipamentos que respondem às necessidades educativas, nomeadamente: salas de aula bem equipadas (computador com acesso à *internet*, projetor e quadro interativo em quase todas as salas); laboratórios; salas específicas para Educação Visual e Tecnológica; uma sala TIC; dois ginásios e um campo exterior para atividades desportivas; auditório; papelaria; cantina; reprografia; sala de trabalho para diretores de turma; sala de Área Projeto; salas específicas de apoio à Unidade de Multideficiências; sala de estudo; sala de professores e gabinetes de trabalho por departamento; salas do Serviço de Psicologia e Orientação; sala de funcionários; biblioteca (equipada com computadores e projetor); museu.

III. 2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma C do 7º ano é constituída por vinte e oito alunos, nove raparigas e dezanove rapazes, com uma média de 12 anos de idade.

Ao nível do aproveitamento, é uma turma homogénea, com um aproveitamento mediano, não existindo grandes discrepâncias nas notas dos alunos. Há, no entanto, a realçar a presença de um aluno argentino na turma, que revela naturalmente um nível de língua espanhola diferente dos restantes colegas, que apenas iniciaram o estudo dessa língua no presente ano letivo.

Na generalidade, estes alunos mostram-se interessados e participativos na sala de aula, sendo, por vezes, complicado gerir e evitar que sejam sempre os mesmos alunos a participar. De qualquer modo, a motivação e a insistência em perguntas individualizadas ajudam a superar a participação menos frequente de alguns alunos.

Ao nível do comportamento não existem casos graves que sejam dignos de nota, apesar da falta de atenção demonstrada por alguns alunos e casos pontuais de indisciplina.

III. 3. Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol

Durante o ano letivo observámos diversas aulas da professora orientadora Carmela Ambrosio Mabere e lecionámos vinte e uma aulas que foram avaliadas pela professora orientadora.

Na observação de aulas tentámos analisar diferentes aspectos fundamentais no decorrer das mesmas, de modo a, posteriormente, os pôr em prática.

Na planificação das aulas tivemos sempre em mente que o objetivo principal ao ensinar uma língua estrangeira é o de relacionar conhecimentos que possam ser úteis e reutilizáveis em situações reais, já que uma língua é muito mais do que um conjunto de regras e é efetivamente melhor aprendida em contextos significativos. O *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) refere que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira “se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una

língua principalmente como agentes sociais” (MCER:9). Sem dúvida, uma língua consolida-se usando-a – “(...) people do not learn languages and then use them, but learn languages by using them” (Eskey, 1997:133). Assim sendo, procurámos utilizar diversos materiais, tendo como ponto de partida o manual, recursos de som ou vídeo e simulações de situação reais, recorrendo a práticas letivas distintas, tais como trabalho individual, em pares e de grupo.

O manual digital aliado à disponibilidade, na sala de aula, de equipamentos como um computador com ligação à *internet* e um quadro interativo foram fundamentais para a realização das atividades planificadas.

Para concretizar o objetivo, já referido, de utilizar a língua em contextos autênticos a professora orientadora e os professores estagiários decidiram, no início do ano letivo, planificar e organizar uma visita de estudo a Mérida, no final do segundo período.

III. 3. 1. A observação de aulas

Antes de iniciar a prática de ensino supervisionada, observámos diversas aulas da professora orientadora. Começámos por realizar essas observações de uma forma mais geral de modo a analisar a prática docente da professora orientadora e, simultaneamente, conhecer a turma. Posteriormente concentrámos a nossa atenção em pequenos aspectos que têm grande importância para o sucesso ou insucesso de uma aula, nomeadamente: o início e o fim da aula; o processo de transição entre atividades; a correção de erros cometidos pelos alunos; a movimentação do professor na sala de aula; a avaliação dos alunos; o controlo do seu comportamento e gestão de casos de indisciplina (anexo 3).

No decorrer da observação de aulas apercebemo-nos também que não são somente as turmas que têm características distintas, mas também cada professor tem uma postura e metodologia diferentes e, portanto, realiza o seu trabalho de forma particular.

A análise destas observações foi feita em reuniões semanais, às segundas-feiras, com a professora orientadora, tendo como ponto de partida as observações da

semana anterior e definindo novos aspectos a observar nas aulas posteriores de cada semana. Simultaneamente registámos os apontamentos e reflexões decorrentes de cada aula observada (anexo 4).

A observação das aulas da professora orientadora permitiu um aperfeiçoamento da prática letiva. Ao observar aspectos que considerámos positivos tentámos adaptá-los à nossa prática, utilizando-os nas aulas.

Na prática letiva observada, realçamos a utilização contínua da língua a ser ensinada, neste caso o espanhol, e a forma como as diferentes competências, quer orais quer escritas, foram trabalhadas em praticamente todas as aulas, aspectos que tentámos aplicar na nossa prática letiva. Por outro lado, procurámos também nas aulas por nós planificadas e lecionadas utilizar recursos (quadro interativo, manual digital, recursos de som e vídeo, etc.) que ainda não tivessem sido utilizados pela professora orientadora, constituindo assim uma novidade para a turma, com o objetivo de suscitar o seu interesse, motivação e conseqüente aprendizagem.

III. 3. 2. A primeira aula

Lecionámos a primeira aula (bloco de 90 minutos) no final do primeiro período. Assim sendo, planificámos apenas esta aula e não toda a unidade didática (anexo 5).

Foram vários os objetivos delineados para esta aula: em primeiro lugar, o de assumir o papel de professora em prática letiva e não apenas de observadora; em segundo, observar a reação da turma perante a utilização de meios interativos até então ainda não utilizados nas aulas de Espanhol, nomeadamente o quadro interativo, e formas de trabalho distintas, em pequenos grupos; finalmente, avaliar o sucesso ou insucesso da atividade planificada e o seu contributo para a aprendizagem dos alunos.

Sendo uma aula de final de período, pretendia-se com a atividade “¿Cómo se dice en español...?” (anexo 6), utilizando uma forma de ensino diferenciada e motivadora para os alunos como o jogo interativo, rever e sistematizar os conteúdos trabalhados ao longo do primeiro período: “los objetos de la clase”, “el alfabeto”, “los números del 0 al 100”, “las partes del día”, “los colores”, “la nacionalidad”, “los días de la semana”, “las asignaturas”, “los numerales ordinales”, “la familia”, “el aspecto

físico”. O jogo pretendia dar especial atenção ao vocabulário, por se tratar de algo essencial para quem está a iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como pontos positivos da primeira aula evidenciaram-se o interesse e empenho demonstrados pelos alunos perante uma aula diferente do habitual e o desejo expresso de repetir atividades semelhantes. Mereceu também nota de destaque favorável o facto dos objetivos propostos terem sido totalmente alcançados: revisão do vocabulário estudado ao longo do primeiro período, interação oral em espanhol e motivação para a aprendizagem da língua.

III. 3. 3. Unidade didáctica: A comer

Ao planificar as aulas desta primeira unidade didáctica, que lecionámos na íntegra, constatámos com alguma surpresa e desagrado que a versão digital do manual de sétimo ano adotado pela escola, “Mochila” da editora Santillana, oferecia poucos recursos distintos da versão em papel e que muitos das atividades interativas disponíveis, como já foi referido no segundo capítulo deste relatório na análise de manuais digitais, eram pouco apelativas a nível gráfico, repetitivas e com pouca interatividade. Este facto obrigou-nos a procurar materiais em outros manuais e a construir materiais próprios mais apelativos, que cumprissem os objetivos traçados para cada aula e funcionassem como instrumentos de motivação.

Entre os materiais usados nesta unidade salientamos o “Juego de memoria de los alimentos” (anexo 7) e o *powerpoint* “Gastronomía española” (anexo 8).

Com o primeiro, pretendemos, através de um recurso simples, criado por nós, rever o vocabulário estudado na aula anterior e, assim, ajudar à sua sistematização. O jogo consistia na apresentação de um diapositivo recortado em pequenos quadrados, com um alimento diferente em cada um. Após uma breve revisão dos alimentos apresentados e de um minuto para os memorizarem, os alunos fechavam os olhos de forma a adivinhar, quando a professora autorizasse que voltassem a abrir os olhos, cada um dos alimentos que ia desaparecendo.

Com a segunda atividade, desejámos reforçar o enfoque dado pelo manual adotado aos conteúdos socioculturais, nas páginas finais da unidade. Ao mesmo tempo

que procurámos realizar um contraste entre as realidades portuguesa e espanhola, foi nosso objetivo desconstruir alguns estereótipos culturais.

Em muitas aulas a versão digital do manual, projetada no quadro interativo, foi aproveitada de forma a garantir que todos os alunos (mesmo os que não tivessem consigo o manual) seguissem a aula e realizassem todas as tarefas.

Apesar da versão digital deste manual não permitir, ao contrário de outros, nomeadamente os manuais da Escola Virtual do grupo Porto Editora, escrever no manual projetado, limitando-se a sublinhar, conseguimos colmatar esta falha e, assim, realizar a correção dos exercícios no manual projetado no quadro, utilizando a caneta do quadro interativo e o *software ActivInspire*¹³. Este facto resultou num verdadeiro incentivo à realização das tarefas propostas e participação dos alunos, ao permitir, uma vez mais, utilizar em sala de aula uma ferramenta nova, distinta do quadro e giz/caneta tradicionais.

Dos recursos digitais disponíveis nesta unidade didática do manual, optámos por utilizar apenas dois. O primeiro foi um *powerpoint* (anexo 9), por nós adaptado, para apresentar a atividade final da unidade, que consistia na elaboração, em grupos de quatro alunos, de uma ementa de restaurante com pratos típicos portugueses e espanhóis e simulação, perante os professores e colegas da turma, de um diálogo num restaurante, em que se pretendia a utilização de alguns dos falsos amigos estudados nesta unidade. O segundo foi um recurso da *internet*, disponível através do manual digital, em que através de um vídeo cómico praticamente sem falas – “Splunge - En la cafetería”¹⁴ – se trabalhou algum vocabulário necessário numa ida a um café (anexo 10). Assim se terminou de forma divertida o estudo desta unidade.

Admitimos que a utilização de recursos interativos não foi tão diversificada e frequente como desejaríamos, devido aos recursos limitados do manual adotado, e propomos, na próxima unidade lecionada, demonstrar de forma mais eficaz o objetivo preconizado no título deste relatório: os recursos interativos como instrumentos de motivação.

¹³ Consultado em <http://www1.prometheanplanet.com/pt>, a 07.09.2015.

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>.

Todavia, isso não significa que os objetivos delineados na planificação desta unidade didática não tenham sido alcançados. Os trabalhos preparados, quer em aula quer fora dela, e apresentados na última aula desta unidade são prova do sucesso das atividades (anexo 11).

No entanto, admitimos também que existiram falhas, até por se tratar da primeira unidade didática lecionada na íntegra, o que implica planificar e avaliar diferentes competências. Uma dessas falhas surgiu na apresentação dos trabalhos finais, que, apesar da sua qualidade e abordagem de praticamente todos os conteúdos solicitados, não incluíram a utilização de falsos amigos, pedida na apresentação da atividade. Tal facto ter-se-á provavelmente devido à não compreensão integral por parte dos alunos deste conteúdo estudado nas aulas e à perceção da professora que este seria um conteúdo de fácil aquisição sem necessidade de reforço em aulas posteriores.

Outra falha, nesta mesma atividade, teve a ver com a falta de um instrumento de avaliação (por exemplo, uma grelha de avaliação da expressão oral). Tal facto ter-se-á ficado a dever a uma falha de comunicação dos objetivos pretendidos com esta atividade. Se para a professora estagiária esta atividade serviria de preparação para uma posterior avaliação da oralidade, uma vez que os momentos de avaliação sumativa ficaram sempre a cargo da professora orientadora, para a professora orientadora este seria já o momento para essa avaliação. Assim sendo, faltou explicitar os critérios de avaliação da referida atividade e as respetivas avaliações, aspetos que foram considerados na unidade seguinte.

No final desta unidade procurámos, através de um pequeno questionário de apenas três perguntas (anexo 12), perceber junto dos alunos quais as atividades preferidas e dar-lhes oportunidade para sugerir outras atividades ainda não realizadas nas aulas. Os resultados obtidos demonstraram que as atividades preferidas foram, sem surpresa, os jogos (quer aquele realizado no final do primeiro período quer o jogo da memória dos nomes dos alimentos neste segundo período) e a simulação de um diálogo num restaurante. Foi com alguma surpresa, mas também satisfação, que verificámos que o número de alunos que referiu a atividade lúdica como favorita foi idêntico ao que indicou como atividade preferida aquela que exigiu organização,

trabalho em grupo e exposição perante a turma, usando apenas como idioma o espanhol, de forma a obter uma boa avaliação.

Por outro lado, as atividades consideradas menos apelativas pelos alunos foram: a dos falsos amigos (que vem comprovar a reflexão já antes feita sobre a falha no ensino deste aspecto com reflexos na atividade final dos diferentes grupos); a realização de exercícios do manual; e a correção dos trabalhos de casa.

Destes inquéritos ficaram ainda como sugestões de atividades para a unidade seguinte a visualização de um filme em espanhol e a realização de uma peça de teatro nesta mesma língua.

III. 3. 4. Unidade didática: *De compras*

O objetivo essencial ao planificar (anexo 13) e lecionar esta segunda unidade era o de suprir algumas falhas detetadas no decorrer da primeira unidade. Desejávamos também ter em conta os gostos e sugestões deixadas pelos alunos no final da primeira unidade didática. Além disso, pretendíamos utilizar de diversas formas e mais frequentemente recursos interativos variados, tendo em vista o objetivo deste relatório: demonstrar como os recursos interativos desempenham um papel relevante como instrumentos de motivação.

Assim, para alcançar o primeiro objetivo e melhorar aspetos relativos à avaliação dos alunos, criámos instrumentos de avaliação formativa e sumativa. Para a avaliação formativa, construámos uma grelha de avaliação com diferentes parâmetros (anexo 14), tais como: o interesse e a participação nas aulas, o comportamento e a realização dos trabalhos de casa. Essa grelha permitiu avaliar cada aluno da turma no final de todas as aulas desta unidade. Para a avaliação sumativa também elaborámos duas grelhas, uma para a expressão oral (anexo 15) e outra para a expressão escrita (anexo 16), que serviram para avaliar a atividade final desta unidade didática. Além disso, preparámos o teste final sobre esta unidade e construámos os respetivos instrumentos de avaliação: matriz (anexo 17), teste (anexo 18) e critérios de correção (anexo 19).

Em relação ao segundo e terceiro objetivos, a utilização mais diversificada e frequente de recursos interativos, optámos por nos basear numa série de animação juvenil disponível *online*, “Miscelánea Joven”¹⁵, com personagens com idades e características semelhantes às dos alunos, como forma de motivar a turma e, ao mesmo tempo, aproximar os alunos de situações comunicativas reais (uma vez que a série foi feita tendo como público-alvo os jovens espanhóis e não estudantes de espanhol enquanto língua estrangeira). Esta série foi realizada com o objetivo de fomentar hábitos de consumo responsáveis entre os jovens, abordando diversos temas (compras pela *internet*, comércio justo, reciclagem, mudanças climáticas, utilização de *chats* para fazer amigos, entre outros).

Ainda com o propósito de diversificar os métodos de ensino e aproximar os alunos de situações comunicativas reais, foi pedido aos alunos como trabalho de casa, no final da primeira aula desta unidade, que consultassem uma loja espanhola *online* (foi sugerido o site <http://www.elcorteingles.es>) e tomassem nota de dois ou três possíveis presentes para oferecer a um amigo. Esta atividade permitiu-lhes ter a possibilidade de aprender vocabulário novo de forma diferente, associando as palavras às imagens presentes no *site*, e utilizar essas palavras novas na aula, facilitando assim a introdução do estudo dos diferentes departamentos de uma loja e respetivo léxico associado a cada um deles.

Uma vez que os resultados do inquérito realizado, no final da primeira unidade didática lecionada, indicaram a simulação de situações reais como uma das atividades preferidas pela turma, procurámos incluir esses momentos não apenas na atividade final - “Diálogo en una tienda”, que consistiu na elaboração e apresentação de pequenos diálogos que simulavam a compra de artigos em lojas -, mas também em outros momentos da unidade, como, por exemplo, a atividade “En una tienda...” (anexo 20), que pretendia que em pequenos grupos os alunos simulassem diálogos em loja tendo em vista a compra de um objeto.

No entanto, apesar de considerarmos que a atividade final foi cuidadosa e atempadamente preparada, notando-se uma evidente melhoria em relação à unidade anterior, pois os alunos foram previamente informados dos critérios de avaliação e

¹⁵ Consultado em <http://www.miscelaneajoven.com>, a 01.04.2015.

posteriormente da avaliação obtida, foi com desagrado que verificámos que, no dia previsto para a entrega e apresentação dos trabalhos, apenas dois grupos estavam preparados para a sua realização. Este facto obrigou a alterar a planificação dessa aula, permitindo que todos os grupos terminassem nos dez minutos iniciais da aula os seus trabalhos e só depois se iniciassem as apresentações. Naturalmente que a falta de preparação prévia da maioria dos grupos diminuiu a qualidade dos trabalhos em relação ao período anterior. No entanto, serviu também para chamar a atenção da turma para aspectos transversais a todas as disciplinas, como a organização dos trabalhos de grupo, tendo em vista o prazo definido e o trabalho pedido. Podemos apontar como possível causa para o menor sucesso desta atividade, quando comparada com o período anterior, o facto de neste período não ter sido disponibilizado tempo de aula para a preparação dos diálogos, ao contrário do que aconteceu na primeira unidade em que os alunos tiveram uma aula de 45 minutos para preparar os trabalhos.

Por fim, desejámos terminar esta unidade mostrando aos alunos que as suas opiniões e preferências são tidas em conta, realizando o jogo “[¿Quién quiere ser Millonario?](#)” (anexo 21), em que as perguntas estavam relacionadas com episódios da série juvenil *online* “Miscelánea Joven” que acompanhou diversas aulas desta unidade.

Tendo a última aula desta unidade didática correspondido à última aula lecionada enquanto professora estagiária de Espanhol, considerámos oportuno realizar um questionário anónimo à turma (anexo 22).

III. 4. Experiência prévia de docência

Sendo professora profissionalizada de Português e de Inglês desde 2007 e tendo estado, desde então, sempre a lecionar, quer uma quer outra disciplina, em diferentes escolas públicas e privadas da área da grande Lisboa e arredores, já tenho¹⁶ alguma experiência de ensino. Essa experiência deu-me a conhecer, ao longo dos anos, realidades muito diferentes: escolas muito bem equipadas e onde a utilização da

¹⁶ A utilização da primeira pessoa justifica-se por esta parte se referir a experiência pessoal e anterior à realização da Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol.

tecnologia é uma prática diária; escolas equipadas, mas onde a tecnologia praticamente não é usada; escolas em que os recursos são extremamente limitados e a inovação nem sempre é fácil, sendo necessária criatividade e muito trabalho por parte do professor.

Atualmente, a instabilidade da vida profissional de um professor gera, sem dúvida, muitas contrariedades para si próprio e para os seus alunos, não permitindo muitas vezes dar continuidade ao trabalho iniciado. No entanto, traz também aspectos que poderão ser vistos como mais-valias futuras no exercício da profissão, nomeadamente a capacidade de adaptação a diferentes faixas etárias, a diferentes formas de ensino (presencial ou à distância e ensino individual, em pequeno ou grande grupo), a horários, a disciplinas e públicos-alvo muito diferenciados.

No meu primeiro ano de docência dei aulas a alunos de idades compreendidas entre os três e os sessenta anos. Da parte da manhã, lecionava Inglês, de vários níveis, em empresas (aulas individuais e de grupo), à tarde numa escola primária e, ao final do dia, numa instituição privada ensinava um pequeno grupo de alunos do ensino pré-escolar.

Em 2009 fui professora de Inglês no projeto “Escola Móvel”. Tratava-se de uma escola de ensino à distância, que abrangia alunos filhos de profissionais itinerantes (circos e feiras), jovens da “Ajuda de Mãe” e alunos com mais de quinze anos que não tinham concluído ainda a escolaridade obrigatória. A aprendizagem decorria na plataforma tecnológica *Moodle*, complementada com a realização de quatro semanas presenciais ao longo do ano letivo. Este projeto inovador foi também deveras desafiante, pois ensinar e avaliar alunos que apenas conhecíamos “virtualmente”, apesar dos momentos pontuais de ensino presencial, obrigou-me, mais uma vez, a uma adaptação a um novo público-alvo e a formas de trabalho diferentes. Em vez de me dirigir, como habitualmente, todos os dias para uma escola estava, em conjunto com os restantes professores do meu grupo disciplinar, num gabinete da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Aí, preparávamos materiais interativos que colocávamos na plataforma e, cumprindo o horário escolar estipulado para cada disciplina, dávamos as nossas aulas, através de um *chat*, em que

comunicávamos com os alunos para transmitir indicações das tarefas a realizar e esclarecer dúvidas.

Em 2011/2012 estive colocada, no mesmo ano letivo, em substituição de professores, em três escolas diferentes. Entre setembro e novembro, lecionei Português a adultos, no ensino noturno (das 18h às 24h). Terminada essa contratação, estava na semana seguinte a iniciar um horário às oito da manhã para lecionar Inglês a turmas do terceiro ciclo. Finalmente, terminei o segundo e terceiros períodos desse mesmo ano letivo a lecionar Português a turmas de 12º ano e a corrigir exames nacionais da mesma disciplina.

Estes são apenas alguns exemplos que me ocasionaram um conhecimento diversificado dos estabelecimentos escolares e permitiram também conhecer-me melhor enquanto professora, com facilidade de adaptação aos diferentes desafios, desde os mais aliantes, em escola de topo com alunos cujo principal objetivo é atingir excelentes resultados de modo a ingressarem na faculdade pretendida, a escolas cujos alunos, pelo desinteresse e comportamento desajustado, nos fazem, por vezes, questionar e até duvidar da escolha da profissão que fizemos.

O ano letivo 2014/2015, em que realizei a prática de ensino supervisionada de Espanhol, coincidiu com o primeiro ano, enquanto professora de Inglês, no colégio que me ofereceu a estabilidade ansiada e me permitiu dar continuidade ao trabalho de um ano para o outro. Esta foi a primeira escola onde lecionei em que, nas salas de aula, o quadro e giz tradicionais já tinham sido substituídos pelos quadros interativos. Nas diversas escolas públicas, em que até então tinha lecionado, muitas já possuíam este equipamento, mas sempre em paralelo com um quadro tradicional, o que fazia com que, muitas vezes, este recurso, tão importante quanto dispendioso, fosse desaproveitado. Julgo que podemos considerar a falta de formação a principal lacuna para a sua não utilização. Para essa formação não seria necessário um formador devidamente creditado para o efeito e uma série de módulos, horas e até dias para viabilizar o uso desta ferramenta, seria suficiente um colega experiente e utilizador habitual do quadro interativo transmitir os seus conhecimentos, numa manhã ou tarde, a colegas que nunca antes o tivessem utilizado. Foi o que aconteceu comigo e restantes professores que iniciaram a prática docente na mesma altura que eu, no

colégio onde leciono. Logicamente que essa formação foi depois alargada no decorrer do ano letivo, pela própria utilização diária do quadro, descoberta de novas ferramentas e esclarecimento de dúvidas com colegas com mais experiência na sua utilização. Este processo permitiu que estivesse apta a utilizá-lo desde a primeira aula e que aperfeiçoasse a sua utilização com o passar do tempo. Tal facto foi também uma mais-valia para a minha prática de ensino supervisionada de Espanhol, pois permitiu-me utilizar frequentemente e sem dificuldade esse recurso.

Todavia, mesmo antes de lecionar no colégio e de utilizar diariamente o quadro interativo, já utilizava o manual digital e respetivos recursos disponibilizados pelas diferentes editoras, nomeadamente a Porto Editora e Areal Editores, quer na preparação das minhas aulas quer nas próprias aulas. Foi assim que, com surpresa, constatei a existência de diferenças evidentes, quer na oferta quer na variedade de manuais e recursos interativos disponibilizados, para o ensino do Inglês e o ensino do Espanhol. Se para o ensino do Inglês praticamente todos os manuais que tenho utilizado nos últimos anos têm uma versão digital e oferta de excelentes recursos interativos, o mesmo não se pode dizer da escassa oferta de manuais e sobretudo de recursos digitais para o ensino de espanhol.

Tendo por base a minha prática letiva, importa agora dar alguns exemplos da utilização diária da tecnologia na sala de aula e analisar as suas vantagens.

Enquanto que, antes desta tecnologia, era necessário levar para a sala de aula todos os materiais necessários (manual, leitor de CDs e ficheiros de som ou vídeo), agora esses recursos estão disponíveis numa *pen* ou acedendo a um *site*. Uma vez que o colégio onde leciono dispõe de computador com ligação à *internet* em todas as salas, utilizo por norma a versão *online* do manual e recursos.

Esta portabilidade veio também facilitar a preparação de aulas, agora possível em qualquer lugar com acesso à *internet*, não sendo necessário o transporte físico do manual e de livros de apoio.

Já na sala de aula, o *software ActivInspire* permite-nos trabalhar no quadro interativo, utilizando-o simplesmente como um quadro tradicional ou aproveitando as suas vantagens (capacidade de caneta e toque avançadas, guarda de apontamentos

para alunos que faltaram ou para as próximas aulas, funcionalidade para outras disciplinas, entre outras). Com a escolha de interfaces adequados ao escalão etário, o *ActivInspire* oferece aos professores a capacidade de aceder a uma variedade de atividades de ensino, ferramentas, imagens, sons e modelos, com um vasto leque de recursos adicionais disponíveis em: <http://www1.prometheanplanet.com/pt>.

Este mesmo *software* permite-nos escrever, sublinhar, colorir, entre outras funções, em qualquer manual digital, independentemente de ele oferecer ou não estas funcionalidades.

A projeção do manual adotado no quadro interativo possibilita não só escrever no mesmo, como foi referido anteriormente, mas também que todos os alunos acompanhem a aula, independentemente de terem ou não consigo o manual em papel, realizem todas as atividades e saibam sempre que página está a ser usada ou que exercício está a ser resolvido. Simultaneamente, facilita e agiliza a correção dos exercícios, permitindo escrever, sublinhar, destacar partes de texto ou exercícios considerados relevantes.

Ao longo deste primeiro ano, foi notório, enquanto utilizadora exclusivamente do quadro interativo em sala de aula, o interesse e participação da turma, pois os alunos estão sempre ávidos de utilizar a caneta e escrever no quadro interativo, independentemente de já utilizarem estes materiais há vários anos.

Aproveitando os recursos oferecidos pela escola, experimentei novas forma de ensino, permitindo, por exemplo, que os alunos fizessem pesquisa na *internet*, através dos computadores, *tablets*, *smartphones* ou telemóveis, aquando da realização de trabalhos de grupo e de investigação. Constatei com agrado que os alunos se sentiam satisfeitos por utilizar um recurso de que tanto gostam, mas cujo uso não é geralmente permitido em sala de aula, e que a maioria manifestava interesse e empenho na realização das tarefas propostas. Os resultados finais dos trabalhos apresentados revelaram pesquisa, trabalho e inovação, designadamente ao incluírem ficheiros de som e imagem, que tornaram mais apelativa e rica a sua apresentação.

CONCLUSÃO

Ao longo deste ano letivo, em que frequentemente utilizámos diversos recursos interativos, foi possível concluir que a grande vantagem da sua utilização é o papel que desempenham na motivação dos alunos. É essencial que o professor seja capaz de fazer de cada aula um novo desafio para evitar a monotonia, fator de desinteresse em qualquer disciplina. A utilização de materiais diversos para motivar os alunos é um fator extremamente importante para o sucesso da aprendizagem, pois sem motivação nem mesmo os alunos com mais capacidades serão capazes de atingir os objetivos a longo prazo. Independentemente de utilizarem ferramentas, como o quadro interativo e o manual digital, há mais ou menos anos, os alunos quando chamados a interagir com estes recursos demonstram interesse e entusiasmo. Significa isto que um ensino em que os alunos assumem o papel central da aula, como utilizadores ativos das tecnologias, é provavelmente o que irá caracterizar o processo de ensino-aprendizagem do futuro.

De seguida, enunciam-se, resumidamente, as principais vantagens e desvantagens que verificámos existir na utilização destes recursos na sala de aula.

A primeira vantagem é, sem dúvida, a portabilidade que permite que o professor tenha acesso a tudo o que antes teria de transportar para a sala de aula (manual, leitor de CDs e ficheiros de som ou vídeo) numa *pen* ou acedendo a um *site*, caso a sala disponha de computador com acesso à *internet*.

A segunda é permitir que todos os alunos acompanhem a aula, independentemente de terem ou não consigo o manual em papel, realizem todas as atividades e saibam sempre que página está a ser usada ou que exercício está a ser resolvido. Simultaneamente, facilita e agiliza a correção dos exercícios, permitindo escrever, sublinhar, destacar partes de texto ou exercícios considerados relevantes.

Além disso, fomenta ainda o interesse e participação da turma, com alunos sempre ávidos de utilizar a caneta e escrever no quadro interativo.

Também a versatilidade de atividades e o facto de recursos tão variados estarem acessíveis com facilidade gera momentos de novidade muito desejados pelos

alunos e cria oportunidades para diferentes formas de ensino e aprendizagem (por exemplo, aproveitar o acesso à *internet* disponível na escola para realizar pesquisas, através dos computadores, *tablets* ou telemóveis).

No entanto, apesar destas vantagens, podemos apontar também algumas desvantagens na utilização destas ferramentas.

A mais óbvia é a falha técnica, seja de ligação à *internet*, seja de eletricidade, seja uma avaria momentânea dos equipamentos, capaz de comprometer uma aula planificada tendo em vista a utilização desses meios e obrigando o professor e alunos a mudanças na forma de transmissão dos conteúdos.

Outra desvantagem a ter em conta é o facto de o professor se poder sentir tentado a achar que, por o manual digital já lhe oferecer tantos recursos e atividades, não precisa de adaptar e de pensar em tarefas dirigidas especificamente ao seu grupo de alunos.

Esta desvantagem está diretamente relacionada com a provável desmotivação dos alunos, ao fim de algum tempo, se o professor se limitar a usar o mesmo tipo de recursos e estratégias de ensino, independentemente de se tratar de recursos interativos ou outros.

Pelo exposto, creio que é perceptível que do nosso ponto de vista as vantagens da utilização destes recursos se sobrepõem às desvantagens. No entanto, isto não significa que basta equipar as escolas e salas de aula com as tecnologias mais modernas e sofisticadas para existirem verdadeiras alterações no processo de ensino-aprendizagem, pois, como vimos, a formação e atualização constantes por parte dos utilizadores de recursos interativos são fundamentais. Os recursos e meios não transformam, por si só, as abordagens no ensino, essa alteração de paradigma depende sempre do papel do professor.

Além disso, não podemos afirmar que estes recursos sejam condição *sine qua non* para o sucesso ou melhoria no ensino, existindo, como sabemos, excelentes professores que nunca utilizaram estas ferramentas, sem que isso signifique resultados inferiores na aprendizagem dos seus alunos ou mesmo desmotivação dos mesmos. Um professor crítico, reflexivo e criativo pode promover aulas excelentes com os recursos

tradicionais. Da mesma forma, um professor que se equipe dos meios tecnológicos mais variados pode continuar a promover um ensino expositivo e centrado no professor.

As considerações apresentadas levam-nas a concluir que, citando Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*, “não se ensina (...) a não ser na e pela prática” (1992:42).

BIBLIOGRAFIA

Almeida, A. (2009). *Projecto piloto de implementação do manual digital no concelho de Vila Nova de Famalicão*. Porto: [ed.autor]. Projeto de Investigação de Pós-Graduação em TIC em Contextos de Aprendizagem. Escola Superior de Educação de Paula Frassinett, 45 pp. Acedido em 06.12.2014, em

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/363/4/PG-TIC-2009Ant_nioAlmeida.pdf

Alves, N., Abrantes, P., Rodrigues, C., e Dias, P. (2013). TIC no Ensino Secundário: Usos e mediações. *Fórum Sociológico*. 23, 87-95. Acedido em 06.07.2015, em <http://sociologico.revues.org/861>

Barros, E., Osório, A., Silvestre, M., e Ramos, A. (2013). “Estudo de Integração do Manual Digital II em Práticas Letivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Trabalho apresentado em XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, em Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga. Acedido em 06.12.2014, em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33645/1/Estudo%20de%20integ racao%20do%20manual%20digital%20II.pdf>

Barros, E., Osório, A., Ramos, A., Moreira, C., e Gonçalves, L. (2014). Digital Educational Resources: The Case of Manual Digital II. Em *Multimedia Technology*, volume 3, 14-22. Acedido em 06.12.2014, em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30230/1/MT9600.pdf>

Bax, S. (2011). Digital education: beyond the 'wow' factor in digital education. Em *Digital education: Opportunities for social collaboration*. Palgrave Macmillian.

Bennett, S., Maton, K, e Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-86. Acedido em 26.09.2015, em

http://www.researchgate.net/publication/227536865_The_Digital_Natives_Debate_A_Critical_Review_of_Evidence

Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Colpaert, J. (2013). Peripatetic considerations on research challenges in CALL, em P. Hubbard, M. Schultze e B. Smith (eds.). *Learner-Computer Interaction in Language*

Education. San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium, 272-279. Acedido em 20.07.2015, em <http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/CALICO/article/view/22905/18926>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya. Acedido em 10.11.2015, em <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Cutrim Schmid, E., e Schimmack, E. (2010). First Steps towards a Model of Interactive Whiteboard Training for Language Teachers. In Thomas, M. & Cutrim Schmid, E. (Eds.) *Interactive Whiteboards: Theory, Research and Practice*.

Cutrim Schmid, E., e Whyte, S. (2012). Interactive Whiteboards in State School Settings: Teacher Responses to Socio-constructivist Hegemonies. *Language Learning and Technology*, Vol. 16, no. 2, 65-86. Acedido em 11.07.2015, em <http://llt.msu.edu/issues/june2012/cutrim Schmidwhyte.pdf>

Cutrim Schmid, E., e Whyte, S. (Eds.) (2014). *Teaching languages with technology: communicative approaches to interactive whiteboard use*. A resource book for teacher development. Advances in Digital Language Learning and Teaching (Series Editors: Michael Thomas, Mark Warschauer & Mark Peterson). London: Bloomsbury.

Eco, U. (1996). From Internet to Gutenberg. A lecture presented at the Italian Academy for Advanced Studies in America. Acedido em 15.08.2015, em <http://www.umbertoeco.com/en/from-internet-to-gutenberg-1996.html>

Eskey, D. (1997). Syllabus design in content-based instruction. Em M. Snow e D. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 132-141). White Plains, NY: Longman.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (1ª ed. 1992). Acedido em 10.10.2015, em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf

Kenski, V. (2001). Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. Em Barreto, Raquel G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro de Janeiro, 74-84.

Kenski, V. (2003). Ação Docente e Livro Didático nos Ambientes Digitais. Em Nova, C., Alves, L. (Org.). *Educação e Tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador, 225-235. Acedido em 06.12.2014, em <http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/kenski.pdf>

Lagarto, J. e Marques, H. (2014). Manuais Escolares – Do Papel ao Digital. Projeto *Manuais Escolares Eletrônicos, um Tablet por Aluno*. Acedido em 01.12.2014, em [https://www.academia.edu/9430236/Manuais Escolares Do Papel ao Digital](https://www.academia.edu/9430236/Manuais_Escolares_Do_Papel_ao_Digital)

Mayer, R. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. Em *The Cambridge Handbook Of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press. Acedido em 12.07.2015, em <http://homepages.gac.edu/~dmoos/edtech/introtomultitheory.pdf>

Moreira, J., e Monteiro, A. (2015). Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 15, n. 45, pp. 379-397. Acedido em 30.10.2015, em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=15314>

Pardo KuKlinski, H. (2010). *Geekonomia: Un radar para producir en el postdigitalismo*. Colección Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Acedido em 20.09.2015, em http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/1_geekonomia.pdf

Ponte, J. (1994). *O projecto Minerva. Introduzindo as NTI na educação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 30.01.2015, em [http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/tecnicos/94-Ponte MINERVA-PT .pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/tecnicos/94-Ponte_MINERVA-PT_.pdf)

Punie, Y., e Cabrera, M. (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. Report on a Joint DG JRC-. DG EAC Workshop held in Seville, 20-21 October 2005, Institute for Prospective Technological Studies. EU: Joint Research Center. Acedido em 30.07.2015, em <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22218en.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In M. Prensky, *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5. Acedido em 01.08.2015, em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prensky, M. (2001). The Games Generations: How Learners Have Changed (chapter 2). In M. Prensky, *Digital Game-Based Learning*, McGraw-Hill. Acedido em 06.12.2014, em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>

Prensky, M. (2009). *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*. *Innovate: Journal of Online Education*: 5 (3). Acedido em 16.09.2015, em <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: partnering for real leaning*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Acedido em 02.07.2015, em http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, *Diário da República, I séries*, n.º 180 — 18 de Setembro de 2007. Acedido em 15.08.2015, em http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes200801/RCM_137_2007.pdf

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H., Dobrowolski, T., e Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behavior of the researcher of the future. Em *Aslib Proceedings*, vol. 60, n.º 4, 290-310. Acedido em 22.09.2015, em www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=21ACEEABAEB68DEBA9A0A6EEC12AACFA?contentType=Article&contentId=1733495

Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. OECD Publishing. Acedido em 05.08.2015, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>

UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento. (2010). *Documento de Trabalho: A Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa. Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. Acedido em 02.08.2015, em http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/A_SI_em_PT_doc_trabalho_Maio_2_010.pdf

Van Laer, S., Beauchamp, e G., Colpaert, J. (2012). Teacher use of the interactive whiteboards in Flemish secondary education—mapping against a transition framework. *Education and Information Technologies*, 1-15.

White, D., e Le Cornu, A. (2011). *Visitors and Residents: A new typology for online engagement*. First Monday, Volume 16, Number 9. Acedido em 01.12.2014, em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

ANEXOS

Anexo 1 - Tabela de avaliação dos manuais digitais

Manuais		<i>Mochila</i> (Santillana)	<i>¡Ahora español!</i> (Porto Editora)
Parâmetros			
Utilização <i>online</i>		+++	+++
Utilização <i>offline</i>		+++	+++
Utilização (<i>zoom</i> , mudança de páginas, escrever, ...)		+++	+++
Conteúdos multimédia:	Ficheiros áudio	++	+++
	Vídeos	+	-
Exercícios interativos		+	+
Apresentação gráfica dos exercícios interativos		-	+++
Interacção com redes sociais		-	-
Conteúdos socioculturais		+++	+

Legenda

Muito bom: +++

Bom: ++

Suficiente: +

Insuficiente: -

Anexo 2 - Aula interativa: "España: conocer el país"¹⁷

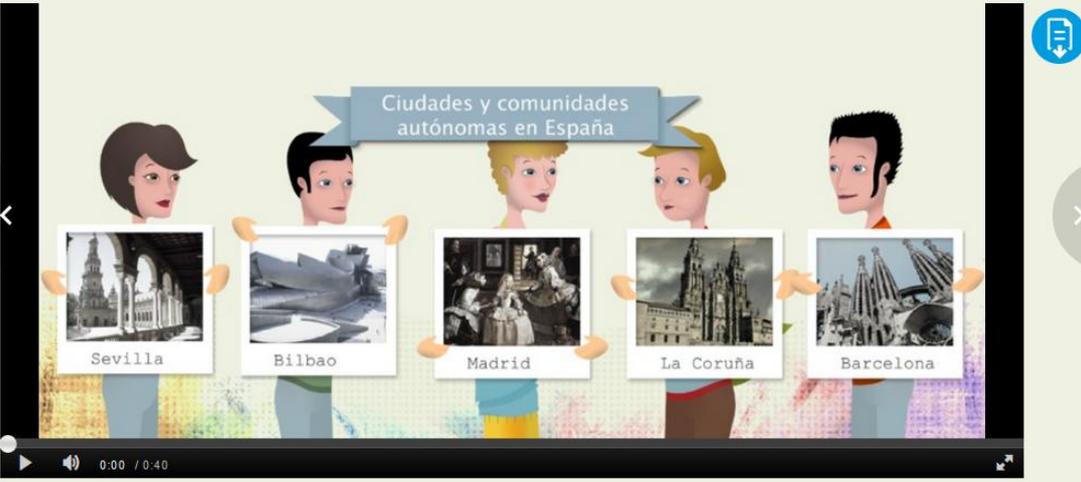
España: conocer el país 1 / 11



España: conocer el país

- ▶ Identificar ciudades y lugares para visitar en España.
- ▶ Reconocer las lenguas que se hablan.
- ▶ Identificar platos típicos españoles.
- ▶ Identificar españoles famosos.
- ▶ Verificar y mejorar tu pronunciación.

Ciudades españolas 2 / 11



Ciudades y comunidades autónomas en España

Sevilla Bilbao Madrid La Coruña Barcelona

0:00 / 0:40

¹⁷ Fonte: <http://www.escolavirtual.pt>.

Conocer ciudades y comunidades españolas 3 / 11

Rotula las imágenes como en el ejemplo.

ciudades

Madrid Bilbao Sevilla La Coruña Barcelona

Comunidad de Madrid --- --- --- ---

Conocer características de España 4 / 11

Coloca las palabras en los lugares correctos.

gaspacho flamenco catalán gallego
español Madrid paella

Soy Almudena y soy de Madrid

- ▶ La capital de España es .
- ▶ En España se hablan 4 lenguas: , y vasco.
- ▶ Algunas comidas típicas de España son la tortilla de patata, el y la .
- ▶ El baile más conocido en España es el .

Identificar iconos de España 5 / 11

Escribe las palabras según las definiciones.

¡Todo sobre España!

- 1 Ciudad al este de España
- 2 Una comida típica española
- 3 Una música muy conocida en España
- 4 Capital de España
- 5 Ciudad al norte de España
- 6 Lengua oficial de España
- 7 Ciudad al sur de España

Coloca los elementos en los lugares correctos.

Menú del Día

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Gazpacho	Paella	Cerveza	Fruta de temporada
Jamón serrano	Tortilla de patatas	Vino blanco	Helados
Croquetas	Fabada asturiana	Vino tinto	Tarta

Coloca los nombres junto a la fotografía correspondiente.

La Giralda
 El museo Guggenheim
 La Catedral de Santiago
 El museo del Prado
 La Sagrada Familia

Rotula las imágenes.

☰ Cultura: cuatro lenguas < 9 / 11 >

🔗 Escucha cómo se dice "Me llamo" en las diferentes lenguas.

Español
 Vasco
 Gallego
 Catalán

☰ Pronunciación < 10 / 11 >

Escucha el original y repete.

¡Hola! Me llamo Carmen y soy de Sevilla, en Andalucía.
 ¡Hola! Yo soy Aitor y soy de Bilbao, en el País Vasco.
 ¡Hola! Soy Almudena y soy de Madrid, en la Comunidad de Madrid.
 ¡Hola! Soy Jordi y soy de Barcelona, en Cataluña.

☰ Resultados < 11 / 11 >

Índice	Resultados	Verificações	Erros
Conocer ciudades y comunidades españolas	100%	1	1
Conocer características de España	100%	0	0
Identificar iconos de España	100%	2	1
Identificar platos típicos españoles	100%	0	0
Identificar ciudades y lugares para visitar en España	100%	1	0
Identificar españoles famosos	100%	1	0
Total:	100%	5	2

Anexo 3 – Tarefa de observação

	<p>ESCOLA JOSEFA DE ÓBIDOS 2014/2015</p> <p>TAREFA DE OBSERVAÇÃO</p> <p>TRANSIÇÕES</p>		
<p>OBJECTIVO DA TAREFA: Compreender e interpretar as opções tomadas pelo professor que está a ser observado, relativamente às transições entre diferentes fases da aula, através de um levantamento de dados rigoroso e posterior reflexão.</p>			
<p style="text-align: center;">ANTES DA AULA EM OBSERVAÇÃO</p>			
<p>1. Responda às seguintes questões: O que marca o início e o fim de uma fase da aula? O que costuma fazer nos momentos de transição entre fases da aula para que os alunos compreendam essa mudança? Quanto do que costuma fazer é opção consciente?</p> <p>2. Faça uma leitura atenta do quadro que se segue, que será preenchido durante a observação da aula.</p>			
<p style="text-align: center;">DURANTE A AULA EM OBSERVAÇÃO</p>			
<p>Aula da professora _____</p>		<p>Data: _____</p>	
<p>N.º Transição</p>	<p>Como assinala a professora o final de uma fase da aula? (Identifique palavras e expressões usadas e sinais não verbais)</p>	<p>Como introduz a professora a nova fase da aula? (Identifique palavras e expressões usadas e sinais não verbais)</p>	<p>Como relaciona a professora as duas fases? (Identifique palavras e expressões usadas e sinais não verbais)</p>

--	--	--	--

DEPOIS DA AULA EM OBSERVAÇÃO

3. Depois de preenchido o quadro, reflita sobre as opções tomadas pela professora, tendo em conta os seguintes aspectos:

- Diversidade de estratégias de transição utilizadas pela professora;
- Coerência entre pistas verbais e não verbais dadas acerca dos momentos de transição;
- Vantagens e desvantagens de clarificar/não clarificar os momentos de transição perante a turma;
- Interesse pedagógico em estabelecer relações entre as fases da aula.

4. A reflexão sobre a aula observada trouxe um desejo de mudança da sua própria prática pedagógica? Que aspectos pretende alterar e que aspectos pretende manter?

Adaptado a partir de:

Wajnryb, Ruth. Classroom Observation Tasks, Cambridge Univ. Press, 1992

Anexo 4 – Reflexões

- **8 de outubro de 2014** (*Lecciones 9 y 10*)

Sendo esta a primeira aula que observei, serviu para fazer uma observação global, quer da turma, quer da prática letiva da orientadora.

As primeiras impressões foram extremamente positivas e motivadoras para a minha futura prática letiva.

Em relação à turma, destaco como aspectos positivos o interesse e participação nas aulas da maioria dos alunos e a realização das tarefas solicitadas pela professora, procurando esclarecer dúvidas, quando necessário. Como aspectos menos positivos, destaco o facto de haver na turma alguns alunos conversadores e outros que se distraem facilmente, em qualquer momento de pausa, quer entre atividades, quer quando terminam algum exercício antes dos restantes colegas. Este facto obrigou a professora a pedir, por várias vezes, a esses alunos que estivessem em silêncio e prestassem atenção.

Relativamente à observação feita da aula da orientadora, saliento dois aspetos muito importantes no ensino de uma língua estrangeira: o primeiro, relacionado com a aproximação do tema em estudo - horário escolar - à realidade, ao ser feita a comparação entre a realidade portuguesa e espanhola; o segundo, relacionado com a prática da oralidade, através de uma atividade, realizada a pares, na qual os alunos puderam pôr em prática os conhecimentos já adquiridos nesta nova língua, de forma mais confortável, uma vez que não era perante toda a turma.

- **15 de outubro de 2014** (*Lecciones 12 y 13*)

Nesta aula destacou-se, uma vez mais, a competência de expressão oral. Considero ser extremamente positiva a importância que esta competência assume nas aulas da professora orientadora, não só por ser uma competência essencial no ensino de qualquer língua estrangeira, mas sobretudo por motivar os alunos, desde o primeiro dia, a ouvir e falar na língua que estão a aprender.

À semelhança das primeiras aulas observadas, os alunos realizaram as tarefas pretendidas, com interesse.

Foi também notório o facto de ter havido, nesta aula, menos interrupções, por questões de indisciplina, provavelmente porque o aluno que se tem revelado mais indisciplinado não esteve presente.

A única atividade que julgo que não correu tão bem, devido ao tempo que demorou a ser feita a sua correção, foi aquela em que cada aluno completou o seu DNI (bilhete de identidade espanhol). Essa atividade era pertinente e útil, mas, em vez de ir um aluno ao quadro escrever todos os elementos, talvez a correção oral ou o registo dos tópicos no quadro pela professora, aproveitando o momento em que os alunos realizavam essa atividade no caderno, fosse mais eficaz. Esses tópicos seriam, posteriormente, preenchidos por um aluno.

- **12 de novembro de 2014** (*Lecciones 22 y 23*)

Depois de algumas aulas de observação global relativamente à turma e orientadora, nesta semana concentrei a minha atenção em pequenos aspectos que têm grande importância para o sucesso ou insucesso de uma aula.

Assim, centrei a minha observação na forma como a professora inicia e termina a aula e na forma como é feita a transição entre atividades.

Em relação ao início da aula, verifiquei que a orientadora segue, por norma, a mesma rotina em cada aula: escrever o número das lições e sumário no quadro; verificar quem fez os trabalhos de casa (tomando nota de quem fez totalmente, parcialmente e não fez); recordar os conteúdos trabalhados na aula anterior de forma a relacionar e dar continuidade nessa aula. No entanto, nesta aula surgiu a necessidade da professora começar a aula recordando algumas regras aos alunos, nomeadamente sobre a importância de chegar a horas, uma vez que todos os alunos chegaram tarde, tendo, por isso, falta de atraso.

O final da aula, à semelhança do que já havia observado em aulas anteriores, constou da marcação dos trabalhos de casa para a aula seguinte.

Em relação à forma como é feita a transição entre atividades, observei dois momentos distintos: no primeiro, a atividade de transição consistiu na realização de um exercício de cópia para o caderno diário do verbo “tener” no presente do

indicativo, para, na atividade seguinte, se trabalhar o presente do indicativo de outros verbos; no segundo momento, relacionado com a transição entre uma atividade de prática gramatical e outra de compreensão escrita, a professora optou por marcar a transição com uma atividade de interação oral, que serviu de introdução ao tema dos textos a estudar.

- **17 de novembro de 2014** (*Lección 24*)

Nesta aula observei noutro aspecto muito importante: a movimentação da professora na sala de aula.

Este aspecto, nesta aula, foi ainda mais relevante, pois os alunos estavam um pouco agitados, após terem recebido o teste de Matemática.

O facto da professora se movimentar pela sala, verificando se os alunos realizavam as tarefas, não só garantiu, mais eficazmente, a realização, por parte de todos os alunos, dessas tarefas, como evitou a indisciplina, pois, ao sentir a proximidade do professor, os alunos concentram-se nas atividades da aula, evitando prováveis distrações.

Esta proximidade também facilita que o professor se aperceba dos alunos com mais ou menos dificuldades, podendo ajudar os primeiros e indicar exercícios extra para os outros, no caso de alguns terminarem as atividades mais cedo que os restantes colegas. Nesta turma, esta situação ocorre frequentemente, principalmente com o aluno argentino.

- **24 de novembro de 2014** (*Lección 27*)

Nesta aula prestei especial atenção a um aspecto nem sempre fácil na prática letiva: controlo do comportamento dos alunos e gestão dos casos de indisciplina.

Se é verdade que apenas nesta aula me centrei, de forma particular, neste aspeto, a verdade é que devido à sua importância já anteriormente tinha observado a forma como a professora procura gerir o comportamento da turma, desde a simples chamada de atenção, à repreensão ou mesmo pedido de saída da sala de aula (quer por breves instantes, quer até ao final da aula, consoante a gravidade do comportamento do aluno).

Neste dia a orientadora utilizou apenas uma estratégia, optando por escrever, no quadro, os nomes dos alunos que tiveram um comportamento inadequado. Desta forma, pretende-se que os alunos vejam esta ação como um aviso, de forma a não repetir o comportamento anterior, e, simultaneamente, se sintam envergonhados perante a turma, por terem tido um comportamento menos correto.

Naturalmente que não há fórmulas nem estratégias únicas ou ideais, por isso cada professor terá, na sua prática diária, ao conhecer os seus alunos e o seu comportamento, optar e escolher (muitas vezes errando e percebendo que aquela não era a estratégia ideal para aquele aluno ou turma) a melhor forma de lidar e gerir a indisciplina na sala de aula.

- **23 de fevereiro de 2015** (*Lección 56*)

Após ter lecionado uma unidade didática, no início do segundo período, parti para a observação desta aula com o objetivo de observar algumas semelhanças e diferenças entre a minha prática letiva e a da professora orientadora, de forma a aperfeiçoar a minha prática letiva futura.

Nesta aula, o aspecto que mais me chamou à atenção foi a gestão do tempo. Este aspeto, em que creio que a experiência é fundamental, acaba sempre por ser capaz de nos surpreender. Não são raras as vezes em que surgem imprevistos, quer técnicos ou pessoais, quer de outra natureza, que acabam por impedir o normal desenrolar da aula e aquilo que estava planificado. Foi o que acabou por acontecer nesta aula, pois a professora teve de dedicar algum tempo do início da mesma a tratar de assuntos relacionados com a visita de estudo a Mérida, acabando por lhe faltar tempo, no final da aula, para terminar todas as atividades planificadas.

Assim, no final desta aula, fiquei mais consciente de uma certeza que já tinha: a capacidade de alterar uma planificação durante a aula, nem sempre é fácil e não é certamente o ideal, mas é uma destreza fundamental para qualquer professor.

Anexo 5 – Plano de aula



Escola Josefa de Óbidos Assinatura: Español

Profesora : Ana Amélia Alves

Método: *Mochila 7*

Grupo: 7º C

Lecciones 33 y 34 (90 min.)

Unidad Didáctica: Unidad 0, 1 y 2

Fecha : Miércoles, 10 de diciembre de 2014

Resumen:

- Juego interactivo: ¿Cómo se dice en español...?

OBJETIVOS:

- Repasar el vocabulario de las unidades 0, 1 y 2.
- Reforzar conocimientos aprendidos en el primer trimestre.

ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	CONTENIDOS	MATERIALES/ RECURSOS	DESTREZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las reglas del juego; • Agrupamiento de los alumnos en equipos de 4; • Juego interactivo para repaso y refuerzo del vocabulario del primer trimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetos de la clase. • El alfabeto. • Los números del 0 al 100. • Las partes del día. • Los colores. • La nacionalidad. • Los días de la semana. • Las asignaturas. • Los numerales ordinales. • La familia. • El aspecto físico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Ordenador - Proyector - Altavoces 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de escucha Comprensión escrita Producción oral Producción escrita Interacción oral

OBSERVACIONES:

ANEXOS: Juego interactivo: ¿Cómo se dice en español...? (ppt)

Juego interactivo:

¿Cómo se dice en español...?

1.º Trimestre

- **Agrupamiento:** equipos de 4;
- **Reglas del juego:**
 - El equipo tiene 15 segundos para identificar la palabra a que se refiere la definición y para escribirla en la pizarra;
 - Los elementos del equipo pueden hablar entre ellos y decidir cómo se escribe correctamente la palabra, pero cuando lleguen a los 15 segundos, la palabra que esté escrita es la que vale;
 - En ningún caso, puede aparecer medio punto;
 - Si escriben la palabra con error (incluso las tildes), no ganan el punto;
 - Cuando el equipo tenga su respuesta o termine el tiempo, el profesor enseña la palabra;
 - Si la palabra está escrita correctamente, los alumnos anotan un punto en la tabla para el equipo que lo ha conseguido. Si no está bien escrita, dejan el espacio para una próxima respuesta correcta;
 - Se avanza para el equipo siguiente y así sucesivamente.



¹⁸ Deste *powerpoint* fazem parte 62 diapositivos. Apenas se apresentam os 6 iniciais.

Clasificación:

Respuestas correctas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	Clasificación final
Equipo 1																
Equipo 2																
Equipo 3																
Equipo 4																
Equipo 5																
Equipo 6																
Equipo 7																



¡A jugar!



En la imagen veo unos...



00:15

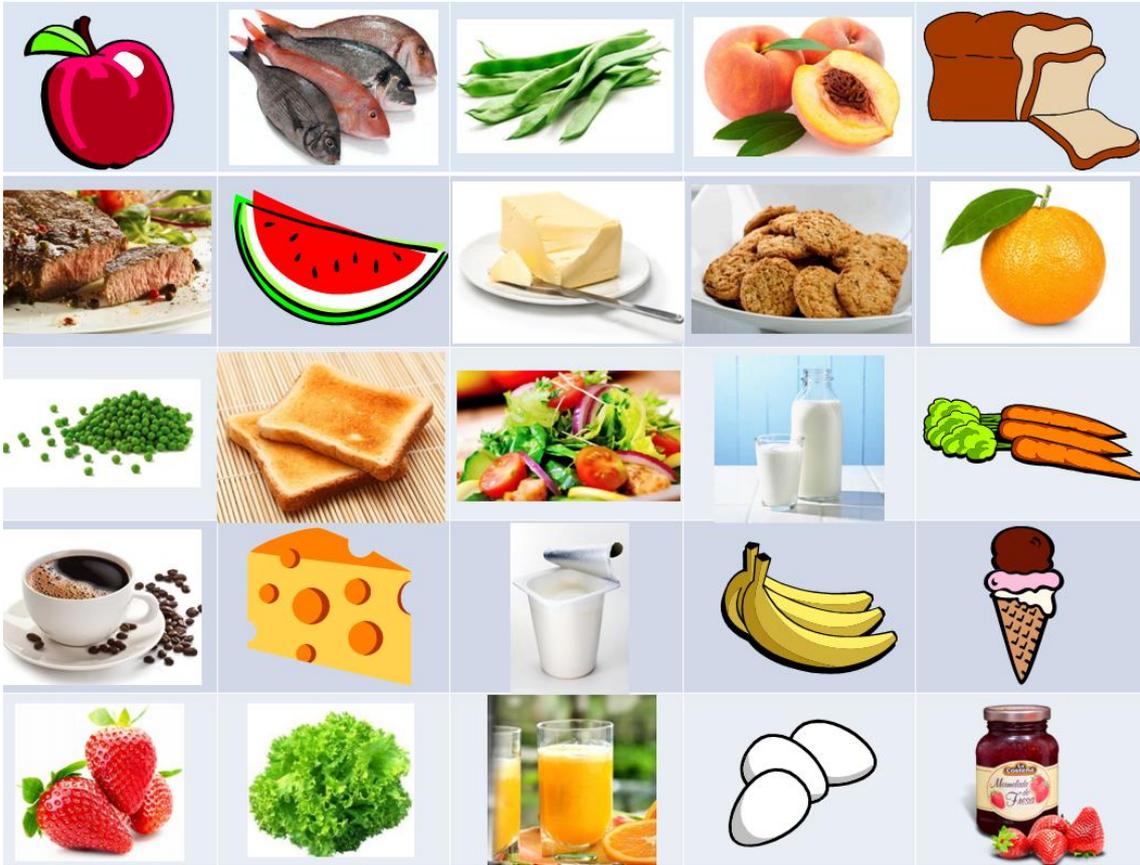
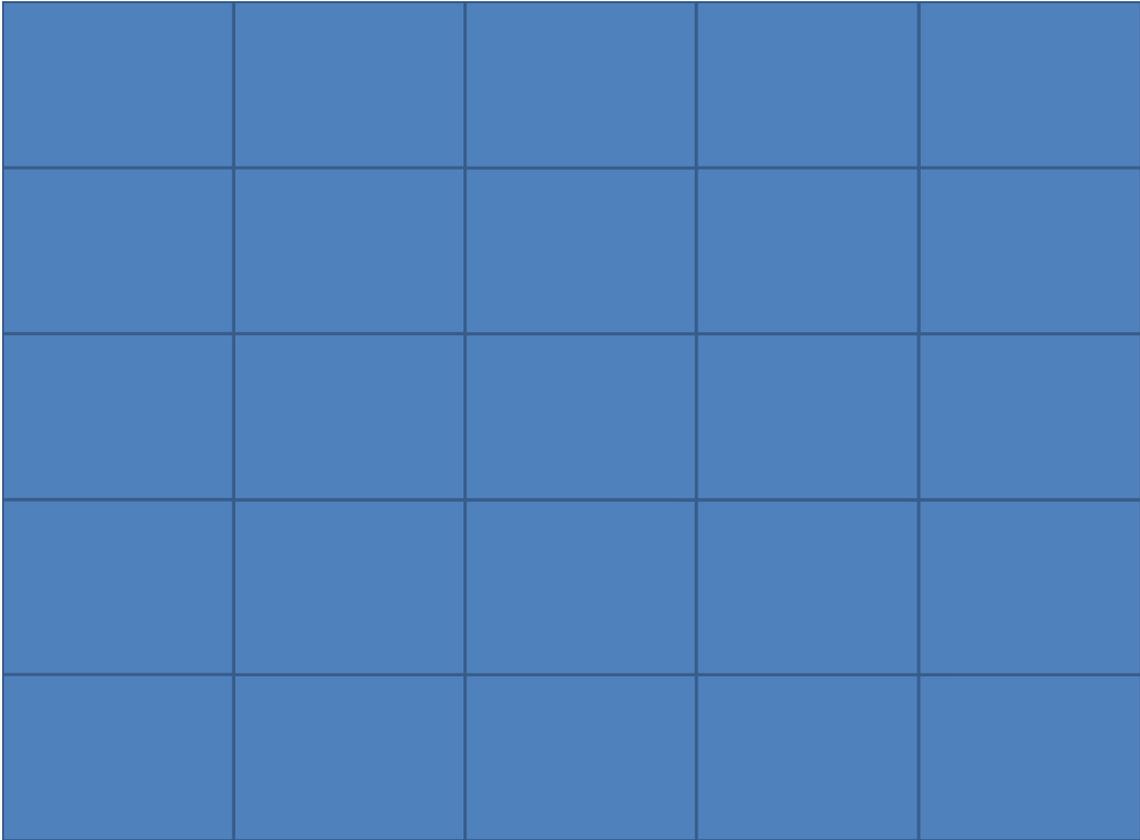


Objeto de madera que tiene en su interior una barra de grafito y se usa para escribir.



00:15

Anexo 7 – Jogo: “Juego de memoria de los alimentos”





PRINCIPALES COMIDAS DEL DÍA

Desayuno - 7h – 9h
Se toma normalmente un café con leche y algo ligero: un bollo, galletas, tostadas con mantequilla y mermelada o churros. También es costumbre tomar un zumo de naranja.

¹⁹ Fonte: <http://www.escolavirtual.pt>. Deste *powerpoint* fazem parte 14 diapositivos. Apenas se apresentam os 4 iniciais.



PRINCIPALES COMIDAS DEL DÍA

Comida - 14h30 – 15h30

La comida más importante del día es la del mediodía. Se toma un primer plato, normalmente una sopa, una ensalada o unas verduras; un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche.



PRINCIPALES COMIDAS DEL DÍA

Merienda - 17h – 19h

Los niños: un bocadillo, un bollo o algo de fruta.
Por lo general, los adultos que meriendan toman algo ligero: un yogur, un zumo o un vaso de leche.

A la mesa en Iberia

En **grupos de cuatro** personas preparad la simulación de un diálogo en un restaurante. Uno de vosotros es el camarero y los demás son los clientes. Tenéis que:

- Inventar un menú ibérico, que tenga platos típicos portugueses y españoles;
- Preparar un diálogo, usando falsos amigos estudiados en esta unidad;
- Representarlo en clase.

MODELO

Camarero: Buenas tardes. Aquí tienen el menú.

Clientes: Buenas tardes. Gracias. ¿Qué nos recomienda? ¿Cuál es la especialidad de la casa?

Camarero: La especialidades son la paella, las empanadillas de gambas y el pollo a la parrilla con patatas fritas.

Cliente 1: Vamos a pensarlo entonces.

(...)

Camarero: ¿Qué desean tomar?

Cliente 1: Para mí, de primero, una sopa de verduras y, de segundo, pollo con patatas fritas.

Cliente 2: Para mí...

(...)

A la mesa en Iberia: paso a paso

Paso 1: Inventad el menú con platos típicos y que os gusten de España y Portugal.

En la **lección 3** de la **Unidad 4** (p. 62) podéis ver un modelo de menú.

Paso 2: Preparad el diálogo, usando falsos amigos estudiados en esta unidad.

Este es un posible esquema:

- El camarero da el menú.
- Los clientes piden la comida y la bebida.
- El camarero trae la bebida. Luego trae la comida.
- Los clientes comentan la comida.
- El camarero ofrece el postre.
- Los clientes piden el postre.
- Al terminar, los clientes comentan al camarero que la comida estaba exquisita o no muy buena.
- Los clientes pagan la cuenta, saludan al camarero y se marchan.

Paso 3: Revisad los falsos amigos del ámbito culinario.

Paso 4: Decidid quién es el camarero y quiénes son los clientes.

Paso 5: Ensayad el diálogo juntos poniendo una entonación natural en las frases.

Paso 6: Escuchad los diálogos de otros grupos o «restaurantes» para ver qué tal se come en ellos.

Anexo 10 – Ficha de trabajo sobre o vídeo “Splunge”²⁰

UNIDAD 4 A Comer

NOMBRE: _____	APELLIDOS: _____
FECHA: ____ / ____ / ____	CURSO: _____ GRUPO: _____ N.º: _____
NOTA: _____	COMENTARIOS: _____
PROFESOR: _____	ENCARGADO DE EDUCACIÓN: _____

Splunge — En la cafetería

- 1** Prestad atención a las palabras que no se dicen porque están representadas por gestos.
- 2** Ahora leed estas palabras que son sustituidas por los gestos. Buscad el significado de las palabras que no conocéis y escribelas a continuación.

aire acondicionado • tiempo • tarjeta de crédito • gente • cuenta
paciencia • cafelito • cervezas de barril • conducir
helada • cervecitas • máquina de cerveza • prisa

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- 3** Vais a ver de nuevo la secuencia de humor. Vuestro profesor irá parando cada vez que hay un gesto y el grupo que adivine la palabra del cuadro anterior a la que ese gesto corresponde ganará un punto. Gana el equipo que tenga más puntos.
¡Ojo!: Algunas palabras del cuadro se repiten.
- 4** Mirad de nuevo la secuencia y poco a poco comparad los gestos españoles con los portugueses. ¿Son los mismos? ¿Conocéis otros gestos típicos de España o exclusivos de Portugal?

²⁰ Disponible em <https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>.

Anexo 11 – Trabalho dos alunos²¹

Grupo 1

Menú

Sopas

- Gazpacho
- Caldo verde
- Sopa de Piedra

Los platos principales

- Paella
- Cocido Madrileño
- Tortilla de Patata
- Pisto
- Cocido a la portuguesa
- Bacalao al horno con garbanzos

Bebidas

- Agua
- Coca-cola
- zumos
 - ← Melocotón
 - ← Naranja
 - ← Mango y naranja

Postres

- Pastel Belén
- Panacota española
- Torta de la oblea
- Helado
 - ← Fresa
 - ← Vainilla
 - ← Chocolate

Grupo 1: Pedro
Alexandre
Rodrigo
Duarte

²¹ Os trabalhos dos alunos foram digitalizados antes de serem corrigidos.

Restaurante "Original"

Camarero: Buenos días, aquí tienen el menú.

Cliente 1: De primero yo quiero una sopa de piedra y de segundo cocido a la portuguesa.

Cliente 2: De primero yo quiero una sopa de caldo verde y de segundo bacalao al horno con garbanzos.

Camarero: ¿Y para beber?

Cliente 2: Yo quiero un vaso de agua.

Cliente 1: Yo quiero un zumo de melocotón.

Camarero: Perdón, pero no tenemos zumo de melocotón.

Cliente 1: Entonces quiero coca-cola, por favor.

Camarero: Un momento, por favor.

Cliente 2: Gracias, estaba muy exquisito.

Cliente 1: Concorde.

Cliente 1: Como postre quiero una fatia de la tort sorpresa.

Cliente 2: Yo como postre quiero helado de chocolate.

Cliente 1/Cliente 2: Nos trae la cuenta, por favor?

Camarero: Sí, claro.

Cliente 3: Gracias, buenos días.

Camarero: Hasta la próxima.

Cliente 1: Pedro

Cliente 3: Duarte

Cliente 2: Rodrigo

Camarero: Alexandre

¡Hola, buenas tardes!

¿Qué deseas?

Tienen aquí el menú.

Primero quiero un caldo verde, y de segundo un bistec con patatas fritas. Y de postre un helado de chocolate.

¿Y para beber?

Um vaso de agua, por favor.

¿Y para usted?

De primero un gazpacho, y de segundo pollo empanado. Y para postre un flan.

¿Y para beber?

Para beber una Coca-Cola, por favor.

¿Y ~~para~~ el niño?

Primero quiero un caldo verde, y de segundo un pescado. Y para postre una pera. Y para beber un zumo de manzana.

¿Puede traer la cuenta, por favor?

Son 28 €, por favor. ¡Gracias!

grupo: mº 2

Sofía Isabel

Daniel

Gonzalo Santos

Leonardo

Grupo 3

MENU IBÉRICO

Platos de pescado/platos de peixe:

- Portugal:
 - Bacalhau com natas
 - Pasteis de bacalhau com arroz de tomate
 - Caldeirada
 - Janguzinhos com arroz de tomate
- España:
 - Paella
 - Pulpo a la gallega
 - Mecluze

De postre/Sobremesa:

- Portugal:
 - Arroz doce
 - Pudim e bade de riscos
 - Tigelada
 - Secadura
- España:
 - Brazos gitanos
 - Crema catalana
 - Natillas
 - Arroz con leche

De primero/sopas:

- Portugal:
 - Caldo verde
 - Feijoada
- España:
 - Gaspacho
 - Sopa castellana

Platos de carne/platos de carne:

- Portugal:
 - Cozido à Portuguesa
 - Francesinha
 - Feijoada à transmontana
 - Chanfana de cabrito
- España:
 - Fabada asturiana
 - Cole de toco
 - Carcamusas
 - Cocido de Madrid

camarero - Octavio

cliente - Peixoto₁, Tiago₂, Gonçalo Godinho₃

~~em~~ camarero - ¡Buenas noches!

cliente¹ - ¿Cuáles son las especialidades?

camarero - De primero tenemos de Portugal caldo verde y sopa de feijão. De España tenemos Gaspacho y sopa castellana.

cliente² - Pasa mi de primero queso caldo verde.

cliente³ - ¿Y de segundo que tienen?

camarero - De Portugal tenemos de pescado Bacalhau con Natas y de carne cozido à portuguesa y muchos más.

cliente² - ¿Y platos de España?

camarero - De pescado tenemos la macarrillosa paella y de carne tenemos la exquisita cola de toro.

cliente¹ - Yo quiero de primero una sopa castellana de segundo queso Bacalhau con natas.

cliente³ - Pasa mi puede ser de primero Gaspacho y de segundo quiero cola de toro por favor.

cliente² - Pasa mi de segundo yo quiero cozido à portuguesa.

camarero - Muy bien y des pues pueden llamarme para los postres.

cliente¹ - Bueno, gracias.

cliente³ - ¡camarero, camarero!

camarero - ¿si? ¿quieren los postres?

cliente² - si, por favor.

camarero - Tomen el menu.

cliente³ - Gracias

cliente¹ - yo quiero arroz doce e vosotras no

cliente² - No, gracias.

Depois da sobremesa

cliente¹ - ¡camarero, camarero!

¿Me puede traer la cuenta?

camarero - ¡si, claro!

GONL-ABRANBIS



Grupo n.º 4
Vasco, Joana,
Beatriz, Henrique

Pratos típicos de Portugal

Entradas

- Pão ————— 1,25€
- Manteiga ————— 0,80€
- Feijónas ————— 1,50€
- Queijo ————— 0,80€
- Croquetes ————— 3,50€
- Chowico ————— 3,50€

Sopas

- Galdo Verde ————— 2,50€
- Sopa de Peixe ————— 2,00€
- Sopa da Pedra ————— 2,50€

Sopa do dia

- Ganja ————— 1,50€

Carnes

- Dobrada à Portuguesa ————— 24,00€
- Rancho à Portuguesa ————— 15,50€
- Cozido à Portuguesa ————— 25,50€
- Carne de Porco à Alentejana — 10,50€
- Feijoada ————— 15,30€
- Arroz de Coelho ————— 23,50€

Peixes

- Bacalhau com brasa ————— 2,50€
- Povo à Lagareiro ————— 2,50€
- Sardinha assada ————— 1,50€
- Caldurada de Peixe ————— 2,50€
- Arroz de marisco ————— 20,00€

Sobremesas

- Leite ————— 2,50€
- Arroz doce ————— 2,50€
- Leite creme ————— 1,95€
- Pudim de ovos ————— 1,95€
- Helado ————— 1,00€
- Pera xocha ————— 1,50€
- Uvas ————— 1,50€
- Macã seixada — 2,00€

Bebidas

- garrafa de água ————— 0,50
- sumo ————— 1,50
- Coca-cola ————— 1,50

Pratos típicos de Espanha

Entradas

- Tapa ————— 4,50€
- Gristaria (tapa) ————— 3,00€
- Jalea (consomé, leite e especiarias) — 3,50€
- gamba al ajillo (amêijoas, alho e cogido) — 2,50€

Sopas

- Sopa de fersado espanhola ————— 2,95€
- Sopa de verduras con altria ————— 2,50€
- Sopa de tomate ————— 3,00€

Sopa del dia

- Sopa de Tomate ————— 3,00€

Carnes

- Tortilla a la campesina antiquesana — 10,50€
- Bello Asado ————— 10,50€
- Pajaros extremos ————— 10,50€
- Cochinillo en escabeche ————— 20,00€
- Estofado del cordero ————— 15,00€

Pescado

- Bacalhau espanhol ————— 20,00€
- Peixe gallego ————— 25,00€
- Paella ————— 15,50€
- Arroz con pulpo (peixe grande cozido) — 15,00€

Sobremesas

- Panacota espanhola ————— 1,00€
- Rocambolo de Frutas Vermelhas — 1,50€
- gelatina florico ————— 1,95€
- sorvete tuberos ————— 1,50€
- Churnos ————— 2,00€
- gelada de leite ————— 1,50€
- gelada (chocolate, fruta) — 1,00€

Cuenta

Sopa de tomate	3,00
Cozido à Portuguesa	25,50
Paella	15,00
Arroz de pulpo	15,00
Tapas	4,50
Povo à Lagareiro	23,00
2 sumos	3,00
1 vaso de água	0,50
Arroz doce	2,50
Helado de chocolate	1,00
Helado de frutas	1,00
	<hr/>
	94,00

Grupo 4 - Vasco, Joana, Beatriz, Henrique

Diálogo

Gamarrero - Vasco Abriantes

Cliente 1 - Henrique Biscaia

Cliente 2 - Beatriz Goncalves

Cliente 3 - Joana Lacerda

Gamarrero - ¡Hola! ¿Qué vas a tomar?

Cliente 1 - ¿Me puedes dar la carta?

Gamarrero - Sí, claro

...

Gamarrero - Toma

...

Cliente 2 - De primero quiero sopa de tomate y de segundo cozido à portuguesa y para beber un vaso de agua.

Cliente 3 - Yo de primero quiero una y de segundo paella y para beber un zumo de naranjas.

Cliente 4 - Entonces de primero puede ser un Galdo Verde e de segundo pollo asado y para beber zumo

Depois de comer

Gamarrero - ¿Quieren postre?

Cliente 1 - Sí, yo quiero un arroz doce

Cliente 2 - yo quiero helado de chocolate

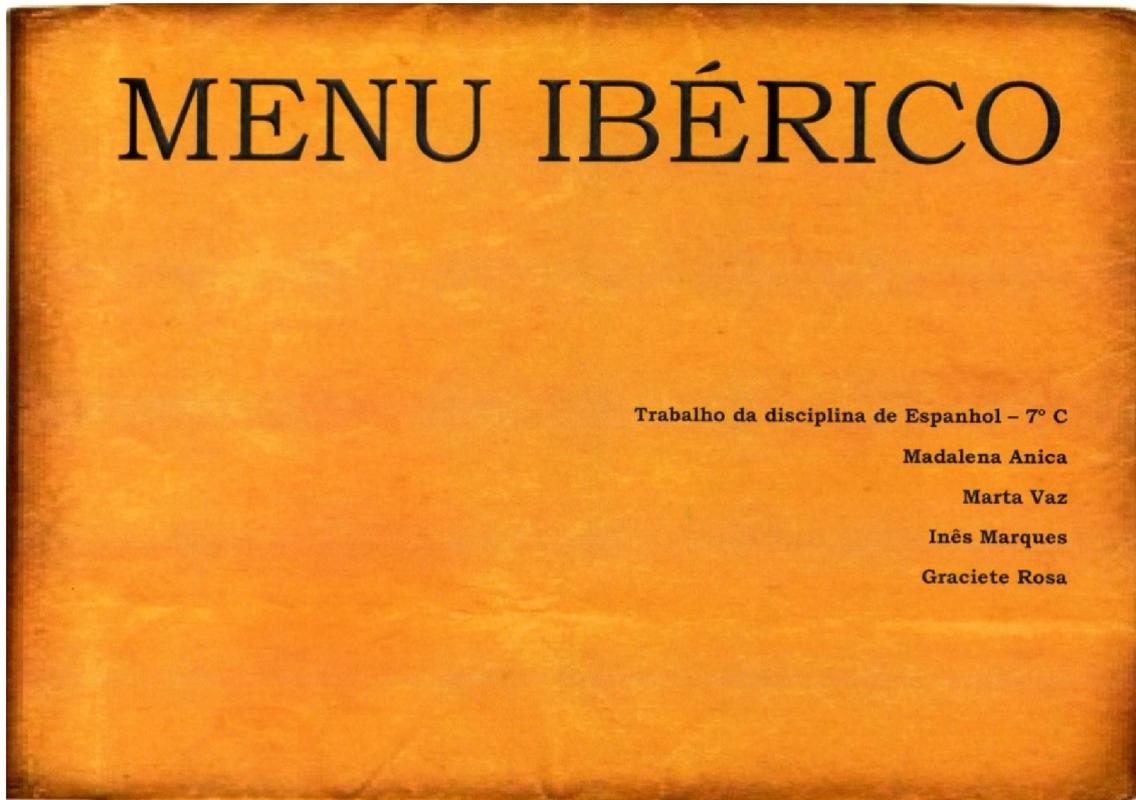
Cliente 3 - A mi puede ser un helado de fresa

Cliente 1 - ¿me puede traer la cuenta, por favor?

Gamarrero - ¡Sí, toma!

Cliente 2 - gracias, estava tudo muy rico

Grupo nº4 - Vasco, Joana, Beatriz, Henrique



Sentamo-nos nos lugares e pedimos a carta

- La carta, por favor! (Marta)

Graciete traz a carta e começamos a escolher o menu

- Qué vas a tomar? (Graciete)

- Para mi primero canja de galinha y de segundo pollo al aylo (Marta)

- De primero puede ser ensalada mixta y de segundo cozido à Portuguesa (Madalena)

- Y para usted? (Graciete)

- Puede ser primero paella valenciana y de segundo bacalhau à brás (Inês)

- Y para beber? (Graciete)

- Para nosotros un vaso de sangria y para Madalena un zumo de naranja (Marta)

- Muy bién! (Graciete)

Graciete sai e passado um pouco vem com os pedidos

- Para quien és el bacalhau à brás? (Graciete)

- Es para mi, gracias. El pollo es para Marta y lo cozido es para Madalena (Inês)

- Buen provecho! (Graciete)

Depois de comermos falamos sobre a comida

- Todo estaba muy sabroso, gracias! (Inês)

- Y de postre que van a querer? (Graciete)

- Todas vamos a querer un "doce d'avó"

- buena elección! (Graciete)

Graciete volta com as sobremesas

- Aqui lo tienes! (Graciete)

- es muy sabroso! (Madalena)

- Puede traer la conta, por favor! (Marta)

- Si, claro (Graciete)

Graciete traz a conta

- Aqui lo tienes! (Graciete)

-Gracias (Inês)

- Estoy muy satisfecha! (Marta)

- yo también! (Madalena)

Deixam o dinheiro em cima da mesa

- Hasta luego!! La comida estava muy esquisita!! (Inês)

La carta

Martín, D

Ravich

Sopa - Caldo verde
- Sopa de Gazpacho

Entradas - Tapas (Queso, Jamón serrano o ibérico)
- tortilla de patatas
- boquerones
- Pan
- Queso, mantequilla, paté y aceitunas

Carnes - Cocido madrileño
- Cocido a portuguesa
- bistec con patatas fritas e arroz
- Fabada asturiana
- Carne de cerdo a dentado

Pescado - bacalho com nata
- bacalhão a lagareiro
- Calamares fritos a la plancha
- Polvo a gallega
- Salmon al horno
- Caballa a la plancha / horno

Especialidades - Paella
- patatas bravas
- enpadillas

Postres - natillas
- pudim flam

Frutos - uvas
- mazona

bebidas - Içateia (mango, limão, pessego)
- Cola (Zero, light)
- Sumos naturais
- botella de água

Grupo 7

Ménu

barbana, Rm.

Sofas: Caldo verde

Crastacho

sopa de verduras

Pescado

1^o Plato

ensalada mixta

Poella

Azeitonas

estraguetis com tomate

2^o plato

cocido à Portuguesa

bistec com batatas

bacalhau à brás

folho assado

Zumos

Zumo de manzana

Zumo de melocoton

Zumo de laranja

Postres

helado de chocolate / Farsa

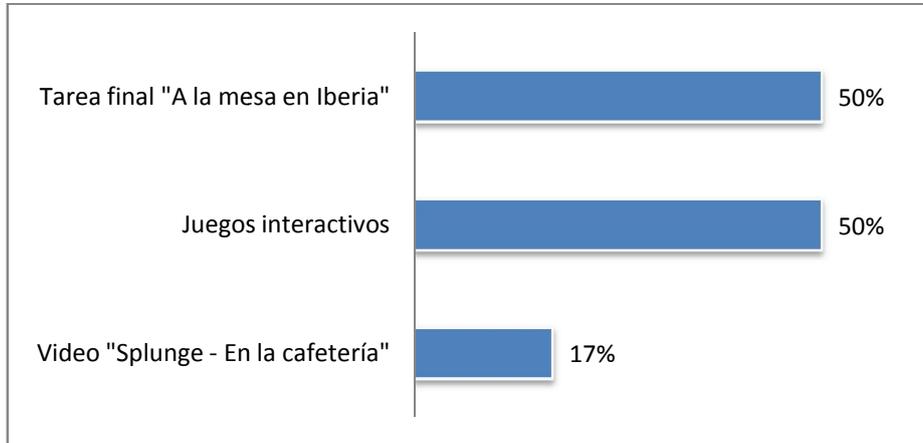
flan

fruta fresca do dia

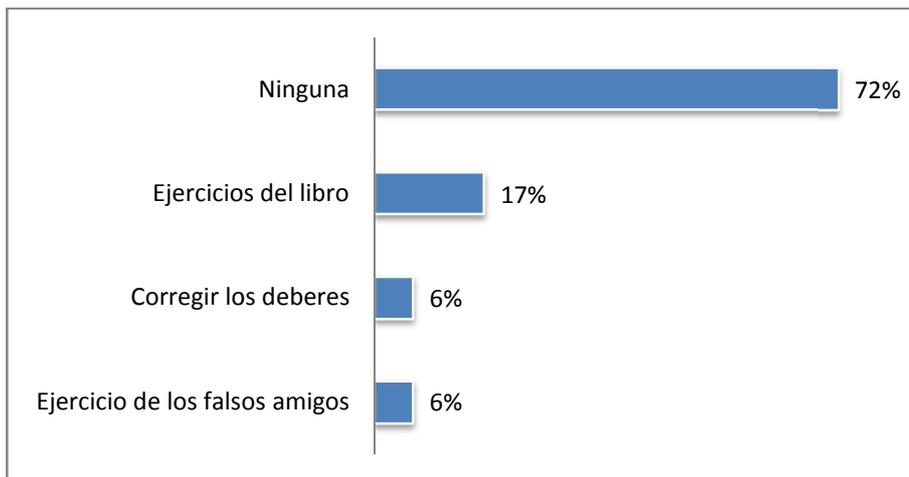
bebida de la casa

Anexo 12 – Questionario e resultados sobre a unidade 4: “A comer”

1 - ¿Cuáles fueron las actividades que más te gustaron?



2 - ¿Y las actividades que menos te gustaron?



3 – Sugiere una actividad que te gustaría hacer en las clases de Español y que aún no hemos hecho.





Escola Josefa de Óbidos

PLAN DE LA UNIDAD 6 – De compras

MANUAL ADOPTADO: Mochila (Santillana editora)

PROFESORA: Ana Alves

Objetivos específicos	Contenidos			Actividades	Materiales	Evaluación	Tiempo
	Gramaticales	Léxicos	Culturales				
<ul style="list-style-type: none"> Justificar una opinión. Pedir algo en una tienda. Preguntar el precio de un producto. Valorar un objeto. Expresar acuerdo/desacuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> Oraciones finales: para + infinitivo. Oraciones causales: porque. Adjetivos y pronombres demostrativos: este/a/os/as, ese/a, os/as, aquel/la/los/las. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetos de uso cotidiano. Establecimientos públicos. Secciones de un gran almacén. 	<ul style="list-style-type: none"> Horarios comerciales en España. Los jóvenes españoles y portugueses en la sociedad de consumo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de comprensión oral y escrita relativos al tema de la unidad; Ejercicios de producción oral y escrita relacionados con el tema de la unidad; Ejercicios lúdicos relacionados con el tema de la unidad; Ejercicios de reflexión sobre la cultura española y la variedad cultural y lingüística que existe en España; Lectura e interpretación de diversos textos en español; Resolución de ejercicios del manual y de algunos creados por el profesor; Simulación escrita y oral de situaciones reales: diálogos, etc.; Juegos de roles; Audición de cintas que acompañan el manual; Presentación de videos; Trabajos sobre los contenidos socioculturales estudiados en clase; Tarea final: Simular un diálogo en una tienda. 	<ul style="list-style-type: none"> Manual adoptado: Mochila 7; Libro de ejercicios del manual; Cuaderno individual; Pizarra/tiza; Grabaciones que acompañan al manual; Material audio; Material video; Ordenador; Fotos e imágenes; Juegos didácticos; Material de Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación formativa y continua; Observación directa; Presentación oral y escrita de trabajos; Realización de los deberes; Actitudes y valores (asiduidad, puntualidad, participación, empeño, responsabilidad); Prueba de comprensión y producción oral y escrita. 	<p>7 clases (3º Trimestre)</p>

Anexo 14 - Instrumento de avaliação formativa

7º C

Evaluación formativa

Alumnos	Fecha	13 abril (45')			20 abril (45')			22 abril (50')			27 abril (45')			28 abril (50')			Observaciones
		Deberes	Participación	Actitudes													
1- Alexandre																	
2- Bárbara																	
3- Beatriz																	
4- Daniel																	
5- David																	
6- Diogo																	
7- Duarte																	
8- Eduardo																	
9- Francisco																	
10- Gonçalo Godinho																	FT (28/04)
11- Gonçalo Santos																	
12- Graciete																	
13- Henrique																	
14- Inês																	
15- Joana Lacerda																	
16- Joana Correia																	
17- Leonardo																	FT (22/04)
18- Madalena																	FT (22/04)
19- Marta																	FT (22/04)
20- Martim																	Enfema (13/04)
21- Octavio																	
22- Pedro																	
23- Rodrigo																	
24- Rui																	
25- Sebastião																	
26- Sofia																	
27- Tiago																	
28- Vasco																	

Legenda

Muy bien: +++

Bien: ++

Suficiente: +

Insuficiente: -

No observado: N.O.

Anexo 15 – Instrumento de avaliação da expressão oral

⇒ Unidad 6 – De compras

Tarea final: Diálogo en una tienda...

- 7º C

04/05/2015

Grupos	Alumnos	Criterios					Evaluación
		Uso de la lengua	Fluidez	Corrección	Tema	Interacción	
		5/10/15/20/25	3/6/9/12/15	4/8/12/16/20	5/10/15/20/25	3/6/9/12/15	
1	Gonçalo Godinho	15	9	12	20	3	59%
	Pedro	15	12	12	20	3	62%
	Rodrigo	15	12	12	20	9	68%
	Inês	10	9	12	20	9	60%
	Joana Correia	10	9	12	20	9	60%
2	Madalena	10	9	12	15	16	52%
	Sebastião	15	12	12	15	6	60%
	Octavio	15	15	16	15	6	67%
	Beatriz	15	12	12	15	6	60%
3	Tiago	15	12	16	15	12	70%
	Eduardo	15	12	16	15	12	70%
	Daniel	10	6	16	15	12	59%
4	Francisco	0	0	0	0	0	0%
	David	15	15	8	15	12	65%
	Joana Lacerda	15	12	8	15	12	62%
	Diogo	15	12	8	15	12	62%
5	Alexandre	20	12	12	20	9	73%
	Graciete	0	0	0	0	0	0%
	Duarte	20	12	12	20	3	67%
	Vasco	20	12	8	20	9	69%
6	Gonçalo Santos	20	9	12	20	9	70%
	Sofia	20	15	12	20	6	73%
	Martim	20	9	12	20	6	67%
	Leonardo	10	6	8	20	9	53%
7	Inês	-	-	-	-	-	-
	Marta	0	0	0	0	0	0%
	Rui	15	9	8	20	3	55%
	Henrique	15	9	8	20	6	58%

Descriptores					
Criterios	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente
Uso de la lengua	25 <ul style="list-style-type: none"> El léxicos y los recursos utilizados para pedir algo en una tienda, preguntar el precio, valorar un objeto, expresar acuerdo y desacuerdo son diversificados 	20	15 <ul style="list-style-type: none"> Uso limitado del léxico y de los recursos para pedir algo en una tienda, preguntar el precio, valorar un objeto, expresar acuerdo y desacuerdo, algunos de los cuales son inapropiados 	10	5 <ul style="list-style-type: none"> Uso muy limitado del léxico y de recursos para pedir algo en una tienda, preguntar el precio, valorar un objeto, expresar acuerdo y desacuerdo, la mayoría de los cuales son inapropiados
Fluidez	15 <ul style="list-style-type: none"> Discurso natural, con buen ritmo Las vacilaciones y las pausas son raras 	12	9 <ul style="list-style-type: none"> Discurso razonablemente fluido El ritmo a veces se rompe por las vacilaciones y las pausas 	6	3 <ul style="list-style-type: none"> Discurso con muchas vacilaciones Hace pausas frecuentes o no termina las frases
Corrección	15 <ul style="list-style-type: none"> Discurso gramaticalmente correcto Errores menores que no impiden la comprensión Interferencia mínima de lengua materna La entonación es clara y comprensible 	15	12 <ul style="list-style-type: none"> Discurso no siempre gramaticalmente correcto Algunos errores, pero estos no interfieren con la comprensión Alguna interferencia de la lengua materna La entonación es a veces poco clara pero comprensible 	9	6 <ul style="list-style-type: none"> El discurso revela numerosos errores que frecuentemente impiden la comprensión Interferencia frecuente de la lengua materna La entonación es poco clara y, a veces, el discurso es difícil de entender
Tema	25 <ul style="list-style-type: none"> Muy buen conocimiento del tema presentado Utiliza elementos cohesivos apropiados para conectar ideas 	20	15 <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del tema presentado razonable pero no sólido El discurso es generalmente coherente, con elementos de cohesión simples 	10	5 <ul style="list-style-type: none"> El conocimiento del tema presentado es escaso y limitado El discurso es, a veces, incoherente o con elementos de cohesión elementales
Interacción	15 <ul style="list-style-type: none"> Establece contacto visual Proyecta la voz de forma audible y clara 	12	9 <ul style="list-style-type: none"> No siempre establece contacto visual La voz es a veces difícil de escuchar, impidiendo la comunicación 	6	4 <ul style="list-style-type: none"> Raras veces establece contacto visual La voz es a menudo difícil de escuchar, causando una ruptura en la comunicación

Anexo 16 – Instrumento de avaliação da expressão escrita

⇒ Unidad 6 – De compras

Tarea final: Diálogo en una tienda...

- 7º C

04/05/2015

Grupos	Alumnos	Criterios				Evaluación
		Léxico y gramática	Discurso	Corrección	Coherencia y cohesión	
		5/10/15/20/25	5/10/15/20/25	5/10/15/20/25	5/10/15/20/25	
1	Gonçalo Godinho	20	20	15	25	Notable (80%)
	Pedro					
	Rodrigo					
	Inês					
	Joana Correia					
2	Madalena	15	15	20	15	Suficiente (65%)
	Sebastião					
	Octavio					
	Beatriz					
3	Tiago	15	15	10	20	Suficiente (60%)
	Eduardo					
	Daniel					
4	Francisco	15	20	10	20	Suficiente (65%)
	David					
	Joana Lacerda					
	Diogo					
5	Alexandre	15	20	10	20	Suficiente (65%)
	Graciete					
	Duarte					
	Vasco					
6	Gonçalo Santos	20	20	15	25	Notable (80%)
	Sofia					
	Martim					
	Leonardo					
7	Marta	15	20	10	15	Suficiente (60%)
	Rui					
	Henrique					

Descriptores					
Criterios	Sobresaliente	Notable	Suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente
Léxico	25 <ul style="list-style-type: none"> Variedad del léxico y recursos lingüísticos adecuados al género y registro de la tarea 	20	15 <ul style="list-style-type: none"> Léxico y recursos lingüísticos limitados 	10	5 <ul style="list-style-type: none"> Léxico y recursos lingüísticos muy limitados o inapropiados
Discurso	25 <ul style="list-style-type: none"> Registro lingüístico adecuado Desarrollo efectivo de todos los puntos de orientación dados 	20	15 <ul style="list-style-type: none"> Registro lingüístico razonablemente adecuado Desarrollo incompleto de los puntos de orientación dados 	10	5 <ul style="list-style-type: none"> Registro lingüístico inadecuado Desarrollo incompleto de los puntos de orientación dados
Corrección	25 <ul style="list-style-type: none"> Uso correcto de estructuras gramaticales, concordancia, orden de palabras Uso correcto de adjetivos y adverbios Errores de ortografía menores que no impiden la comprensión 	20	15 <ul style="list-style-type: none"> Uso no siempre correcto de estructuras gramaticales, concordancia, orden de palabras Uso no siempre correcto de adjetivos y adverbios Algunos errores de ortografía, pero estos no interfieren con la comprensión 	10	5 <ul style="list-style-type: none"> Uso incorrecto de estructuras gramaticales, concordancia, orden de palabras Uso incorrecto de adjetivos y adverbios Numerosos errores de ortografía que frecuentemente impiden la comprensión
Coherencia y Cohesión	25 <ul style="list-style-type: none"> Claridad expositiva y coherencia temática Uso adecuado de los signos de puntuación Uso adecuado de conectores Ideas bien organizadas 	20	15 <ul style="list-style-type: none"> Claridad expositiva y coherencia temática Uso no siempre adecuado de los signos de puntuación Uso no siempre adecuado de conectores Ideas no siempre bien organizadas 	10	5 <ul style="list-style-type: none"> Texto incoherente o con elementos de cohesión elementales Uso inadecuado de los signos de puntuación Uso inadecuado de los conectores

Anexo 17 – Matriz do teste de avaliação sumativa



Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão
Escola Josefa de Óbidos
2014 / 2015
Español – 7º Curso

MATRIZ DE LA PRUEBA

Instrumento de evaluación	Grupo	Fecha	Destrezas	
Prueba (90')	7º C	13/05/2015	Comprensión Escrita y Expresión Escrita	
Estructura	Contenidos	Destrezas y Objetivos	Ítem s (tipo y número)	Porcentaje
I	<p>Léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetos de uso cotidiano Tiendas Los números <p>Funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir algo en una tienda Preguntar el precio de un producto Decir los precios 	<p>Comprensión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprender el sentido global y detalles de un texto; Comprender el significado de palabras. 	<p>Tarea 1 (7 ítems) Indicar las frases verdaderas y falsas, corrigiendo las falsas.</p> <p>Tarea 2 (6 ítems) Encontrar sinónimos en el texto.</p>	20%
II	<p>Gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> Oraciones finales: <i>para</i> + infinitivo Oraciones causales: <i>porque</i> Adjetivos y pronombres demostrativos: <i>este/a/os/as, ese/a, os/as, aquel/la/los/las</i> 	<p>Expresión escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicar los ítems de gramática tratados en la unidad; Escribir un texto claro y organizado, con corrección ortográfica, usando vocabulario variado y estructuras gramaticales adecuadas al registro de la tarea. 	<p>Tarea 1 (8 ítems) Completar con los nombres de los objetos de uso cotidiano y el artículo definido.</p> <p>Tarea 2 (7 ítems) Completar con los nombres de las tiendas.</p> <p>Tarea 3 (6 ítems) Completar con las expresiones estudiadas en la unidad para pedir y preguntar en una tienda</p> <p>Tarea 4 (5 ítems) Relacionar las oraciones finales y causales.</p> <p>Tarea 5 (8 ítems) Completar con los demostrativos.</p> <p>Tarea 6 (4 ítems) Escribir los precios.</p> <p>Tarea 7 Escribir un texto.</p>	80%

Anexo 18 – Teste de avaliação sumativa

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE BARTOLOMEU DE GUSMÃO 170150 – ESCOLA JOSEFA DE OBIDOS LISBOA	PRUEBA DE EVALUACIÓN – MAYO	
	7º CURSO	2014/2015
Nombre _____ Apellido _____ N° _____	CALIFICACIÓN	
Fecha _____	LA PROFESORA	
Assinatura do Encarregado de Educação _____		

COMPRENSIÓN LECTORA

1. Lee el siguiente texto y después realiza las actividades.

De compras

— Vamos, Carlos, levántate — le dijo su madre.
— ¿Ya es la hora?
— Sí, vístete.

Calabaza se vistió tan rápido como pudo, pero grande fue su sorpresa al ver que los pantalones le estaban muy cortos: se le veían dos tobillos largos y blanquecinos. La camiseta le quedaba por encima del ombligo, y por las sandalias le asomaban diez dedos blancos como espárragos. Luego se miró al espejo y comprobó que su nariz ya no era tan regordeta como antes.

— Mira, mamá, estoy hecho un espantajo. He crecido esta noche de golpe.

— No, no has crecido esta noche de golpe. Lo que ocurre es que esa ropa no te la ponías desde el verano pasado. Has estado creciendo todo el año, por dentro y por fuera. No te preocupes, para eso vamos a la ciudad, para comprarte ropa nueva.

Calabaza fue a la ciudad con sus padres, pero al poco de estar allí empezaron los problemas: le dolían los pies, tenía mucha sed, estaba cansado... — Esto es muy caro, esto es muy feo, esto te está pequeño, esto te está grande... — decía la madre de Calabaza en las tiendas que entraba. Hasta que por fin encontró la ropa adecuada: un pantalón gris, una camiseta con bolsillo azul y unas veloces y dinámicas deportivas*. Calabaza iba contentísimo con su ropa nueva. Cada vez que pasaba por delante de algún escaparate, se paraba y se miraba, primero de perfil y luego de frente.

Emilio Sanjuán Escalona. *Carlos Baza, Calabaza*, Grupo Editorial Bruño, S. L. (adaptado).
Ilustración de M. Luisa Torcida

*deportivas - zapatillas de deporte.



1.1. Señala si las siguientes frases son verdaderas o falsas y corrige las falsas. (7x2% = 14%)

a. Calabaza estaba en la cama durmiendo, cuando su padre lo despertó.	
b. En esa mañana, Calabaza se vistió unos pantalones, una camiseta y unas sandalias.	
c. Calabaza se había puesto esa ropa el día anterior.	
d. Calabaza y sus padres fueron a la ciudad para comprar ropa nueva.	
e. Fue muy fácil encontrar la ropa adecuada para Calabaza.	
f. Finalmente, consiguieron comprar algunas prendas de vestir: unos pantalones, una camiseta y unas sandalias.	
g. A Calabaza no le gustó su ropa nueva.	

1.2. Busca en el texto un antónimo de las siguientes palabras. (6x1% = 6%)

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| a. lento ? _____ | b. largos ? _____ |
| c. abajo ? _____ | d. usada ? _____ |
| e. tristísimo ? _____ | f. detrás ? _____ |

EXPRESIÓN ESCRITA

1. Escribe el nombre de los objetos con el artículo definido correspondiente. (8x2% = 16%)



A. _____



B. _____



C. _____



D. _____



E. _____



F. _____



G. _____



H. _____

2. ¿Adónde vas para comprar estos productos? Escribe el nombre de la tienda. (7x1% = 7%)

- Para comprar **fruta**, voy a la _____.
- Para comprar **zapatos**, voy a la _____.
- Para comprar **perfumes**, voy a la _____.
- Para comprar **medicamentos**, voy a la _____.
- Para comprar **juguetes**, voy a la _____.
- Para beber un **café**, voy a la _____.
- Para cortar el **pelo**, voy a la _____.

3. Completa el diálogo con las preguntas adecuadas. (6x3% = 18%)

Dependiente: Buenas tardes. ¿_____?

Ana: Quería ver un vestido azul.

Dependiente: Muy bien. ¿_____?

Ana: Depende. Normalmente la 36.

Dependiente: Está este de aquí.

Ana: ¿_____?

Dependiente: Treinta euros.

Ana: ¿_____?

Dependiente: ¡Por supuesto! Los probadores están al fondo a la izquierda.

Ana: Gracias.

Dependiente: ¿Le quedan bien?

Ana: Sí, me quedan muy bien. _____.

Dependiente: ¿_____?

Ana: Con tarjeta.

Anexo 19 – Critérios de correção do teste de avaliação sumativa

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Instrumento de evaluación	Curso / Grupo	Fecha	Destrezas		
Prueba escrita	7º C	13/05/2015	Comprensión Escrita y Expresión Escrita		
I – Comprensión escrita					
Objetivos	Ítems	Criterios de evaluación/Respuesta correcta	Porcentaje		
<p>- Comprender el sentido global y detalles de un texto;</p> <p>- Comprender el significado de las palabras, seleccionar y transcribir del texto sus sinónimos.</p>	1.1.	A cada respuesta correcta serán atribuidos 2%, en las respuestas falsas si el alumno no corrige la respuesta solo será atribuido 1%.	7 x 2% = 14%	20%	
		a.			Falsa. Calabaza estaba en la cama durmiendo, cuando su madre lo despertó.
		b.			Verdadera.
		c.			Falsa. Calabaza no se había puesto esa ropa desde el verano pasado.
		d.			Verdadera.
		e.			Falsa. No fue fácil encontrar la ropa adecuada para Calabaza.
		f.			Falsa. Consiguieron comprar algunas prendas de vestir: unos pantalones, una camiseta y unas deportivas.
	1.2.	g.	Falsa. Calabaza vistió su ropa antes de llegar a casa y no paraba de mirarse cada vez que pasaba por delante de algún escaparate. A cada respuesta correcta será atribuido 1%.	6 x 1% = 6%	100%
		a.	rápido		
		b.	cortos		
		c.	encima		
		d.	nueva		
		e.	contentísimo		
f.	delante				
II – Expresión escrita					
<p>- Conocer y escribir correctamente el léxico específico de esta unidad (regalos).</p> <p>- Conocer el género del léxico de la unidad y aplicar un ítem de gramática estudiado en unidades anteriores (artículos determinados).</p>	1.	A cada respuesta correcta y completa será atribuido 2%. Si el alumno no escribe el artículo o no elige el artículo correcto será atribuido solo 1%.	8 x 2% = 16%	80%	
		a.			El reloj.
		b.			Los pendientes.
		c.			El Jersey.
		d.			Las gafas de sol.
		e.			El monedero.
		f.			El cinturón.
		g.			El teléfono móvil
<p>- Conocer y escribir correctamente el léxico específico de esta unidad (tiendas).</p>	2.	A cada respuesta correcta será atribuido 1%. Si el alumno no acentúa correctamente la palabra se atribuirán hasta 2% menos en el porcentaje final del ejercicio.	7 x 1% = 7%		
		a.			Frutería.
		b.			Zapatería.
		c.			Perfumería.

	d.	Bisutería.	17%
	e.	Juguetería.	
	f.	Cafetería.	
	g.	Peluquería.	
- Aplicar los contenidos gramaticales estudiados en la unidad 3.	3.	A cada respuesta correcta y será atribuido 3%. Si el alumno no escribe correctamente será atribuido menos 1%. Si el alumno no acentúa correctamente la palabra se atribuirán hasta 2% menos en el porcentaje final del ejercicio.	6 x 3% = 18%
		qué desea Cuál es su talla Cuál es el precio / Cuánto cuesta Me lo puedo probar Me lo llevo Va a pagar con tarjeta o en efectivo / Cómo va a pagar	
	4.	A cada respuesta correcta será atribuido 1%.	5 x 1% = 5%
		a. Yo compro en tiendas porque hay muchas en mi barrio.	
		b. Voy a estudiar para tener una buena nota en la prueba.	
		c. Compramos esta bici a Alberto porque le gusta mucho hacer deporte.	
		d. No puedo comprar este CD porque es muy caro.	
	e. Este dinero es para comprar un regalo para mi mamá.		
	5.	A cada respuesta correcta será atribuido 2%. Si el alumno no acentúa correctamente la palabra se atribuirán hasta 2% menos en el porcentaje final del ejercicio.	4 x 2% = 8%
		a. Este ... aquel	
		b. estos ... esos	
		c. Aquellas ... estas	
	d. Esa ... esta		
	6.	A cada respuesta correcta será atribuido 1%. Si el alumno no escribe correctamente el precio (usando "con") se atribuirán hasta 1% menos en el porcentaje final del ejercicio.	4 x 1% = 4%
a. Treinta y dos con cincuenta.			
b. Sesenta y uno con cinco.			
c. Doce con veinte.			
d. Cuatro con veinticinco.			
- Escribir un texto claro y organizado, con	7.	Para cada criterio se atribuirá un porcentaje (por ejemplo: 1/3/6).	22%

Anexo 20 – Atividade: “En una tienda...”²²

En una tienda de ropa...		
		
Gorra		
En una zapatería...		
		
Zapatos		
En una bisutería...		
		
Pendientes		

²² Deste *powerpoint* fazem parte 9 diapositivos. Apenas se apresentam 3.

Anexo 21 – Jogo: “¿Quién quiere ser Millonario?”²³



- 15 ● €1 Millón
- 14 ● €500,000
- 13 ● €250,000
- 12 ● €125,000
- 11 ● €64,000
- 10 ● €32,000
- 9 ● €16,000
- 8 ● €8,000
- 7 ● €4,000
- 6 ● €2,000
- 5 ● €1,000
- 4 ● €500
- 3 ● €300
- 2 ● €200
- 1 ● €100

Raúl está triste porque...



- A. no tiene amigos
- B. ha suspendido
- C. ha aprobado
- D. no sabe leer



- 15 ● €1 Millón
- 14 ● €500,000
- 13 ● €250,000
- 12 ● €125,000
- 11 ● €64,000
- 10 ● €32,000
- 9 ● €16,000
- 8 ● €8,000
- 7 ● €4,000
- 6 ● €2,000
- 5 ● €1,000
- 4 ● €500
- 3 ● €300
- 2 ● €200
- 1 ● €100

Salva quiere ayudar a...



- A. Raúl a estudiar
- B. los ricos
- C. los animales
- D. la gente del tercer mundo



- 15 ● €1 Millón
- 14 ● €500 000
- 13 ● €250 000
- 12 ● €125 000
- 11 ● €64 000
- 10 ● €32 000

El objetivo del vídeo es que...



- A. dejemos de comprar en tiendas
- B. pensemos en las condiciones laborales de los trabajadores antes de comprar
- C. solamente compremos productos españoles
- D. sepamos que el comercio justo no es transparente

²³ Deste powerpoint fazem 15 diapositivos. Apenas se apresentam 3.

Anexo 22 – Questionário²⁴

	<p style="text-align: center;">Escola Josefa de Óbidos</p> <p style="text-align: center;">2014/2015</p> <p>Professora : Ana Amélia Alves</p>
---	---

Avaliação

Responde de forma sincera às perguntas que se seguem.

• Aulas

1. De uma forma geral, como descreves as aulas lecionadas?

Eu acho que as aulas foram ~~de~~ diferentes das outras aulas porque fizemos teatros, utilizamos o quadro interativo e fizemos jogos.

2. Achas que houve alguma aula/tipo de atividade que te tenha ajudado a evoluir, de alguma forma, na disciplina?

Sim, quando fizemos a ementa da península Ibérica porque nos ajudou a conhecer outras comidas que não conhecia.

3. Houve alguma aula (ou atividade) de que tenhas gostado particularmente? E de que não tenhas gostado? Quais?

Eu ~~gostei~~ gostei mais da ~~a~~ aula de quando fizemos o teatro e quando fizemos jogos, e ~~eu gostei~~ de todas as aulas não houve ~~uma~~ nenhuma aula de que não tenha gostado

4. Consideras que a utilização do quadro interativo foi útil nas aulas de Espanhol? Porquê?

Sim, porque fazia as aulas serem mais interessantes e não estamos só a olhar para o livro.

5. Faz um balanço final das aulas e classifica-as:

Más

Razoáveis

Boas

Muito boas

²⁴ Responderam ao questionário os 28 alunos da turma. Apresentam-se, a título exemplificativo, as respostas dadas por 6 alunos.



Escola Josefa de Óbidos

2014/ 2015

Professora : Ana Amélia Alves

Avaliação

Responde de forma sincera às perguntas que se seguem.

• Aulas

1. De uma forma geral, como descreves as aulas lecionadas?

Bastante produtivas / dinâmicas e divertidas, com os jogos.

2. Achas que houve alguma aula/tipo de atividade que te tenha ajudado a evoluir, de alguma forma, na disciplina?

Sim, praticamente todas as aulas.

3. Houve alguma aula (ou atividade) de que tenhas gostado particularmente? E de que não tenhas gostado? Quais?

A que eu mais gostei foi a do "Quem quer ser milionário" porque foi bem trabalhada em especial a turma toda. Não houve nenhuma menção que não tenha gostado.

4. Consideras que a utilização do quadro interativo foi útil nas aulas de Espanhol? Porquê?

Sim, porque tornava as aulas muito mais práticas e divertidas.

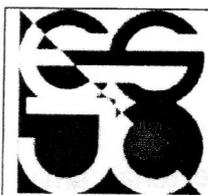
5. Faz um balanço final das aulas e classifica-as:

Más

Razoáveis

Boas

Muito boas



Avaliação

Responde de forma sincera às perguntas que se seguem.

• Aulas

1. De uma forma geral, como descreves as aulas lecionadas?

As aulas foram boas. Foram divertidas, animadas. gostei das vídeos que vimos.

2. Achas que houve alguma aula/tipo de atividade que te tenha ajudado a evoluir, de alguma forma, na disciplina?

Sim, as nossas tarefas finais ajudaram-nos a desenvolver a forma de falar.

3. Houve alguma aula (ou atividade) de que tenhas gostado particularmente? E de que não tenhas gostado? Quais?

As que nos usamos o quadro interativo eram atividades boas.

4. Consideras que a utilização do quadro interativo foi útil nas aulas de Espanhol? Porquê?

Sim, porque foi útil para a nossa escrita e com as vídeos e jogos que fizemos.

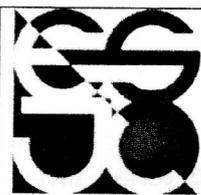
5. Faz um balanço final das aulas e classifica-as:

Más

Razoáveis

Boas

Muito boas



Escola Josefa de Óbidos

2014/ 2015

Professora : Ana Amélia Alves

Avaliação

Responde de forma sincera às perguntas que se seguem.

• Aulas

1. De uma forma geral, como descreves as aulas lecionadas?

Foram muito divertidas e bem organizadas.

2. Achas que houve alguma aula/tipo de atividade que te tenha ajudado a evoluir, de alguma forma, na disciplina?

Sim, aprendes a dizer e a escrever as coisas através de jogos interativos.

3. Houve alguma aula (ou atividade) de que tenhas gostado particularmente? E de que não tenhas gostado? Quais?

Gostei da aula em que vimos o video das pessoas a falar por gestos.

Não gostei das aulas em que não fizemos jogos.

4. Consideras que a utilização do quadro interativo foi útil nas aulas de Espanhol? Porquê?

Sim, pois é uma maneira mais divertida de aprender e a compreender a matéria.

5. Faz um balanço final das aulas e classifica-as:

Más

Razoáveis

Boas

Muito boas



Escola Josefa de Óbidos

2014/2015

Professora : Ana Amélia Alves

Avaliação

Responde de forma sincera às perguntas que se seguem.

• Aulas

1. De uma forma geral, como descreves as aulas lecionadas?

2. Achas que houve alguma aula/tipo de atividade que te tenha ajudado a evoluir, de alguma forma, na disciplina?

Sim algumas atividades permitiram-me corrigir os meus erros ortográficos.

3. Houve alguma aula (ou atividade) de que tenhas gostado particularmente? E de que não tenhas gostado? Quais?

O 8.º jogo do "quem quer ser milionário" gostei mais particularmente pois era um jogo de grupo e ajudava-me a conhecer as outras

4. Consideras que a utilização do quadro interativo foi útil nas aulas de Espanhol? Porquê?

Sim pois possibilitou a ida à internet e a exploração de outras coisas úteis.

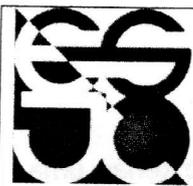
5. Faz um balanço final das aulas e classifica-as:

Más

Razoáveis

Boas

Muito boas



Escola Josefa de Óbidos

2014/2015

Professora : Ana Amélia Alves

Avaliação

Responde de forma sincera às perguntas que se seguem.

• Aulas

1. De uma forma geral, como descreves as aulas lecionadas?

Foram muito boas, para aprender, mesmo que houve uma aula que não gostei.

2. Achas que houve alguma aula/tipo de atividade que te tenha ajudado a evoluir, de alguma forma, na disciplina?

Gostei das aulas com os jogos e acho que estarei mais atenta nessas aulas por isso aprendi mais.

3. Houve alguma aula (ou atividade) de que tenhas gostado particularmente? E de que não tenhas gostado? Quais?

Gostei da aula em que jogamos ao que se quer ser milionário, mas não gostei de uma aula em que só falamos sobre a parte de comida e só fizemos exercícios.

4. Consideras que a utilização do quadro interativo foi útil nas aulas de Espanhol? Porquê?

Acho que sim porque para mim me chamou mais a atenção.

5. Faz um balanço final das aulas e classifica-as:

Más

Razoáveis

Boas

Muito boas