

**Educação Inclusiva na Formação Inicial de
Professores
Análise de Currículos do Ensino Superior e
Perceções de elementos das E.M.A.E.I**

VERSÃO FINAL APÓS DEFESA

Laura Semedo Galão

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Sandra Carina Machado Guimarães

Abril de 2023

Declaração de Integridade

Eu, Laura Semedo Galão que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M11057 de Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade da Beira Interior, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 01 / 04 / 2023

Laura Galão

(assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

Dedicatória

A todos aqueles que fizeram parte desta longa caminhada.

Resumo

Em Portugal são várias as vozes e os quadrantes que defendem a concretização de uma educação inclusiva. Nas últimas décadas são inclusivamente inúmeras as políticas educativas que têm sido implementadas no sentido da inclusão. Desde a Constituição Portuguesa de 1976 ao Decreto-Lei 54/2018, atualmente em vigor, tem-se defendido a equidade e igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao ensino regular. O professor, atualmente entendido como o principal agente pela educação de todos os alunos, tem um papel determinante para o sucesso ou insucesso da educação inclusiva. É através da sua ação que a legislação acima citada poderá ser operacionalizada, sendo para tal necessário capacitar e desenvolver nestes profissionais as atitudes, os conhecimentos e as competências necessárias para o bom exercício das suas funções.

Como estará o tema a ser abordado nos currículos da formação inicial de futuros professores? Quais serão as perceções de técnicos/professores da área da educação inclusiva sobre a formação necessária que qualquer professor, no início da sua carreira docente, deverá dominar na área? A resposta a estas questões motivou o desenvolvimento do trabalho que aqui se apresenta. Para tal, procedeu-se a uma análise documental dos currículos de 1.º e 2.º ciclo em ensino de várias instituições de ensino superior nacionais e à realização de entrevistas a três membros de três equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI).

Os resultados obtidos evidenciam que ainda existem fragilidades na formação inicial de professores e, consecutivamente, barreiras na implementação da educação inclusiva na escola. O panorama é, no entanto, de esperança e as mudanças, embora lentas, têm vindo a ser aplicadas.

Palavras-chave

Educação inclusiva; Formação inicial de professores; Ensino superior; EMAEI.

Resumen

En Portugal son muchas las voces y los sectores que defienden la concreción de una educación inclusiva. En las últimas décadas, son también innumerables las políticas educativas que se han implantado en pro de la inclusión. Desde la constitución portuguesa de 1976 hasta el Decreto ley 54/2018, actualmente en vigor, se viene defendiendo la equidad y la igualdad de oportunidades en lo relativo a la escolarización y a la enseñanza reglada. El docente, entendido como el agente principal en la educación de todo el alumnado, tiene un papel determinante en el éxito o fracaso de la educación inclusiva y es sobre la acción de éste donde debe actuar la legislación citada anteriormente. Por ello, se hace necesario capacitar y desarrollar en estos profesionales las actitudes, los conocimientos y las competencias necesarias para el buen ejercicio de sus funciones.

¿Cómo se estará abordando este asunto en los currículos de la formación inicial de los futuros profesores? ¿Cuáles serán las percepciones que tienen los técnicos/profesorado del área de educación inclusiva sobre la formación que el profesorado debe recibir al inicio de su carrera docente? La respuesta a estas cuestiones fue lo que motivó el desarrollo del trabajo que aquí se presenta. Para ello, se ha procedido a un análisis documental de los currículos del 1º y 2º ciclo de diferentes instituciones de enseñanza superior portuguesas y, asimismo, se han realizado entrevistas a tres miembros de tres equipos multidisciplinares de apoyo a la educación inclusiva (EMAEI).

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que aún existen fragilidades en la formación inicial del profesorado y, consecuentemente, barreras en la implantación de una educación inclusiva en la escuela. El panorama, no obstante, es esperanzador y, aunque de manera lenta, se van produciendo los cambios esperados.

Palabras Clave

Educación inclusiva; formación inicial de profesores; enseñanza superior; EMAEI.

Índice

Dedicatória	iv
Resumo	vi
<i>Resumen</i>	viii
Índice	x
Lista de figuras	xiii
Lista de tabelas	xv
Lista de Acrónimos	xvii
1º parte: Dissertação	2
Capítulo 1: Enquadramento teórico	2
1.1. A abordagem da <i>Diferença</i> ao longo dos tempos	2
1.2. Educação inclusiva: conceitos e significados	5
1.3. Legislação Portuguesa	7
1.4. Educação inclusiva na formação inicial de professores	11
Capítulo 2: Apresentação do Estudo e Metodologia	17
2.1. A educação inclusiva nos currículos de 1.º e 2.º ciclo em Ensino nas Universidades e Institutos Politécnicos Portugueses	17
2.2. Perceções da equipa EMAEI	21
Capítulo 3: Discussão e conclusão	28
2º parte: Relatório da prática pedagógica	34
Capítulo 1: Prática pedagógica	34
1.1. Caracterização da Escola Secundária Campos Melo	34
1.2. Caracterização do núcleo de estágio	35
1.3. Caracterização das turmas atribuídas	36
1.3.1. Turmas de português	36
1.3.2. Turmas de espanhol	36
Capítulo 2: Aulas observadas	38
2.1. Aulas observadas de português e planificação das unidades didáticas.....	38
2.1.1. Primeiro período	38
2.1.2. Segundo período	40
2.2. Aulas observadas de espanhol e planificação das unidades didáticas	41
2.2.1. Primeiro período	42
2.2.2 Segundo período	45

Educação Inclusiva na Formação Inicial de Professores

Capítulo 3: Atividades extracurriculares	49
3.1. Dia Europeu das Línguas	49
3.2. Día de la Hispanidad	49
3.3. Día de los Muertos	49
3.4. Natal	50
3.5. Peddy Papper	51
3.6. Dia da poesia (semana da leitura).....	51
3.7. À conversa com o professor Gabriel Magalhães	52
3.8. Aulas de substituição	52
3.8.1. Aulas de substituição de espanhol	52
3.8.2. Aulas de substituição de português	55
3.9. Outras atividades	56
3.9.1. Projeto Erasmus +	56
3.9.2. Projeto “Mentes Empreendedoras”	56
3.9.3. Provas escritas	56
3.9.4. Reuniões	57
3.9.5. Conferencias e palestras	57
3.9.6. Sarau Cultural	57
Capítulo 4: Reflexão sobre a prática pedagógica	58
Referências Bibliográficas	61
Anexos	65

Lista de Figuras

Figura 1 – Representação gráfica dos resultados obtidos na análise de currículos de 1.º ciclo em ensino	18
Figura 2 – Representação gráfica dos resultados obtidos na análise de currículos de 2.º ciclo em ensino	19
Figura 3 – Escola Secundária Campos Melo	35
Figura 4 – Crucigrama sobre Almeida Garrett	39
Figura 5 – Atividade “Día de la Hispanidad”	43
Figura 6 – Jogo “¿A quién me parezco más?”	43
Figura 7 – Jogo “Adivina el famoso, con emojis”	44
Figura 8 – Cartões personagens	45
Figura 9 – Jogo “Descubre el asesino”	45
Figura 10 – Ficha de trabalho “¡De vacaciones!”	45
Figura 11 – Ficha de trabalho “Tipos de viajes”	46
Figura 12 – Ficha de trabalho “¡De vacaciones en Cuba!”	48
Figura 13 – “Ficha del visionado de la película”	50
Figura 14 – Árvore de natal 7ºA	50
Figura 15 – Árvore de natal 10º A, B, C1 e C2	50
Figura 16 – Árvore de natal departamento de espanhol	51
Figura 17 - Atividade Peddy-Paper Cultural (Português)	51
Figura 18 – Palestra “À conversa com o professor Gabriel Magalhães”	52
Figura 19 – Ficha de trabalho “Las navidades en España”	54
Figura 20 – Postais de natal	54
Figura 21 – Trabalhos realizados no âmbito do programa Erasmus + METEC&CW	56

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Subcategorias da análise de currículos de 1. e 2º ciclo em ensino	18
Tabela 2 - Questões de cada dimensão	22
Tabela 3 - Oferta educativa ESCM	34

Lista de Acrónimos

AEDEE	Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
E1	Primeiro Entrevistado
E2	Segundo Entrevistado
E3	Terceiro Entrevistado
EI	Educação Inclusiva
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ESCM	Escola Secundária Campos Melo

Introdução

O panorama atual da educação encontra-se intimamente ligado ao conceito de educação inclusiva. Este fator é fruto de uma sociedade que se quer mais aberta à diferença, mais empática e, sobretudo, mais inclusiva. No entanto, as mudanças que ocorrem cada vez mais a uma velocidade estonteante, nem sempre conseguem ser acompanhadas na prática da vida diária. Em termos legislativos, muitos têm sido os esforços para a implementação de uma educação inclusiva, contudo a concretização desta ideologia exige mudanças muito mais complexas e abrangentes. Mudanças que terão de ocorrer na própria sociedade, que historicamente vem de uma tradição muito forte de exclusão e estigma face à diferença, e nas escolas a diversos níveis e com vários agentes educativos. Destes destacamos os professores que têm um papel determinante para o sucesso ou insucesso da educação inclusiva. As suas conceções em relação a este constructo, as suas atitudes, conhecimentos e capacidades em relação à diversidade de alunos que poderão encontrar são certamente marcadas pela formação que têm nesta área, sobretudo na formação inicial.

O trabalho que aqui se apresenta enquadra-se no paradigma atual da educação e pretende explorar de que forma a educação inclusiva está a ser abordada na formação inicial de futuros professores. Assim num primeiro momento é feita uma revisão da literatura dos constructos em estudo nomeadamente da evolução do conceito de educação inclusiva e a sua lecionação na formação inicial de professores. Em seguida é descrito o estudo empírico que procura dar resposta às questões: De que forma estão os currículos de 1.º e 2.º ciclo de ensino a integrar o tema da educação inclusiva? E, quais são as perceções de elementos das EMAEI - Equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva sobre a formação necessária que o professor, no início da sua carreira docente, deverá dominar na área?

Na segunda parte do trabalho é ainda apresentado o relatório final da prática de ensino supervisionada, que decorreu ao longo do ano letivo 2021/2022, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e que teve lugar na Escola Secundária Campos Melo.

1º Parte: Dissertação

Capítulo 1: Enquadramento Teórico

1.1 A abordagem da *Diferença* ao longo dos tempos

“Castigo divino”, “presságio de mal futuro”, “ser diabólico ou maléfico” estas foram as ideias sobre a diferença que se preconizaram no passado e que foram perdurando ao longo da história da humanidade. Neste vasto caminho, muitos têm sido os altos e baixos relacionados com aquele que é diferente, no entanto, a tendência, nas últimas décadas, tem sido bastante favorável e caminhamos para uma sociedade mais aberta e empática.

Até à idade média, a tendência foi sempre a exclusão de todo o ser que não estava de acordo com a norma. Nas palavras de Amor Pan (2000) esta tendência pode ser explicada pelo facto de “o ser humano se definir pela linguagem e pela razão, e a quem faltava a razão não era humano ou, pelo menos, não o era na sua plenitude” (citado por Carvalhinho, 2015, p. 15). Deste modo, a associação de pessoas consideradas diferentes a ideias de terror era frequente e a sociedade recorria a práticas como, por exemplo, castigos com privação de alimentos, castração, perseguições, julgamentos e, até mesmo, execuções.

É na idade média que surgem os primeiros atos de caridade para com a pessoa portadora de deficiência. Nesta altura, alguns nobres e ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolhiam deficientes e marginalizados. Apesar das boas intenções, também nestes contextos, estas pessoas acabavam por ser abandonadas e viver em condições miseráveis, transformando-se numa ameaça para a sociedade (Silva, 2009).

Em 1789, com a Revolução Francesa, ideais como a liberdade, a igualdade e a fraternidade proliferavam nas sociedades e desencadearam uma mudança nas mentalidades muito favorecedora para as pessoas portadoras de deficiência. Nos finais deste século até ao século XIX, no entanto, prosseguiu-se a metodologia da institucionalização de pessoas deficientes.

A política global consistia agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e

compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência (Correia, 1997, citado por Carvalhinho, 2015, p. 17).

Nos finais do século XIX, segundo Carvalhinho (2015),

a institucionalização passa a ter um caráter assistencial e a educação das pessoas deficientes começa a ser tomada em consideração, surgem, então, as primeiras associações, como a Associação Americana de Instrutores de Cegos (1871) e a Associação Americana da Deficiência Mental (1876) (p. 18).

Surgem também as primeiras instituições para surdos, cegos e, mais tarde, para deficientes mentais em França, no seguimento da escolaridade obrigatória. Em Portugal o cenário foi idêntico com a criação em 1822 do Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, ao qual se seguiram dois asilos e dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Os asilos tinham como objetivo aspetos meramente assistenciais e os institutos já abarcavam objetivos educacionais. Quer uns quer outros assumiam ainda um caráter segregativo com o objetivo de isolar a pessoa portadora de deficiência do resto da sociedade. Neste século surge também o conceito de educação especial pela mão de Jean-Marc Itard. Mais tarde, como salienta Silva (2009),

as transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial que estiveram na origem da fase de integração, contribuíram para perspetivar a diferença com um outro “olhar” (p. 138).

No caso português, segundo Rodrigues e Nogueira (2011), “um dos primeiros impulsos mais significativos na educação de alunos com deficiência foi dado em 1941 quando, em Lisboa, foi criado o Curso para Professores de Educação Especial” (p. 3). Nos anos seguintes, anos 50 e 60, foram também surgindo diversas associações que proporcionavam atendimento escolar a diferentes tipos de dificuldades. Após o 25 de Abril de 1974, diversas iniciativas mais significativas no panorama educacional português começam a fazer-se sentir, no entanto, a mudança mais substancial, segundo

diversos autores, terá ocorrido com a influência de movimentos internacionais como o Public-Law 94-142, de 1975, e o Warnock Report, de 1978. É a partir destas datas que a política portuguesa começou a considerar os ideais de educação e igualdade para todos. Com efeito, foi no ano de 1976 que nos artigos 71º e 74º da Constituição da República, o direito à igualdade de oportunidades e à educação surge expresso. Dez anos depois, a integração da Educação Especial no sistema geral da educação é consagrada no artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Entre os principais objetivos desta lei, temos no seu artigo 7.º, o de “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (p. 3070).

Nos anos 80 começam a desenvolver-se trabalhos no âmbito do Ano Internacional do Deficiente (1981), onde o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e à normalização para as crianças e jovens deficientes são reconhecidos. Estas mudanças atribuíram à escola o papel principal, responsabilizando-a pelo sucesso destes alunos, procurando meios para dar resposta à individualidade de cada aluno. Esta “foi então aceite focalizando-se nas suas necessidades educativas especiais, prestando apoio dentro da classe de ensino regular centrado num especialista, mas também apoiado por um conjunto de recursos educativos da escola” (Correia, 1997, citado por Carvalhinho, 2015, p. 22).

Com o passar dos anos, tornou-se evidente que a mera integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular não era suficiente para o desenvolvimento e possível sucesso destas crianças. Deste modo, o foco estava agora em incluir estas crianças, fazendo estas parte de um todo, parte de um mesmo grupo, com os mesmos direitos. Seriam então, segundo Freire (2008), necessárias várias mudanças na escola para a obtenção de uma educação inclusiva “mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem” (p. 6). Só desta forma, a escola se conseguiria converter numa Escola de Todos e Para Todos. Uma escola onde o aluno não se encontre apenas inserido, mas faça parte da vida académica e social, participando ativamente nas atividades e no seu processo educativo. Tal como é referido por Carvalhinho (2015) “essa participação vai ao encontro de algo que vai para além da simples integração levando ao aparecimento do termo incluir, sinónimo de inserir, envolver, fazer parte de, valorizar, aceitar e partilhar as diferenças” (p. 23).

O modelo de escola integrativa vigente, até esta fase, reforçava a desigualdade, não permitindo que os alunos com necessidades educativas especiais interagissem com os restantes alunos e, deste modo, que se desenvolvessem na sua plenitude. Como salienta Stainback et al. (1994, citado por Carvalhinho, 2015), “o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p. 26). Ainscow (1999, citado por Carvalhinho, 2015) reforça esta ideia ao afirmar que a “ideia central do movimento da inclusão é a de que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é, à escola, que pertence a adaptação dos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente” (p. 26). A diferença surge então como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento e não como algo restritivo.

Para esta viragem, em muito contribuiu a Declaração de Salamanca (1994) que vem destacar como objetivos dos sistemas educativos a promoção do direito universal à educação, a igualdade de acesso à educação de todos e a admissão de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular. Até então a escola integrativa tinha-se assumido como um prolongamento da escola tradicional pois mantinha o seu carácter seletivo e de exclusão, já a escola inclusiva veio romper com os padrões até então seguidos (Amaro, 2011).

Na atualidade, o conceito de escola inclusiva foi substituído pelo conceito de educação inclusiva (EI), o qual assume um papel muito mais abrangente. Não integra apenas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, mas todas as crianças e jovens com as suas necessidades e particularidades envolvendo toda a comunidade educativa e toda a sociedade.

1.2. Educação inclusiva: conceitos e significados

A ideologia da educação inclusiva remonta ao século XVIII onde pedagogos, como Johann Pestalozzi e Friedrich Froebel, apelavam ao respeito pela individualidade de cada criança (Carvalho, 2000, p. 145). Desde então, a educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, no contexto mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão, enquanto abordagem educativa, tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) (Pereira, et al., 2018).

Desde a primeira vez que se aludiu ao conceito de educação inclusiva até aos dias de hoje, este tem vindo a alargar, progressivamente, o seu significado abrangendo, atualmente, não só a educação dos alunos considerados vulneráveis à exclusão, como também todos os outros alunos, uma vez que, tal como refere Freitas (2019),

os alunos são todos diferentes: apresentam potencialidades e necessidades diferentes; aprendem de formas diferentes, em diferentes tempos e com diferentes ritmos; possuem diferentes inteligências; apresentam características pessoais distintas relacionadas com a cultura, religião, valores, modo de vida, ideologias, ambiente envolvente, estrutura física e personalidade (p. 9).

Deste modo, cabe à escola adaptar-se às particularidades de cada um dos seus alunos, aplicando uma pedagogia centrada no aluno, de modo que se possam garantir os mesmos direitos, deveres e oportunidades para todos sem exceção. A escola deve assegurar uma educação de qualidade alicerçada a valores imperiais de igualdade e equidade para todas as pessoas, sendo capaz de introduzir as mudanças necessárias de forma a responder às necessidades de todos os seus alunos. A diferença, que faz parte de todos nós enquanto seres humanos, deverá passar a ser encarada como um elemento potencializador de sucesso e não de discriminação, pois só desta forma “a escola da discriminação dará lugar à escola da integração e a escola da homogeneidade dará lugar à escola da diversidade” (Jiménez, 1993, citado por Carvalhinho, 2015, p. 6)

Como refere Bloemers (2003) “a inclusão deve ser entendida como uma necessidade humanitária para o sucesso social de todas as crianças e não só para as crianças com deficiência” (citado por Paiva, 2016, p. 10) Segundo a Declaração de Salamanca (1994) são as escolas que devem

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (p. 11-12).

O problema passa a estar na escola e não no aluno. A escola tem a obrigação de garantir uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Esta qualidade será apenas alcançada quando as oportunidades de sucesso forem idênticas para todos os alunos, independentemente das suas características particulares, e é à escola que cabe o dever de se adaptar e de criar as condições necessárias para tal finalidade. A escola para além de atender todos os seus alunos sem exceção, tem também um papel importante ao sensibilizar a comunidade. Nas palavras de Cardoso (2011),

a escola inclusiva é também um fator de inclusão social, capaz de contrariar atitudes discriminatórias e criar comunidades acolhedoras(...) É da sua responsabilidade promover a cidadania, garantindo a todos, mais do que acesso, o sucesso, de forma a desenvolver em todos os alunos competências académicas e sociais que lhes proporcionem a melhor qualidade de vida possível (p. 23).

Esta posição é também apoiada por diversos autores como, por exemplo, Rodrigues (2003), citado por Santos (2015), o qual refere que

a escola não se deve fechar sobre si própria e isolar-se da comunidade, a educação inclusiva apela para a importância que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, evitando, assim, que se torne num processo ineficaz (p. 82).

Para além da importância atribuída à escola, o sucesso desta ideologia depende, ainda das políticas educativas de cada país, dos princípios e normativos legais construídos pelos órgãos centrais.

1.3. Legislação Portuguesa

Em Portugal, são várias as vozes e os quadrantes que defendem a concretização de uma educação inclusiva. Nas últimas décadas são inclusivamente inúmeras as políticas educativas que têm sido implementadas no sentido da inclusão. Desde a Constituição Portuguesa ao Decreto-Lei 54/2018, atualmente em vigor, tem-se defendido a equidade e a igualdade de oportunidades para todos. Segundo a legislação atual (Decreto-Lei 54/2018) são princípios orientadores da educação inclusiva:

Educação Inclusiva na Formação Inicial de Professores

- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar (p. 2920).

A implementação deste Decreto estabelece uma viragem na forma como a educação inclusiva deve ser entendida. Passando esta a assumir uma visão mais ampla e alargada a todos os alunos que fazem parte da escola e adotando-se expressões como “os alunos com necessidades de saúde especiais”. Freitas (2019) ao comparar este diploma com o Decreto-Lei n.º 3/2008 – documento orientador da prática educativa com estes alunos até então - identifica algumas alterações significativas:

não se baseia na categorização dos alunos; deixa de ser uma legislação especial para alunos especiais e passa a ser para todos os alunos; tem enfoque no currículo e nas respostas às necessidades dos alunos; estabelece uma intervenção multinível, num “continuum” de medidas de resposta para todo e qualquer aluno; passa a ser mais valorizada a avaliação dos fatores escolares e contextuais; a informação nos documentos tem que ser objetiva e orientada para o sucesso educativo, seguindo uma gestão contextual e flexível; e sempre que necessário e de forma complementar, a equipa escolar pode recorrer aos serviços da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (p. 16-17).

Na sequência do referido, a garantia do sucesso de todos os alunos é da responsabilidade da escola. Em Portugal a organização desta resposta educativa encontra-se em agrupamentos de escolas, os quais, sob uma gestão comum, incluem escolas de diferentes ciclos de ensino. Segundo Rodrigues e Nogueira (2011), esta

orgânica permite rentabilizar os recursos, otimizar a organização e gestão escolar, tendo efeitos positivos na área pedagógica proporcionando um acompanhamento efetivo dos alunos ao longo da escolaridade, facilita as transições entre ciclos de escolaridade e permite organizar antecipadamente o ano escolar, os apoios e os recursos. Existe também uma maior estabilidade do corpo docente através da colocação dos professores num quadro de Agrupamento e não por escola (p. 8).

Toda esta organização permite criar condições mais favoráveis à implementação de uma educação inclusiva. No entanto, para além de uma boa organização da resposta

educativa, existem ainda outras condições necessárias para a escola conseguir assegurar uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Entre estas podemos salientar as asseguradas pelo Decreto-Lei 54/2018 que refere a possibilidade de os alunos terem acesso a percursos diferenciados de forma a obter o sucesso educativo. Neste Decreto são apontadas um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que irão garantir a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Estas medidas estão organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

Entre as medidas universais encontram-se:

- A diferenciação pedagógica;
- As acomodações curriculares;
- O enriquecimento curricular;
- A promoção do comportamento pró-social;
- A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Entre as medidas seletivas encontram-se:

- Os percursos curriculares diferenciados;
- As adaptações curriculares não significativas;
- O apoio psicopedagógico;
- A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- O apoio tutorial.

Entre as medidas adicionais encontram-se:

- A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- As adaptações curriculares significativas;
- O plano individual de transição;
- O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Todas estas medidas estão pensadas para o desenvolvimento integral e bem-estar do aluno, promovendo a sua participação e a melhoria das suas aprendizagens. As medidas universais são oferecidas por todas as escolas a todos os seus alunos, estas procuram promover o desenvolvimento pessoal e interpessoal do aluno e fomentar a sua intervenção social; as medidas seletivas procuram suprir as necessidades de suporte à aprendizagem não colmatadas pelas medidas universais; as medidas adicionais requerem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão e estão destinadas a colmatar as dificuldades acentuadas e persistentes nos domínios da

comunicação, interação, cognição ou aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2018).

Asseguradas as concepções certas sobre a educação inclusiva e implementadas as políticas necessárias para a sua aplicação resta um fator primordial para a concretização e sucesso desta ideologia: a formação dos professores.

1.4. Educação inclusiva na formação inicial de professores

Segundo Ainscow (1997), citado por Cardoso (2011),

existem dois aspetos essenciais para que seja possível uma educação para todos. O primeiro diz respeito à ajuda que deve ser dada aos professores na maneira como devem organizar as suas salas de aula, de forma a conseguirem assegurar a aprendizagem de todos os alunos, o segundo recai sobre a reestruturação da escola, de modo a apoiar os professores nessa organização (p. 22).

A importância atribuída ao papel do professor, segundo Batista (2013) pode ser explicada pelo facto da “eficácia da política curricular estar dependente do professor, uma vez que é este que irá levar as decisões da teoria à prática” (p. 35). Desta forma, é a este agente educativo que cabe o papel mais preponderante na construção e operacionalização de uma educação inclusiva. O docente, estando em contacto diário com os seus alunos, e atendendo à diversidade que existe atualmente em sala de aula, deve estar capacitado com as atitudes, valores, competências e conhecimentos adequados para conseguir dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos.

Tal como refere Costa (1996), para que

a escola seja verdadeiramente inclusiva não basta que os professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objetivo. É indispensável que disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios (citado por Ferreira, 2013, p. 47).

Cardona (2009) reforça considerando que o sucesso vai depender, em grande parte, dos conhecimentos, capacidades e competências adquiridos pelo professor ao longo da sua formação.

A formação de professores adquire assim um papel fulcral no êxito da prática docente e estabelece-se como tema de extrema importância no futuro da educação inclusiva. Curiosamente, já na Declaração de Salamanca (1994) se refere que se deve “promover a formação dos professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais” (p. xi). Na conferência internacional de Madrid de 2009 (EADSNE, 2010), é também salientado este papel do professor como fator-chave para o sucesso da educação inclusiva, e a necessidade de dar atenção à formação inicial e contínua de professores, preparando-os para responder às diversas necessidades dos alunos. O mesmo é reforçado nos documentos emanados pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE) estabelecendo-se como uma das principais prioridades (2009, 2011). A própria Organização Mundial de Saúde, no seu Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011), alude à importância da formação apropriada dos professores regulares para a melhoria da educação de crianças e jovens com diversas necessidades e enfatiza o seu papel no focalizar atitudes e valores e não apenas conhecimentos e competências.

A importância do papel do professor na concretização de uma educação inclusiva é apontada por diversos autores e são várias as investigações realizadas com ênfase nesta questão. Entre os principais documentos sobre a formação de professores para a educação inclusiva podemos destacar o documento “Perfil de Professores Inclusivos” (2012), criado pela AEDEE, que vem realçar a ideia de que é necessária formação adequada nesta área quer seja esta inicial, contínua ou pós-graduada. Segundo este relatório os professores inclusivos devem possuir quatro valores e áreas de competência fundamentais:

1. Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito às:

- Conceções de educação inclusiva;
- Perspetivas do professor sobre a diferença dos alunos.

2. Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos.

Educação Inclusiva na Formação Inicial de Professores

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos;

- Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.

3. Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores. As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Trabalho com pais e famílias;

- Trabalho com um vasto leque de profissionais de educação;

4. Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Professores como profissionais reflexivos;

- Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo (AEDEE, 2012, p. 7).

A importância da formação inicial para que um professor adquira um perfil inclusivo é imprescindível. O documento “Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva: Recomendações para Decisores Políticos” (2009) emanado pela mesma agência refere os princípios-chave para o alcance e sucesso da EI entre eles podemos encontrar: 1. Alargar a participação para aumentar oportunidades educativas para todos os alunos; 2. Educação e formação sobre educação inclusiva para todos os professores; 3. Cultura organizacional e filosofia que promova a inclusão; 4. Estruturas de apoio organizadas de forma a promover a inclusão; 5. Sistemas flexíveis de afetação de recursos que promovam a inclusão; 6. Políticas que promovam a inclusão; e 7. Legislação que promova a inclusão.

Como se conclui da análise, a educação e formação sobre EI surge em segundo lugar. Desta forma, para que um professor desenvolva o seu trabalho com êxito nas salas de aulas é necessário que durante a sua formação sejam desenvolvidos um conjunto de conhecimentos, competências, valores e atitudes apropriadas. Ação reforçada nas palavras da mesma entidade: “Durante a formação inicial todos os

professores devem ser preparados para trabalhar na educação inclusiva. Posteriormente, devem ter acesso à formação em serviço, a fim de desenvolverem conhecimentos e competências para melhorar a prática, em contextos inclusivos” (AEDEE, 2009, p. 20).

Tendo em conta a importância desta formação a AEDEE (2009, 2011) procurou aglomerar algumas das mudanças que considera importantes que sejam feitas nos cursos de formação inicial de professores para o sucesso da educação inclusiva:

- Mudanças estruturais: a duração dos cursos de formação inicial de professores é insuficiente para abordar os conteúdos adequados. Esta insuficiência faz com que muitas das vezes o conteúdo sobre a inclusão seja tratado e entendido como um tema adicional. A variedade de conteúdos lecionados de instituição para instituição também apresenta problemas, pois dentro de um mesmo país não se preparam os seus profissionais da mesma forma;

- Reforma nos requisitos de acesso aos cursos de formação de professores: é necessário que a população docente reflita a população como um todo. Tem de existir um aproveitamento das normas culturais e valores destes estudantes para o ponto de partida na aquisição de conhecimentos;

- Reforma no currículo: deve deixar de ser baseado em disciplinas e passar a basear-se em estratégias de ensino e de aprendizagem e deve basear-se num modelo que integre a prática inclusiva em todas as áreas de conteúdo. Deve ser equilibrado com conteúdos especializados que tenham em conta as necessidades particulares de aprendizagem de indivíduos e grupos suscetíveis de serem excluídos do ensino regular. Deve abarcar valores e atitudes apropriadas, competências e conhecimentos;

- Oportunidades de experiência de trabalho com alunos com diferentes necessidades e de professores competentes no trabalho em contextos inclusivos. Os estudantes precisam de ver a aplicação da teoria na prática durante a formação e de estagiar em ambientes inclusivos, esta experiência permitirá ao estudante desafiar-se confrontando-se com barreiras à aprendizagem, bem como com oportunidades para o sucesso na resolução de problemas em situações de vida real. Também os diretores e supervisores das escolas devem receber uma formação profissional adequada para o sucesso da prática pedagógica e da EI;

- Os formadores de professores devem ser o espelho daquilo que ensinam. Estes são um dos fatores-chave para a garantia da alta qualidade do corpo docente e por esse motivo devem também eles possuir experiências de aprendizagem inclusivas;

- Aposta na formação contínua: qualquer professor necessita sentir-se aprendiz ao longo da vida, deve ser ativo e ter os apoios necessários para que prossiga o seu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da sua carreira.

Segundo Freitas (2006) citado por Neves et al. (2017), “hoje um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos académicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar numa escola inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças” (p. 3). A forma como a temática da educação inclusiva está a ser abordada nos currículos de formação de futuros professores acaba, muitas das vezes, por dar apenas a informação e não a formação necessária. De acordo com a AEDEE (2003):

Em todos os países os professores receberam, com carácter obrigatório, alguma formação no domínio da educação de alunos com necessidades educativas especiais. Isto deve ser encarado de forma positiva como um avanço nas responsabilidades dos professores no que se refere aos alunos com necessidades especiais. Esta formação dá aos professores informação geral que lhes permite ter um conhecimento básico sobre a diversidade das necessidades dos alunos que poderão encontrar mais tarde. No entanto, os dados dão a impressão que essa formação é demasiado geral, vaga ou insuficiente, com uma experiência prática limitada: por outras palavras, pode não satisfazer as futuras necessidades dos professores (p. 32).

A este respeito, Sharma, Deppeler e Forlin (2013) reforçam o quanto a educação inclusiva deve ser entendida como a base de um programa de formação de professores e não como um conteúdo programático adicional que todos os professores deveriam fazer.

Até 2003, no entanto, diversos estudos realizados davam conta de que a formação inicial dos professores não os preparava devidamente para a resposta a grupos de alunos cada vez mais heterogéneos (Morgado, 2003, p. 132).

Educação Inclusiva na Formação Inicial de Professores

Tendo em conta este panorama, e com o intuito de averiguar se houve de facto evolução desenvolveu-se a investigação que aqui se apresenta procurando dar resposta a duas questões: 1. De que forma estão os currículos de 1.º e 2.º ciclo de ensino a integrar o tema da educação inclusiva? 2. Quais as perceções de técnicos/professores da área da educação inclusiva face à formação necessária que qualquer professor, no início da sua carreira docente, deverá dominar na área?

Capítulo 2: Apresentação do Estudo e Metodologia

O presente estudo é constituído por duas etapas. Num primeiro momento, é realizada uma análise documental das estruturas curriculares e respetivos programas das unidades curriculares de diversas instituições de ensino superior em Portugal, de forma a verificar como está a ser contemplado o tema da educação inclusiva na formação inicial de futuros professores. A segunda etapa é constituída por entrevistas a três membros de três equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e tem por objetivo conhecer as perceções destes elementos sobre a formação de professores para a EI. No final é apresentada uma reflexão conjunta integrando todos os elementos recolhidos e reunidos.

2.1. A educação inclusiva nos currículos de 1.º e 2.º ciclo em Ensino nas Universidades e Institutos Politécnicos Portugueses

A Análise Documental como metodologia de investigação científica adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido. A análise que aqui se apresenta pretende analisar currículos de 1.º e 2.º ciclo em Ensino nas Universidades e Institutos Politécnicos Portugueses e a forma como estão a contemplar o tema da educação inclusiva.

Para tal foram realizadas duas pesquisas no site da DGES– Direção-Geral de Ensino Superior pelas instituições de ensino superior com oferta do 1.º e do 2.º ciclo em ensino. A primeira pesquisa incidiu sobre a oferta do 1.º ciclo em ensino utilizando como palavras-chave: Tipo de Ensino: Universitário e Politécnico; Tipo de Estabelecimento: Público, Privado e Público Militar e Policial; Programas Gerais: 1 - Educação; Tipo de curso: Licenciatura – 1.º ciclo. Foram definidos dois critérios de inclusão: 1. cursos via ensino e 2. acesso ao plano de estudos completo. Da análise desenvolvida surgem 46 instituições, das quais foram selecionadas 29 para o presente estudo. As restantes 17 não cumpriam os critérios de inclusão- (por exemplo, cursos de Tecnologias para a Educação STEAM). A segunda pesquisa incidiu sobre a oferta do 2.º ciclo em ensino utilizando como palavras-chave: Tipo de Ensino: Universitário e Politécnico; Tipo de Estabelecimento: Público, Privado e Público Militar e Policial;

Programas Gerais: 1 - Educação; Tipo de curso: Mestrado – 2.º ciclo. Foram definidos dois critérios de inclusão: 1. curso com formação académica via ensino e 2. acesso ao plano de estudos completo. Da análise desenvolvida surgem 70 instituições, das quais foram selecionadas 50 para o presente estudo. As restantes 28 não cumpriam os critérios de inclusão- (por exemplo, cursos de Ciências da Educação).

Uma vez selecionadas as instituições, estas foram divididas em duas categorias: Universidades e Institutos Politécnicos. Para cada uma foram criadas quatro subcategorias relativas à forma como cada instituição contempla o tema da educação inclusiva nos seus currículos, como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1 –

Subcategorias da análise de currículos de 1.º e 2.º ciclo em ensino.

A	Instituições que contêm uma unidade curricular obrigatória relativa ao tema da educação inclusiva.
B	Instituições que contêm uma unidade curricular obrigatória mais abrangente na qual um dos conteúdos programáticos faz referência ao tema da educação inclusiva.
C	Instituições que contêm uma unidade curricular opcional relativa ao tema da educação inclusiva.
D	Instituições com nenhuma unidade curricular obrigatória e opcional ou conteúdo programático relativo ao tema da educação inclusiva.

Nas Figuras seguintes podemos observar os resultados obtidos na primeira pesquisa, figura 1, e na segunda pesquisa, figura 2.

Figura 1

Representação gráfica dos resultados obtidos na análise de currículos de 1.º ciclo em ensino.

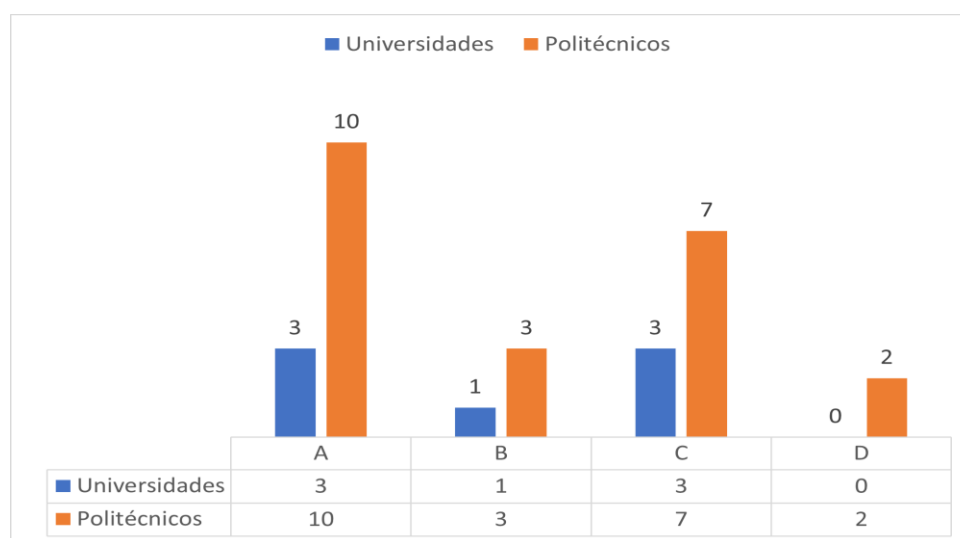
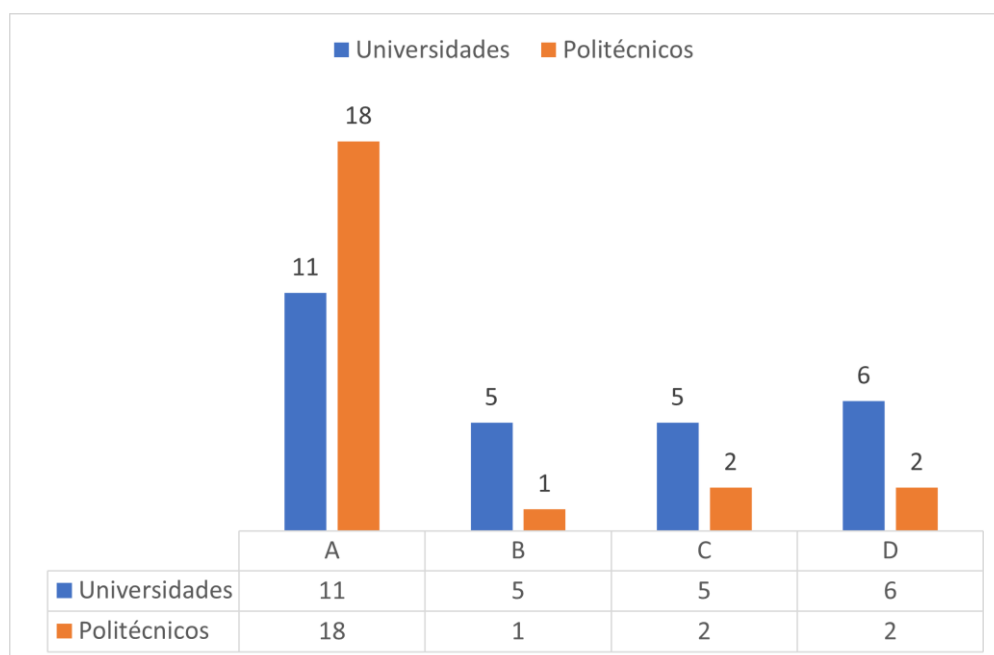


Figura 2

Representação gráfica dos resultados obtidos na análise de currículos de 2.º ciclo em ensino



Da análise dos dados foram identificadas 29 instituições de ensino superior com oferta do 1.º ciclo em ensino, das quais 7 são Universidades e 22 são Institutos Politécnicos; e 50 instituições de ensino superior com oferta do 2.º ciclo em ensino, das quais 27 são Universidades e 23 são Institutos Politécnicos. Deste modo, no total foram analisadas 79 instituições: 34 Universidades e 45 Institutos Politécnicos.

De acordo com as Figuras 1 e 2 e as subcategorias construídas importa referir que:

A_ - Instituições que contêm uma unidade curricular obrigatória relativa ao tema da educação inclusiva.

- Com oferta do 1.º ciclo em ensino temos 13 instituições que contemplam a temática através de unidades curriculares obrigatórias. Destas 10 são politécnicos e 3 são universidades.

- Com oferta do 2.º ciclo em ensino temos 29 instituições que contemplam a temática através de unidades curriculares obrigatórias. Destas 18 são politécnicos e 11 são universidades.

Segundo os resultados podemos verificar que em ambos os ciclos são os politécnicos a apostar mais na formação através de unidades curriculares obrigatórias.

Podemos ainda constatar que esta formação está mais presente no 2.º ciclo (29 em 50) em comparação com o 1.º ciclo (13 em 29).

B_ - Instituições que contêm uma unidade curricular obrigatória mais abrangente na qual um dos conteúdos programáticos faz referência ao tema da educação inclusiva.

- Nesta subcategoria e de acordo com os dados são 4 os estabelecimentos de ensino superior com oferta do 1.º ciclo em ensino que apresentam conteúdos programáticos em unidades curriculares obrigatórias: 1 universidade e 3 politécnicos.

- No que diz respeito aos estabelecimentos de ensino superior com oferta do 2.º ciclo em ensino são 6 os estabelecimentos de ensino superior que apresentam conteúdos programáticos em unidades curriculares obrigatórias: 5 universidades e 1 politécnico.

Ao contrário dos resultados obtidos na subcategoria anterior, neste caso não temos uma concordância, sendo no 1.º ciclo os politécnicos que mais apostam por este tipo de formação e no 2.º ciclo as universidades. Podemos também observar que esta é mais comum no 1.º ciclo (4 em 29) em comparação com o 2.º ciclo (6 em 50).

C_ - Instituições que contêm uma unidade curricular opcional relativa ao tema da educação inclusiva.

- O tema da educação inclusiva como parte integrante do programa de unidades curriculares opcionais foi identificado em 10 instituições com oferta do 1.º ciclo em ensino, encontrando-se menos presente nas universidades (3) em comparação com os politécnicos (7).

- Nas instituições com oferta do 2.º ciclo em ensino esta formação é menos comum. Sete instituições no total e está mais presente nas universidades (5) em comparação com os politécnicos (2).

Mais uma vez não existe concordância nos resultados. Dado que no 1.º ciclo são os politécnicos que mais apostam nesta formação e no 2.º ciclo as universidades. Verificamos também que a abordagem do tema através de unidades curriculares opcionais é mais comum no 1.º ciclo (10 em 29) em comparação com o 2.º ciclo (7 em 50).

D_- Instituições com nenhuma unidade curricular obrigatória e opcional ou conteúdo programático relativo ao tema da educação inclusiva.

- Com oferta do 1.º ciclo em ensino são apenas 2 as instituições que não têm unidade curricular obrigatória ou opcional ou conteúdo programático relativo ao tema da educação inclusiva, ambas são politécnicos.

- Com oferta do 2.º ciclo em ensino são 8 as instituições que não têm unidade curricular obrigatória ou opcional ou conteúdo programático relativo ao tema da educação inclusiva: 6 universidades e 2 politécnicos.

Com base nestes resultados podemos verificar que a não contemplação de qualquer unidade curricular obrigatória ou opcional sobre o tema ou conteúdo programático relativo ao mesmo é mais comum no 2.º ciclo (6 em 50) em comparação ao 1.º ciclo (2 em 29).

Da análise global podemos ainda referir que das 79 instituições estudadas:

- 42 contêm uma unidade curricular obrigatória relativa ao tema da educação inclusiva: 14 universidades e 28 politécnicos;

- 10 contêm uma unidade curricular obrigatória mais abrangente na qual um dos conteúdos programáticos faz referência ao tema da educação inclusiva: 6 universidades e 4 politécnicos;

- 17 contêm uma unidade curricular opcional relativa ao tema da educação inclusiva: 8 universidades e 9 politécnicos;

- 10 contêm nenhuma unidade curricular obrigatória e opcional ou conteúdo programático relativo ao tema da educação inclusiva: 6 universidades e 4 politécnicos.

2.1. Perceções da equipa EMAEI

A presente entrevista foi realizada, no final do ano letivo de 2021/2022, a três elementos de três equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva. Foram explicitados os objetivos do estudo e solicitados os consentimentos informados. O guião de entrevista foi organizado em seis dimensões: 1) Dados pessoais e profissionais; 2) Conceções e práticas da educação inclusiva; 3) Perceções da comunidade educativa; 4) Formação dos professores para a área da educação inclusiva; 5) Dificuldades, procedimentos e recursos promotores de uma educação inclusiva; 6) Educação inclusiva na formação inicial de professores (consultar Tabela 2).

Educação Inclusiva na Formação Inicial de Professores

Tabela 2

Questões de cada dimensão

Dimensões	Questões
1) Dados pessoais e profissionais.	Que função desempenha na equipa? Quantos anos tem de serviço? Quantos anos tem de experiência em educação inclusiva?
2) Conceções e práticas da educação inclusiva.	Em que consiste para si a Educação Inclusiva? Que práticas de Educação Inclusiva tem na sua experiência profissional? Dê alguns exemplos?
3) Perceções da comunidade educativa.	Na sua opinião, qual é a perceção que a comunidade educativa tem da Educação Inclusiva?
4) Formação dos professores para a área da educação inclusiva.	Considera que os professores se encontram preparados para receber e acompanhar alunos com necessidades específicas nas suas aulas? O que tem facilitado e promovido as práticas de Educação Inclusiva?
5) Dificuldades, procedimentos e recursos promotores de uma educação inclusiva.	Quais são as principais dificuldades que identifica nos professores na implementação/promoção de uma Educação Inclusiva? Que procedimentos/recursos podem facilitar a implementação/promoção de uma Educação Inclusiva?
6) Educação inclusiva na formação inicial de professores.	Na sua opinião, a formação académica dos professores integra conhecimentos na área da Educação Inclusiva? Que temáticas/conteúdos considera importantes que sejam lecionadas na área? Que competências devem ser desenvolvidas na formação académica de futuros professores para que estes possam de melhor forma promover práticas de inclusão? Há algo mais que considere importante que as Universidades e os Politécnicos promovam de forma a contribuir para a formação de futuros professores na área?

Em seguida apresentamos os resultados de acordo com as dimensões construídas:

1) Dados pessoais e profissionais

O primeiro entrevistado (E1) possui 24 anos de serviço, dos quais 18 foram dedicados à educação inclusiva.

O segundo entrevistado (E2) possui 18 anos de serviço, todos eles dedicados à educação inclusiva.

O terceiro entrevistado (E3) possui 16 anos de serviço, todos eles dedicados à educação inclusiva.

2) Conceções e práticas da educação inclusiva

De acordo com o discurso dos participantes a educação inclusiva consiste:

no processo de identificação e eliminação das barreiras à aprendizagem, promovendo o sucesso, e a participação de todos os alunos (E1).

em conseguir uma resposta educativa equitativa e de qualidade para todos os alunos (E2).

no processo de ensino ter em conta as diferenças de cada um de modo a apoiar todos os alunos para que atinjam o seu melhor potencial (E3). Refere ainda que estas diferenças, a ter em conta, não serão só dos alunos, mas também dos professores, técnicos e outros que estejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (E3).

Entre as práticas das suas experiências profissionais na área destacam: o acompanhamento do aluno em contexto de sala de aula de acordo com as suas necessidades, nomeadamente o auxílio na realização de exercícios; a reeducação da escrita nos casos dos alunos com dislexia; o acompanhamento de alunos às terapias e a supervisão do Plano Individual de Transição do aluno (E1 e E3). Um dos participantes referiu ainda a intervenção com adolescentes de risco e em risco de abandono escolar; com alunos com necessidades de saúde especiais; e com alunos com problemáticas sociais e emocionais (E2).

3) Perceções da comunidade educativa

Nesta dimensão os entrevistados mostraram algum consenso referindo que existem muitas barreiras na implementação da educação inclusiva na escola por parte de toda a comunidade educativa:

ainda há barreiras na inclusão/integração de alunos com dificuldades específicas quer da parte de alguns professores quer da parte de alguns pais que não aceitam as dificuldades dos seus educandos (E1).

estamos a caminhar devagar para a inclusão de todos, por todos. Ainda há muitos elementos da comunidade educativa que não percebem (ou não querem perceber) o conceito de educação inclusiva, pois é necessário modificar preconceitos e estes levam muito tempo a serem alterados. Pelo que alguns elementos vêm a

Educação Inclusiva como um meio de facilitar a transição de ano de todos os alunos. Na sua perspectiva os alunos não necessitam estudar, nem se esforçar para demonstrar o que aprenderam, todos passam, mesmo quem não tem capacidade. Nesta comunidade educativa estão incluídas, na minha perspectiva, pais (e outros elementos da família mais chegada dos alunos) e assistentes operacionais (E3).

Na perspectiva do terceiro entrevistado um dos grandes problemas advém da maior parte da comunidade educativa ainda associar a educação inclusiva à educação especial, como se de um mesmo conceito se tratasse. Segundo o discurso do primeiro entrevistado estes problemas refletem-se também na própria sociedade já que *aquando do término da escolaridade obrigatória estes alunos não costumam ter respostas ao nível da comunidade e ficam em casa (E1).*

4) Formação dos professores para a área da educação inclusiva

Uma vez mais os participantes mostraram consenso nas respostas referindo que:

nem os professores mais antigos, nem aqueles que integraram a carreira mais recentemente se encontram preparados para receber e acompanhar alunos com necessidades específicas nas suas aulas (E3).

Segundo o primeiro entrevistado *a maioria dos professores quando têm dificuldades em lidar com estes alunos pede ajuda aos docentes de educação especial que contribuem sugerindo estratégias de intervenção específicas ao aluno em questão (E1).* Já para o terceiro *um professor que trabalha na Escola tem que conseguir dar resposta à diversidade e heterogeneidade dos seus alunos, tenham ou não necessidades educativas especiais (E3)* e considera inconcebível que tal realidade continue a ocorrer.

Em relação aos elementos facilitadores na promoção da educação inclusiva apontam:

o trabalho dos professores de educação especial, tanto junto dos alunos como com os professores, e a entrada em vigor do Dec. Lei 54/ 2018, de 6 de julho (E1).

o trabalho colaborativo e a sensibilização à comunidade escolar principalmente veiculada pelos docentes de educação especial (E2).

a boa vontade de alguns professores e técnicos bem como da parte das direções escolares, a formação que tem sido feita junto das comunidades educativas e que tem

ajudado a “abrir mentalidades”. Acrescenta, no entanto, que *ainda há um caminho a percorrer* (E3).

5) Dificuldades, procedimentos e recursos promotores de uma educação inclusiva

Entre as principais dificuldades sentidas pelos professores na implementação/promoção de uma educação inclusiva os participantes identificam:

Dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica em sala de aula e na realização das adequações curriculares significativas e não significativas (E1).

Falta de formação prévia à publicação do diploma (Decreto-Lei n.º 54/2018), desconhecendo que de repente se passou a exigir uma mudança nas suas práticas que alguns ainda desconhecem (E2).

Falta de recursos humanos e materiais, o qual dificulta a implementação de todas as medidas preconizadas no Decreto-Lei 54/2018, logo dificulta a educação inclusiva (E3).

Como procedimentos e recursos promotores de uma educação inclusiva reconhecem:

O trabalho em equipa/grupo, a promoção de estratégias para as práticas pedagógicas, a criação de projetos interdisciplinares, a valorização e desenvolvimento das capacidades dos alunos, a fomentação de uma relação de afetividade, a promoção do reforço positivo e o investimento na relação escola – família. (E1)

Investimento na formação de qualidade para toda a população docente sobre os Decretos-lei 54 e 55/2018. Políticas de escola e práticas de gestão promotoras de inclusão - acrescenta o segundo entrevistado.

Já o terceiro refere o *investimento em recursos humanos (quer docentes, quer assistentes operacionais) com formação especializada em diferentes áreas de necessidades educativas e em técnicos superiores na escola, nomeadamente terapeutas da fala, psicomotricistas e terapeutas ocupacionais*. Salienta ainda que *também os conteúdos académicos a serem lecionados na escola deveriam ser objeto de alteração, pois há conteúdos de difícil adaptação tendo em conta as diferenças existentes entre os alunos e nas próprias comunidades educativas* (E3).

6) Educação inclusiva na formação inicial de professores

Em relação à integração de conhecimentos da área da educação inclusiva na formação acadêmica de professores os participantes têm respostas diferentes. Para o primeiro entrevistado a formação acadêmica integra tais conhecimentos *essencialmente o conhecer e aplicar a legislação* (E1); o segundo entrevistado refere não ter conhecimento suficiente para se pronunciar sobre a questão; e o terceiro entrevistado considera que:

a formação de docentes não inclui conhecimentos nesta área. Seria importante os mesmos terem conhecimentos das diferentes problemáticas de saúde infantil que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente hiperatividade e déficit de atenção, dislexia (e outras dificuldades específicas de aprendizagem), autismo (e outras patologias genéticas), paralisia cerebral, entre outros. O objetivo não é ficarem especialistas nestas áreas (pois os médicos, psicólogos e outros técnicos superiores é que são os especialistas), mas sim terem noção de alguns comportamentos tipo e de algumas estratégias que poderão utilizar para apoiarem a inclusão dos alunos com este tipo de problemática (E3).

A respeito das competências necessárias a ser desenvolvidas na formação acadêmica de futuros professores para a melhoria da promoção da educação inclusiva os entrevistados referem:

Desenvolver habilidades para responder de forma adequada e ajustada aos estímulos e aos desafios da escola; promover competências sociais para o desenvolvimento e para o bem-estar do indivíduo contribuindo para a autoestima, a confiança e a capacidade de comunicação; e orientar o percurso de aprendizagem dos alunos, estimulando-os a criar redes, a partilhar informação e a gerir conhecimento (E1).

Diferenciar o conceito de inclusão do conceito de deficiência, já que ainda estão muito interligados nas representações de muitos docentes; aprenderem a preparar uma aula atendendo à diversidade dos seus alunos através do DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem; aprenderem o que são acomodações curriculares, e quais podem colocar em prática na sua sala de aula (E2).

A empatia pelo outro é uma das competências que eu acho fundamental para a promoção da inclusão. Atualmente, e com as diferentes problemáticas que encontramos na escola, é necessário que os professores pensem fora da caixa, de

forma a encontrarem diferentes estratégias de ensino para o mesmo conteúdo e assim conseguirem chegar a todos os alunos. Há professores que continuam com o mesmo registo da escola “antiga” em que o professor é o mestre que debitava o conhecimento e os alunos só têm que “receber” esse conhecimento. É necessário que os professores dominem as novas tecnologias e a sua linguagem para se poderem aproximar das competências que os alunos têm a este nível e usá-las em seu proveito (A3).

Por fim, quando questionados se acrescentariam algo mais na formação académica de futuros professores na área da educação inclusiva, o terceiro entrevistado refere que as próprias instituições de ensino superior devem ser mais inclusivas. *Já há instituições que fizeram um longo caminho, que estão cada vez mais a ser inclusivas, mas há outras que não têm apoios para “alunos diferentes”, ou a terem é só em determinados cursos/áreas de formação. Os próprios docentes do ensino superior têm que modificar as suas mentalidades, pois enquanto isso não acontecer, dificilmente conseguirão passar corretamente a mensagem da Educação Inclusiva (E3).*

Capítulo 3: Discussão e conclusão

Chegados a este ponto podemos destacar, em síntese, três panoramas algo semelhantes: o primeiro, que diz respeito à revisão da literatura, dá-nos uma perspectiva de uma educação inclusiva fragilizada, onde a teoria desta ideologia caminha a passos largos da sua prática efetiva; o segundo, referente aos currículos de 1.º e 2.º ciclo em ensino, permite-nos constatar que, de facto, se caminha para a mudança, mas de forma lenta e inconsistente; o terceiro, respeitante às perceções dos membros das EMAEI indica-nos que ainda existe um largo percurso a percorrer na formação de futuros professores e na implementação da EI na escola por parte de todos os membros da comunidade educativa.

O caminho percorrido na educação sobre a valorização da diferença, como foi descrito na revisão da literatura, foi longo e de mudança lenta e progressiva. Atualmente, com toda a legislação a respeito da educação inclusiva, parece que o processo acelerou, mas na verdade esta mudança rápida apenas ocorreu na dimensão teórica. Tal como é referido pela UNESCO (2008):

Aplicar uma abordagem baseada nos direitos à educação, caminhando no sentido de inclusão, requer uma reforma abrangente do sistema escolar, incluindo a modificação de políticas, currículos, sistemas de formação de professores, materiais, ambientes de aprendizagem, metodologias, alocação de recursos, etc. Acima de tudo, exige uma mudança de atitudes de todas as pessoas, em todo o sistema, para acolher a diversidade e a diferença, considerando-as como oportunidades em vez de problemas (citado por AEDEE, 2012, p. 27).

Esta ideia é reforçada por Freitas (2008) o qual admite que são necessárias “mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem” (p. 6).

As mudanças decretadas a serem aplicadas nas escolas têm de começar com preparação prévia dos profissionais que dela fazem parte, pois tal como é referido por Cardoso (2011) “a forma como o professor responde às necessidades dos seus alunos é, com toda a certeza, uma variável muito mais influente na determinação do sucesso da

inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular” (p. 44). A formação de todos os professores e de toda a comunidade educativa é de extrema importância para o êxito da educação inclusiva. Como já foi referido no enquadramento teórico, a educação inclusiva e as suas práticas, até de acordo com a AEDEE (2009, 2011), deve ter em conta a formação de professores em estratégias de ensino e de aprendizagem; a formação de Diretores de Escola em processos e competências de liderança; a formação de professores especializados que garantam recursos e ferramentas especializadas que se revelem necessárias e a formação dos próprios formadores. Com todos os agentes educativos a formação deve ser promotora de valores e práticas de inclusão.

Para além das mudanças que têm de ocorrer na escola e na formação dos profissionais que dela fazem parte, há também a ter em conta a necessidade de alterações na própria sociedade. São necessárias mais formações que ajudem a desmistificar conceitos e a quebrar preconceitos. Só desta forma, o aluno, após concluir os estudos, obterá respostas na vida em sociedade.

A análise curricular, desenvolvida no âmbito deste trabalho, permitiu averiguar que estão, de facto, a ocorrer mudanças na formação de professores para a educação inclusiva em Portugal, no entanto, são necessários mais esforços na reestruturação destes cursos. No caso específico do estudo aqui realizado foi possível constatar que existe a necessidade de reformular os conteúdos curriculares de ensino superior das instituições portuguesas. Esta reforma deve-se ao facto de: 1. Existir uma grande variedade de conteúdos nos mesmos cursos de instituição para instituição; 2. O conteúdo sobre a educação inclusiva continuar a ser abordado como conteúdo programático adicional, opcional ou nem sequer ser mencionado.

Na sequência do referido e de acordo com a análise dos dados presentes neste trabalho é possível averiguar que cada instituição de ensino superior adota a sua própria estrutura e organização curricular. A grande variedade de conteúdos curriculares gera instabilidade na formação do corpo docente. Se alguns profissionais, durante a sua formação, abordam o tema através de unidades curriculares específicas e se encontram, na teoria, aptos a lidar com a diversidade de alunos; há outros em que apenas lhes foi mencionado a existência do termo e há ainda alguns a quem nunca foi referido o termo. Esta realidade leva a que muitos futuros professores não se encontrem preparados para a realidade vivida nas escolas e consecutivamente tenham mais dificuldade em promover o sucesso da educação inclusiva.

Ainda referente à análise dos currículos de 1.º e 2.º ciclo em ensino no Ensino Superior que aqui se apresenta há a referir que:

- 53,1% das instituições de ensino superior portuguesas (42 em 79) trabalham o tema da educação inclusiva com recurso a uma unidade curricular obrigatória. O balanço é, deste modo, mais positivo do que negativo, no entanto há que ter em conta que a EI está a ser tratada como um conteúdo adicional e não como um conteúdo transversal em todas estas instituições. Tal como é referido pela AEDEE (2003) este tipo de formação

dá aos professores informação geral que lhes permite ter um conhecimento básico sobre a diversidade das necessidades dos alunos que poderão encontrar mais tarde (...) essa formação é demasiado geral, vaga ou insuficiente, com uma experiência prática limitada: por outras palavras, pode não satisfazer as futuras necessidades dos professores (p. 33).

- 21,5% das instituições (-17 em 79) trabalham o tema através de uma unidade curricular opcional. Esta é a segunda realidade mais presente nas instituições de ensino superior portuguesas e é bastante preocupante. A existência deste tipo de cursos eleva a possibilidade de inúmeros futuros professores não receberem qualquer tipo de formação sobre a educação inclusiva por não escolherem a unidade curricular que aborda o tema nas opcionais.

- 12,7% das instituições (-10 em 79) trabalham o tema através de uma unidade curricular obrigatória mais abrangente na qual um dos conteúdos programáticos faz referência ao tema da educação inclusiva. Este método é, uma vez mais, ineficaz visto que uma abordagem geral sobre a educação inclusiva permitirá aos alunos possuir alguma informação sobre o tema e não a formação necessária para o êxito na prática profissional. Tal como é defendido pelos autores Sharma, Deppeler e Forlin (2013) a educação inclusiva deve ser entendida como a base de um programa de formação de professores e não como um conteúdo programático adicional que todos os professores deveriam fazer. Apenas deste modo será possível que os alunos adquiram não só os conhecimentos, como os valores, atitudes e competências adequadas sobre a EI.

- 12,7% das instituições (-10 em 79) não trabalham o tema da educação inclusiva. No panorama atual da educação parece inconcebível que este tipo de cenários continue a ocorrer. Tentar alcançar uma educação inclusiva nas escolas, quando ainda existem cursos a não fazer menção de nenhuma forma sobre esta temática deve ser reflexão para governantes, reitores e diretores de instituições educativas.

A grande diversidade de conteúdos na formação docente e a existência de cursos com uma abordagem ineficaz sobre a educação inclusiva tem repercussões na operacionalização deste paradigma nas escolas como demonstram as entrevistas realizadas aos membros das EMAEI que nos explicitam alguns dos problemas desta formação.

Para os entrevistados participantes neste estudo:

- Os maiores problemas na aplicação e operacionalização da educação inclusiva nas escolas resultam da falta de formação dos professores e da comunidade educativa em geral: A) problemas no domínio das conceções, atitudes e valores sobre a educação inclusiva - fragilidades nas perceções da comunidade académica: preconceitos acerca da EI; falta de compreensão e estigma; errónea interligação entre os conceitos “educação inclusiva” e “educação especial”; barreiras na inclusão por parte de professores e pais na escola e por parte da sociedade. B) problemas no domínio dos conhecimentos e competências sobre a educação inclusiva - falta de formação dos professores quer os mais antigos quer os mais recentes. Por exemplo, dificuldades em trabalhar com turmas cada vez mais heterogéneas; dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica em sala de aula; dificuldades na realização de adequações curriculares significativas e não significativas;

- Os elementos facilitadores da implementação da EI nas escolas têm sido: A) os docentes e técnicos de ensino especial (com a fomentação de formação junto da comunidade e o trabalho colaborativo entre professores); B) a legislação atualmente em vigor;

- A promoção e o sucesso da EI será atingível quando se investir: A) na escola - através de recursos humanos e materiais e na mudança dos conteúdos académicos lecionados de modo que se tornem mais adaptáveis aos contextos de cada turma; B) no trabalho colaborativo na escola (entre professores) e na relação com a família; C) na formação adequada de professores sobre a EI, quer seja esta inicial ou contínua; D) na formação adequada sobre a EI junto da comunidade educativa.

- Para a melhoria da formação inicial de professores será necessário: A) instituições de ensino superior mais inclusivas; B) formação académica sobre a EI, por exemplo existência de unidades curriculares específicas sobre as diferentes problemáticas de saúde infantil que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem; D) formação de futuros professores baseada em valores, atitudes, conhecimentos e competências sobre a educação inclusiva.

Das respostas obtidas podemos concluir que a falta de formação adequada tem dificultado a operacionalização da educação inclusiva nas escolas. Existem carências quer nas atitudes e valores (existência, por exemplo, de preconceitos sobre a EI), quer nos conhecimentos e competências (incapacidade de aplicar a legislação atualmente em vigor, por exemplo) dos professores nesta área. Estas carências para além de colocarem em risco a operacionalização da legislação, colocam também uma grande sobrecarga nos docentes e técnicos de ensino especial. O discurso dos participantes permite ainda averiguar que entendem a formação de todos os professores como um fator de extrema importância para a promoção e sucesso da EI. As melhorias sugeridas para a reforma da formação inicial vão de encontro ao apontado pela literatura.

Na sequência do aqui apresentado, existe a necessidade de mudança nos cursos de formação inicial de professores. Esta realidade surge bem explícita na análise curricular, onde foi possível averiguar uma grande variedade de metodologias na abordagem do tema da EI. As entrevistas aos membros das EMAEI, também o reforçam salientando os obstáculos que esta formação tem causado nas escolas portuguesas atrasando o avanço da obtenção de uma escola de todos e para todos. Como refere Fullen (1991), “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (citado por Cardoso, 2011, p. 43), pelo que a formação de professores tem de ser alvo de mudanças urgentemente.

Na perspetiva da AEDEE (2009, 2011) e de acordo com o estudo aqui apresentado é importante que na formação inicial haja:

- Garantia que também as instituições de ensino superior são inclusivas;
- Garantia da formação adequada dos formadores de professores de modo a capacitar estes profissionais com os valores, atitudes, conhecimentos e competências adequadas sobre a EI;
- Reformulação dos requisitos de acesso aos cursos de ensino sendo que a população docente deve espelhar a diversidade da própria sociedade;
- Reestruturação dos cursos de ensino permitindo que o aluno/a disponha do tempo suficiente de formação e que os conteúdos a serem trabalhados disponham de alguma legislação que confira mais uniformidade no país;
- Desenvolvimento de Fichas Curriculares assentes em estratégias de ensino e de aprendizagem da EI assumindo-se esta como uma área transversal e não como uma área adicional;
- Reforma dos estágios. Os estudantes devem ter a oportunidade de estagiar em escolas inclusivas e com profissionais formados para a inclusão, como diretores de escola e supervisores;

- Investimento na formação contínua. A formação inicial deve ser entendida como a base para o desenvolvimento profissional e pessoal, o professor deve entender-se como um aprendiz ao longo da vida.

Com a crescente importância atribuída ao papel do professor e com os esforços que têm sido realizados para a concretização de uma educação inclusiva, a formação inicial destes profissionais é uma preocupação dos nossos investigadores e instituições do ensino superior. O cenário é de esperança, mas as mudanças são urgentes e impõem-se como prioridade da ação educativa em todos os seus quadrantes e ciclos de formação.

2º parte: Relatório da prática pedagógica

Capítulo 1: Prática pedagógica

1.1. Caracterização da Escola Secundária Campos Melo

“Uma Escola que se orgulha do passado, que reflete sobre o presente, que constrói o futuro...” este é o lema adotado pela Escola Secundária Campos Melo (ESCM) no seu Projeto Educativo e corresponde ao simplificar daquilo que representam os seus 138 anos de existência. Foi em 1884 que, sob a finalidade de suprimir a falta de qualificação de trabalhadores nas áreas industriais predominantes naquela localidade, foi construída a ESCM, na altura entendida apenas como uma Escola Industrial e, anos mais tarde, denominada de “Escola Industrial e Comercial Campos Melo”. Nesta altura, a escola focalizava-se somente na vertente prática do ensino e entre os principais cursos e disciplinas lecionados encontravam-se os ligados à indústria têxtil e outros complementares. Em 1975, com a unificação do ensino, passa a ser denominada de Escola Secundária Campos Melo e a sua aposta recai sobretudo sob as vertentes científico-humanística, tecnológica e artística. Atenta aos desafios e constantes mudanças da atualidade, a ESCM sempre procurou diversificar a sua oferta formativa (ver Tabela 3) e inovar, tanto na oferta de atividades extracurriculares (com a criação de diversos clubes, por exemplo), como na criação de novos espaços (como a biblioteca escolar e a sala do futuro, por exemplo) favorecedores de uma educação de excelência. Tendo em conta todos estes fatores a Escola foi, em 2004, condecorada pela Câmara Municipal com uma Medalha de Ouro de Mérito Municipal. A escolha desta Escola para a prática do meu estágio pedagógico deveu-se sobretudo ao facto de saber que iria lecionar numa escola que se queria inovadora e, sobretudo, inclusiva. Durante a minha prática pedagógica tive a confirmação disso mesmo e foi uma experiência muito positiva que levarei para sempre comigo.

Tabela 3

Oferta educativa ESCM

Ensino Básico	3.º Ciclo - 7º, 8º e 9º anos
Cursos de Educação e Formação	Assistente Administrativo (Nível 2, Tipo 2); Eletrónica e Computadores (Nível 2, Tipo 2)
Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias; Artes Visuais e Línguas e Humanidades

Cursos Profissionais	Técnico Administrativo; Técnico Auxiliar de Saúde; Técnico Comercial; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Manutenção Industrial (variante Eletromecânica e variante Mecatrónica Automóvel) e Técnico de Mecatrónica Automóvel
Educação e Formação de Adultos	Curso EFA Escolar B3; Curso EFA Escolar Secundário (Tipos A e C); RVCC: Nível Básico e Nível Secundário; RVCC Profissional: Auxiliar de Saúde; Apoio Familiar e de Apoio à Comunidade; Comercial e Português Língua de Acolhimento

Figura 3

Escola Secundária Campos Melo



1.2. Caracterização do núcleo de estágio

No decorrer da minha prática pedagógica, o núcleo de estágio assumiu um dos papéis mais importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. O sucesso do estágio pedagógico em muito se deveu ao trabalho exercido pelas professoras orientadoras Prof.^a Sandra Espírito Santo, de Espanhol, e Prof.^a Susel Fonseca, de Português, docentes da Escola Secundária Campos Melo. Seguindo os seus conselhos, orientações e críticas construtivas consegui evoluir enquanto profissional, as suas condutas em sala de aula serviram de exemplo a seguir e foram de extrema importância no decorrer do estágio. Também os supervisores da prática pedagógica, Prof.^a Doutora Ana Belen Cao, na área disciplinar de Espanhol, e Prof.^a Doutora Ana Rita Carrilho, na área disciplinar de Português, da Universidade da Beira Interior, desempenharam um papel fulcral no desenvolvimento das minhas competências. E, por fim, as minhas colegas de mestrado Inês Gomes e Andreia Fernandes que sempre se demonstraram recetivas a ajudar-me e a garantir que desempenhava um bom papel em sala de aula. Entre nós foi sempre estabelecido um clima de abertura, confiança, entreajuda e respeito que se revelou essencial para o sucesso da minha prática pedagógica.

1.3. Caracterização das turmas atribuídas

1.3.1. Turmas de Português

No início do ano letivo, a Prof.^a Susel Fonseca fez a atribuição das turmas de português. Assim, ficou estipulado que no primeiro período iríamos acompanhar a turma do 11^oC e no segundo período a turma do 10^oA.

A turma do 11^oC pertencia ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, constituída por 19 raparigas de idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Apenas uma das alunas apresentava necessidades de saúde especiais relacionada com o domínio emocional, contudo sempre se mostrou muito autónoma e, na disciplina de português, nunca precisou de acompanhamento. Nesta turma, os problemas derivados da falta de atenção e da excessiva conversa eram bastante frequentes, assim como do uso do telemóvel. No entanto, no decorrer das aulas observadas, as alunas sempre se mostraram empenhadas em ajudar o docente, mostrando-se participativas, menos desatentas e conversadoras.

A turma do 10^oA pertencia ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e era constituída por 27 alunos, dos quais 16 eram raparigas e 11 eram rapazes, as suas idades estavam compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Nesta turma, apenas uma aluna tinha necessidades de saúde especiais relacionada com o défice de atenção. Esta turma, por ser maior, mostrava mais problemas de atenção e, embora nas aulas observadas se mostrassem mais atentos, foram muito menos participativos, com exceção de quatro alunos cujo desempenho sempre foi excelente.

1.3.2. Turmas de Espanhol

No início do ano letivo, a Prof.^a Sandra Espírito Santo fez a atribuição das turmas de espanhol. Neste caso, ainda que assistíssemos às aulas de todas as turmas, foram atribuídas duas turmas por professora estagiária. No meu caso, as turmas atribuídas foram o 10^o A, B, C1 e C2 no primeiro período e o 9^oC, no segundo período.

A turma do 10^o A, B, C1 e C2 consistia na junção de três cursos distintos: Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, e Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, respetivamente. A turma era constituída pelo total de 21 alunos no final do ano letivo, tendo sofrido alterações ao longo do ano. Destes alunos, treze eram rapazes e oito raparigas e as suas idades estavam compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Foi muito

interessante trabalhar com esta turma, uma vez que todos os alunos sempre se mostraram muito participativos e motivados com a língua espanhola.

A turma do 9^oC era constituída por 17 alunos, dos quais catorze eram rapazes, e tinham idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Esta turma era bastante menos participativa e muito mais desatenta que a turma anterior, no entanto, sempre se mostrou receptiva às atividades propostas. Um dos maiores desafios apresentados por esta turma estava relacionado com o facto de três alunos apresentarem necessidades de saúde especiais e outros três alunos serem estrangeiros, sendo que estes últimos não dominavam nem a língua espanhola nem a língua portuguesa.

Por fim, a turma do 7^oA, na qual não dei nenhuma aula assistida, era uma turma constituída por 26 alunos: 12 eram raparigas e 14 eram rapazes; as idades variavam entre os 11 e os 13 anos. Esta turma, devido ao número de alunos e à idade precoce, sempre mostrou grandes problemas de atenção e disciplina. Para além disso, era constituída por cinco alunos com necessidades de saúde especiais sendo que, no caso desta turma, todos os alunos eram acompanhados pela professora Cláudia Roberto, de educação especial, dentro e fora da sala de aula.

Capítulo 2: Aulas observadas

2.1. Aulas observadas de português e planificação das unidades didáticas

As aulas de português sempre decorreram de forma positiva, ainda que me encontrasse bastante nervosa, sobretudo no início do ano letivo. O primeiro contacto com os alunos e a primeira prática em sala de aula a português foram um grande desafio, contudo as alunas do 11^oC que constituíam a turma sempre se mostraram muito cooperantes participando de forma espontânea e animada. O segundo período foi, na minha opinião, revelador de uma evolução pessoal e profissional muito notória. Conhecer a turma em que lecionei, 10^oA, desde o primeiro período revelou-se muito positivo, permitindo-me ter um maior à vontade e uma maior experiência a lecionar. Por exemplo, ao longo das três aulas desse período aprendi a gerir melhor o tempo, um dos meus maiores desafios. Toda a experiência foi, de facto, bastante enriquecedora. Os aspetos menos positivos que foram sendo referidos nas orientações de estágio foram trabalhados e a observação de aulas da Professora Susel Fonseca foram referência e orientação na preparação e execução das minhas próprias aulas. Através de críticas construtivas e de um bom exemplo a seguir foi possível evoluir e creio que terminei a minha prática pedagógica na disciplina de Português muito mais segura e completa, pessoal e profissionalmente.

2.1.1. Primeiro período

Como já havia referido anteriormente, no primeiro período a prática pedagógica a Português incidiu sob a turma do 11^oC. Neste período iniciámos a unidade didática 2: *Frei Luís de Sousa*, Almeida Garrett (texto dramático), do manual *Outras Expressões* de 11^o ano, e, nas minhas aulas, fiquei responsável por lecionar o Ato Terceiro da obra. Para tal, planifiquei três aulas de 90 minutos (ver Anexos 1, 2 e 3).

A primeira aula decorreu no dia 23 de novembro e foi também avaliada pela Professora Doutora Ana Rita Carrilho. Após a apresentação e registo do sumário, foram retomados e concluídos os conteúdos abordados na aula passada. Esta recapitulação foi executada com recurso a um PowerPoint e à leitura das cenas XIV e XV, do Ato Segundo. Sempre que a importância da passagem textual o exigia, eram anotadas ideias-chave no quadro de forma a ajudar na interpretação geral da obra. Na segunda parte da aula, deu-se início à análise do Ato Terceiro, e apelando-se à capacidade dedutiva das alunas, foi feito um breve sumário das ideias principais do ato.

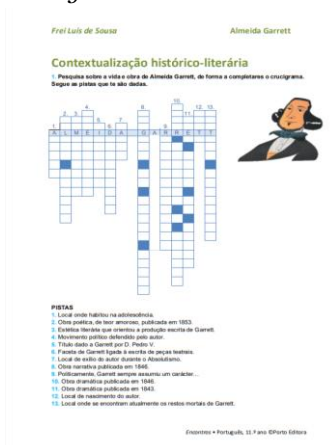
Posteriormente, foram lidas e analisadas de forma detalhada a didascália e a cena I. Por fim, na terceira e última parte da aula, foram analisadas as cenas II e III e depois da sua leitura recorreu-se a um PowerPoint para uma breve sistematização das mesmas.

A segunda aula decorreu no dia 26 de novembro. Nesta aula, após a apresentação e registo do sumário, deu-se início à análise das cenas IV à XII da obra. Para esta análise recorreu-se, numa primeira instância, ao uso de um PowerPoint de forma a sistematizar a cena I. Posteriormente, após a leitura e análise da cena V, foi feita uma breve contextualização histórico-literária também com recurso ao mesmo PowerPoint. As cenas seguintes foram analisadas de forma detalhada no decorrer da leitura. A aula terminou com a visualização da primeira parte da adaptação cinematográfica “Quem és tu?” de João Botelho.

A terceira, e última aula, decorreu no dia 30 de novembro. Uma vez mais, o sumário foi apresentado pela docente e registado pelas alunas. De seguida, foi feita uma sistematização de toda a obra. Para tal, primeiramente, as alunas preencheram um crucigrama (ver figura 4) sobre a vida do autor com o apoio dos apontamentos das aulas anteriores e, de seguida, com o recurso de um PowerPoint foram explorados os seguintes temas: Contextualização histórico-literária - A primeira metade do século XIX e a Ação do Frei Luís de Sousa; O Patriotismo; O Sebastianismo; Os Factos Históricos vs A Representação Dramática; As Características Trágicas e Românticas em Frei Luís de Sousa; A Evolução dos Acontecimentos; e O Tempo e o Espaço da Ação. Todos os conteúdos foram explorados com a ajuda das alunas que se mostraram participativas e interessadas. Os temas: Estrutura da Obra e As Personagens foram abordados com o recurso a interatividades do site da Escola Virtual. Por fim, na parte final da aula as alunas puderam assistir à última parte da adaptação cinematográfica iniciada na aula anterior.

Figura 4

Crucigrama sobre Almeida Garrett



2.1.2. Segundo Período

No segundo período, o meu trabalho incidiu sob a turma do 10^oA e a unidade didática a desenvolver foi a unidade 4: Luís de Camões, *Rimas*, do manual *Págin@s de 10^o ano*. No meu caso fiquei encarregue da apresentação do autor, do contexto histórico-literário e, já dentro da sua obra, da temática “A representação da mulher amada”. Para tal, planifiquei três aulas de 90 minutos cada (ver Anexos 4, 6 e 7).

A primeira aula de português, desse período, decorreu no dia 16 de fevereiro. Após a apresentação e registo do sumário, deu-se início ao estudo da unidade 4, para tal foi feita uma chuva de ideias sobre quem foi Luís Vaz de Camões. Os alunos demonstraram um conhecimento muito vago sobre o autor, portanto avançámos para a visualização de um vídeo do site www.estudoemcasa.dge.mec.pt intitulado “Quem foi Luís Vaz de Camões?”. Antes de iniciar a visualização, foi referido que os alunos teriam que registar do vídeo as informações que considerassem mais relevantes e após a visualização foi feito, no quadro, um sumário dos aspetos mais importantes que os alunos tinham identificado.

De seguida, deu-se início ao estudo do contexto histórico-literário e, para abordar o tema do renascimento, recorreu-se, uma vez mais, a um vídeo desta vez do site da Escola Virtual. Após o registo das informações mais relevantes, estas foram complementadas com um PowerPoint (ver Anexo 5) onde foram abordados os seguintes temas: “As principais transformações do período renascentista” e “O humanismo e o classicismo”. De modo a terminar este tópico do contexto histórico-literário, recorreu-se a um vídeo, muito breve, do site da Escola Virtual, sobre o renascimento em Portugal. Na segunda parte da aula, deu-se início à exploração do tema “A lírica camoniana” recorrendo-se a um PowerPoint para abordar as influências, formas e temas da mesma. Na terceira, e última, parte da aula deu-se início à exploração do tema “A representação da mulher amada”. Para tal, foi entregue aos alunos um texto de uma reportagem intitulada “Padrões de beleza: A prisão sem grades que encarcera milhares de mulheres” publicada no jornal “O Celeiro”, Edição 1614 de fevereiro de 2020. O objetivo desta atividade foi o dos alunos se questionarem sobre o conceito de beleza e os problemas que, atualmente, advêm dos padrões de beleza vigentes, assim como foi feita uma breve chamada de atenção para as características da reportagem (nesta parte os alunos tiveram de identificar as características expostas no PowerPoint na reportagem que tinham lido). No final, foi questionado aos alunos quais seriam os padrões de beleza na época de Camões e, através de um PowerPoint, o tema “A representação da mulher amada” foi brevemente explorado.

A segunda aula de português decorreu no dia 18 de fevereiro e foi também avaliada pela Professora Doutora Ana Rita Carrilho. Após a apresentação e registo do sumário, foram retomados os conteúdos da aula anterior, mais propriamente, o tema “A representação da mulher amada”. Após uma breve recapitulação, deu-se início à leitura e análise da cantiga “Na fonte está Leonor”. Para além da análise da estrutura formal do poema, foi feita a análise interna do mesmo com recurso a perguntas escritas no quadro. De seguida, deu-se início à leitura e análise do soneto “Um mover d’olhos brando e piadoso”, também a análise deste poema foi feita com recurso a perguntas escritas no quadro.

A terceira, e última, aula de português decorreu no dia 23 de fevereiro. Após a apresentação e registo do sumário, foi feita uma breve recapitulação dos conteúdos abordados na aula anterior. De seguida, pegando no último poema analisado “Um mover d’olhos brando e piadoso” foi feita uma comparação com o soneto de Francesco Petrarca “A palidez gentil que o doce riso de uma amorosa névoa recobriu”. Após a comparação entre os dois sonetos, iniciou-se a exploração do tema “A mulher petrarquista e o ideal de Vénus na lírica camoniana”. De modo a estabelecer este contraste, e após a leitura de dois poemas onde a mulher petrarquista surge representada, prosseguiu-se com a leitura e análise do poema “Endechas a Bárbara escrava”. Por fim, na segunda parte da aula, foi feita a leitura do texto “A representação da mulher em Camões lírico” de Maria Teresa Abrantes publicado em 2017 no BlogBESS de forma a consolidar os conhecimentos relativos ao tema e dar início à exploração das orações coordenadas. Deste modo, no texto, foram sublinhadas três orações que os alunos tiveram de identificar, posteriormente, recorreu-se à visualização de um vídeo do site da Escola Virtual para sumariar em que consistia este tipo de orações e, finalmente, foi feita uma ficha formativa para que os alunos pudessem praticar os conhecimentos adquiridos.

2.2. Aulas observadas de espanhol e planificação das unidades didáticas

As aulas de espanhol, tal como as de português, foram uma experiência muito enriquecedora. No caso do espanhol a experiência ainda se tornou mais positiva, porque os alunos, sendo uma disciplina optativa, sempre se mostraram muito motivados e curiosos. As turmas, embora todas diferentes, sempre acolheram bem todas as atividades e desafiaram-me, enquanto profissional, a superar-me. O caso do 9º ano, por exemplo, foi um verdadeiro desafio porque se tratava de uma turma muito diferente da primeira com a qual tinha trabalhado, sendo este grupo muito mais tímido

e desatento. No entanto, tal como aconteceu na prática do português, também no espanhol procurei sempre evoluir com todas as críticas construtivas que foram sendo apontadas ao longo do estágio. Procurei sempre inovar os meus materiais e adaptá-los a cada turma, através da assistência às aulas da professora Sandra Espírito Santo, conseguindo ter noção de como as turmas se comportavam e, com a sua ajuda, creio que desenvolvi um bom trabalho. Com o término desta prática considero-me, sem dúvida, mais preparada para o futuro.

2.2.1. Primeiro período

No primeiro período a minha prática incidiu sob a turma do 10^o A, B, C1 e C2 e a unidade a trabalhar foi a unidade 2: ¿Cómo somos? Do livro *Endirecto.es I*, de 10^o ano. Para tal, planifiquei três aulas de 90 minutos cada (ver Anexos 8, 10 e 11).

A primeira aula decorreu no dia 12 de outubro e coincidiu com a celebração do Dia da Hispanidad, pelo que as atividades desenvolvidas foram muito de encontro com esta celebração. Para dar início à aula, e após escrever no quadro as lições e a data, foi perguntado aos alunos se sabiam que dia era e o que se celebrava em Espanha, depois deu-se início a uma chuva de ideias com pistas num PowerPoint (ver anexo 9) que levassem os alunos a descobrir o que se celebrava neste dia e o porquê de ser feito nesta data. Posteriormente, de modo a estabelecer uma ligação com a unidade didática que me havia sido atribuída, foi elaborada, com a ajuda dos alunos, uma tabela no quadro com as características físicas do navegador Cristóvão Colombo. De seguida, foi feita uma troca de ideias sobre o Dia da Hispanidad, e nesse momento foram introduzidas algumas perguntas orientadoras como, por exemplo, “O que quer dizer a palavra hispanidad?”, “Em que lugares se fala espanhol?”, “Acham que também nesses lugares se celebra o dia da hispanidad? E se sim, terá o mesmo significado?”. De forma a compreender melhor o tema, partiu-se para a visualização do vídeo “Las mil caras del 12 de octubre” (vídeo disponível no Youtube), após a visualização do vídeo, foi iniciada uma breve discussão sobre o mesmo. Na última parte da aula, foi perguntado aos alunos se alguma vez estiveram em algum dos lugares apresentados no vídeo e se conheciam alguma pessoa célebre do mundo hispano falante, esta pergunta serviu como mote introdutório para o jogo “¿Quién es quién?”. Com este jogo procurou-se estabelecer a ligação entre a celebração do Dia da Hispanidad (introduzindo pessoas famosas do mundo hispano falante) e a temática da unidade, que neste caso seria a descrição física. No jogo, cada aluno tinha um cartão com um famoso no qual tinham de preencher as informações relativas ao nome, profissão e país do mesmo, após a conclusão do jogo, os cartões, já preenchidos, foram colados numa cartolina que ficou

exposta em sala de aula (ver figura 5). Para terminar a aula foi escrito o sumário no quadro com a ajuda dos alunos, de forma a consolidar os conteúdos explorados.

Figura 5

Atividade “Día de la Hispanidad”



A segunda aula de espanhol decorreu no dia 14 de outubro. Após a recapitulação da aula anterior, a aula teve início com a visualização de um vídeo do site da Escola Virtual que serviu de revisão das características físicas exploradas na aula passada. Posteriormente, de forma a aplicar os conhecimentos adquiridos, foi pedido aos alunos que descrevessem três jovens apresentados numa imagem. Depois de escritas as descrições no quadro, foi pedido aos alunos que identificassem os artigos determinados e indeterminados presentes nas frases, partindo-se, logo de seguida, para o contraste entre os seus usos em português e em espanhol. De forma a praticar os conhecimentos adquiridos foram resolvidos os exercícios 1, 2 e 3 do livro *Endirecto.es I*, página 36. Na segunda parte da aula foi feito um jogo intitulado “¿A quién me parezco más?” com autores e personagens da literatura hispano-americana (ver Figura 6), aproveitando o tema do jogo foi feita uma contextualização histórico-literária e explicada a importância dos autores, livros e personagens referidas no jogo.

Figura 6

Jogo “¿A quién me parezco más?”

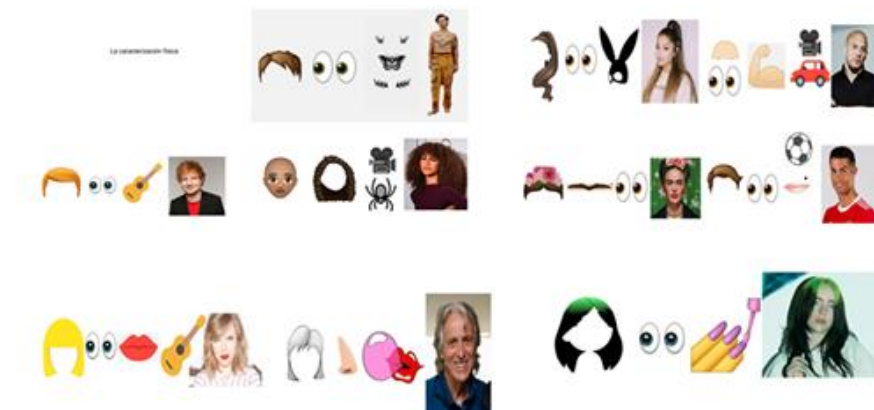
REPÚBLICA PORTUGUESA DIRECÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES DIRECÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO Escola Secundária Camões Matos			
Ficha Formativa – Español			
Nome: _____		No. _____	Grupo: _____
Data: ____/____/____		Fecha: ____/____/____	
¿A QUIEN ME PAREZCO MÁS?			
1. Pon una (x) en la(s) frase(s) que más tiene(n) que ver con tu carácter.			
A - Tengo mucha imaginación.	D - Me gusta seguir las reglas.		
C - No desisto de mis convicciones con facilidad.	D - Soy muy religiosa.		
D - Me gusta ayudar a los demás.	C - Creo en el esfuerzo y merito propio.		
B - Me considero muy ingenioso y astuto.	D - Vivo y muero por amor.		
C - Siempre creo que al final todo va a salir bien.	A - Me gusta tener siempre la razón.		
A - Me gustan las aventuras.	B - A veces me aprovecho de los demás.		
B - Creo que hay valores más altos que la honestidad.	C - No creo que los demás tengan malas intenciones.		
B - Soy muy espontáneo, actúo sin pensar.	A - Me gusta soñar despierto.		
1.1. Identifica en el recuadro la letra que más te ha tocado.			
A - Don Quijote	B - Lázaro de Tormes	C - El Coronet	D - Doña Inés
1.2. En conclusión, soy una persona...			

Em seguida, com as frases do jogo, foi pedido aos alunos que relacionassem uma característica psicológica com cada frase e que classificassem o adjetivo atribuído segundo o seu género. Para um melhor entendimento desta classificação segundo o género, foram resolvidos os exercícios 1, 2 e 3 do livro *Endirecto.es I*, página 37. Por fim, de forma a consolidar a caracterização psicológica, foi pedido aos alunos que resolvessem os exercícios 1, 2 e 3, da página 32, em casa. A aula terminou, mais uma vez, com o registo do sumário no quadro a partir de sugestões dos alunos.

A terceira, e última, aula de espanhol decorreu no dia 19 de outubro e também foi avaliada pela Professora Doutora Ana Belen Cao. No início da aula, foi realizada a correção do trabalho que tinha ficado para casa na aula anterior. De seguida, foi resolvido o exercício 5 do livro *Endirecto.es I*, página 33, para relembrar as características psicológicas. Posteriormente, foi feito um jogo intitulado de “Adivina el famoso, con emojis” (ver Figura 7) onde os alunos tiveram de descobrir o famoso segundo as suas características físicas.

Figura 7

Jogo “Adivina el famoso, con emojis”



Depois de todos os famosos terem sido descobertos, estes foram colocados em pares e os alunos tiveram de realizar a sua comparação física. De forma a praticar este tipo de descrição, foram resolvidos os exercícios 1 e 2 do livro *Endirecto.es I*, página 38. Na segunda parte da aula foi visualizado um vídeo intitulado de “*Dove real beauty sketches. You’re more beautiful than you think*” (vídeo disponível no Youtube), o objetivo deste vídeo foi fazer os alunos se questionarem sobre o impacto que a sociedade tem na imagem física e personalidade das pessoas. Aproveitando este tema foi realizado um jogo intitulado “Test de personalidad” onde os alunos tiveram de indicar o seu animal favorito (que iria corresponder à imagem que os outros têm deles) e a sua cor favorita (que iria corresponder à imagem que têm sobre si próprios), no final cada aluno foi caracterizado por duas características psicológicas. Na terceira parte da

aula, foi feito um jogo intitulado de “Descubre el asesino” de forma a consolidar os conteúdos estudados. O jogo consistia no seguinte: cada aluno tinha um cartão com uma personagem (ver Figura 8), sendo que uma delas continha a palavra “asesino”, num PowerPoint (ver Figura 9) foi exposta a cena do crime e foram dadas pistas que levassem os alunos a identificar o criminoso. De seguida, o aluno que tinha o cartão com a palavra “asesino” tinha como missão silenciar os restantes colegas, para que estes não o pudessem identificar, para tal tinha de piscar o olho a cada um dos colegas. Os alunos que não eram silenciados tinham que adivinhar a identidade do criminoso fazendo perguntas sobre as suas características físicas. Por fim, a aula terminou novamente com a ajuda dos alunos e o escrever do sumário no quadro consolidando os conteúdos explorados durante a aula.

Figura 8

Cartões personagens



in Endirecto.es I, Areal Editores (2021)

Figura 9

Jogo “Descubre el asesino”



2.2.2. Segundo período

No segundo período a minha prática incidiu sob a turma do 9ºC e a unidade a trabalhar foi a unidade 6: ¡Vamos a viajar! Do livro ¡Ahora español! 3, de 9º ano. Para tal, planifiquei três aulas de 90 minutos cada (ver Anexos 12, 13 e 15).

A primeira aula, deste período, decorreu no dia 22 de fevereiro. Tendo em conta a temática da unidade a lecionar, a aula começou com algumas perguntas orientadores sobre viagens, nomeadamente, se os alunos gostavam de viajar e que sítios já visitaram. De seguida, foi feita uma ficha de trabalho sobre as férias de verão em Espanha (ver Figura 10), após a sua resolução, os alunos foram questionados sobre os seus hábitos no verão, mais concretamente, se costumavam viajar nessa época.

Figura 10

Ficha de trabalho “¡De vacaciones!”

REPÚBLICA PORTUGUESA
DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

Região Centro
Campus Médio

Ficha Formativa – Español

Nombre: _____ No. _____ Grupo: _____ Fecha: ____/____/____

¡De vacaciones!

1. Lee los siguientes textos sobre las vacaciones en España y completad la tabla de abajo con los medios de transporte, lugares y alojamientos que encontréis.

Marcos: Normalmente, con mi familia vamos de vacaciones a Ibiza unos quince días en agosto, a un hotel. Solemos ir en barco y así podemos llevar el coche.

Agata: Mi madre y yo todos los veranos hacemos un viaje de unos 10 días. Este año vamos a hacer un viaje en tren por las montañas.

Inés: Mis padres trabajan en verano tienen un restaurante. Así que yo me voy con mis abuelos. Viven en el campo, en una cabaña, allí tengo muchas amigas. A nosotras nos gusta mucho ir a la piscina y dar paseos en bici.

Victoria: Estas vacaciones voy a ir un mes a un país lejano a perfeccionar mi inglés. Voy sola y... ¡en avión! Y luego, voy a quedarme en una pensión, en Barcelona. Allí tengo muchas amigas, vamos a la playa casi todos los días.

Abel: Con mis padres y mis hermanos vamos siempre de camping a los pirineos. Vamos en una autocaravana. En el camping siempre hay mucha gente de mi edad y lo paso muy bien. Este año vamos a visitar Huesca.

LUGARES	MEDIOS DE TRANSPORTE	ALOJAMIENTOS

(Material adaptado del libro de texto *Gente Joven 1* por la profesora en prácticas: Laura Gallo)

Posteriormente, foi realizada uma ficha de trabalho (ver Figura 11) onde os alunos tiveram de aconselhar outros jovens sobre viagens. Este exercício serviu como revisão do conteúdo gramatical “condicional simple”.

Figura 11
Ficha de trabalho “Tipos de viajes”

REPÚBLICA PORTUGUESA
DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

Região Centro
Campus Médio

Ficha de trabajo – Español Anexo 20

Nombre: _____ No. _____ Grupo: _____ Fecha: ____/____/____

Tipos de viajes

1. Lee los siguientes textos sobre los diferentes tipos de viajes y aconseja a cada joven un lugar a visitar y los objetos que debe llevar en su maleta de viaje.

Viajes culturales
Escoge una ciudad donde quieras hacer una excursión.

Viajes deportivos o de aventura
Te prefieres practicar deportes extremos.

Viajes ecológicos o sostenibles
¿A qué me encantaría ir en un viaje de campo?

Viajes de sol y playa
¿Ver cuánta playa y bronceo en el viaje?

Viajes gastronómicos
¿Qué platos probarías si estuvieras en el país de la zona a la que vas?

Viajes de salud o bienestar
¿Es alguna de las regiones o ciudades?

Viajes solidarios o de voluntariado
¿Te gustaría ayudar a la comunidad?

Viajes lingüísticos
¿Algun idioma que te gustaría aprender o practicar en el viaje?

Turismo negro
¿Me gustaría visitar alguna ciudad de tus favoritos que quieras?

Viajes de compras
¿Qué me gustaría comprar en el viaje de compras?

Yo que tú...

(Material adaptado del site 3.2. infoespa. Tipos de Viajes | PDF | scribd.com) por la profesora en prácticas: Laura Gallo)

Os alunos foram, depois, levados a imaginar a sua viagem de sonho e, de seguida, a referir que objetos deveriam levar na sua mala de viagem. Com as suas respostas foi

feita, no quadro, uma lista de objetos. E, de seguida, os alunos foram questionados sobre o que conheciam de Espanha e que locais já haviam visitado, de modo a introduzir o exercício seguinte, o qual correspondeu aos exercícios de audição da página 95 do livro *iAhora español! 3*. Aproveitando a temática do último exercício foi feita uma viagem gastronómica através do site www.tasteatlas.com onde os alunos puderam conhecer outros pratos típicos de Espanha e de outros países. Por fim, de forma a consolidar todos os conhecimentos adquiridos no decorrer da aula foi feito um jogo de perguntas e respostas sobre geografia, tipos de viagens e gastronomia. Neste jogo os alunos foram divididos em três equipas que escolheram uma categoria de respostas sem que cada uma certa equivalia a cinco pontos. A aula terminou com o escrever do sumário no quadro com a ajuda dos alunos.

A segunda aula de espanhol decorreu no dia 8 de março. Na aula anterior um dos alunos referiu que já tinha visitado a cidade de Granada, deste modo, após os colegas ouvirem a sua opinião sobre a mesma, foram resolvidos os exercícios 1, 2, 3 e 4 das páginas 96 e 97 do livro *iAhora español! 3*, onde os alunos puderam conhecer melhor a cidade. De seguida, os alunos foram questionados sobre o seu interesse em viver ou estudar em Espanha e, depois de ouvidas todas as opiniões, partiu-se para uma viagem virtual no Google Earth por algumas das escolas do mundo. Esta atividade foi muito bem acolhida pelos alunos, os quais se mostraram bastante interessados e animados. Após terminada a viagem, foram escritas no quadro algumas orações adverbiais sobre as diferentes realidades observadas em cada escola. Este exercício serviu de mote introdutório para o conteúdo gramatical “oraciones adverbiales”. Assim, depois de uma breve recapitulação sobre as orações, os alunos realizaram os exercícios 1 e 2 da página 100 do livro *iAhora español! 3*. Aproveitando a temática do último exercício, no qual são abordados diversos lugares do mundo, os alunos foram questionados sobre qual a melhor forma de viajar pelas cidades apresentadas. De seguida, e ainda no seguimento da mesma temática, foram resolvidos os exercícios 5, 6 e 7, da página 94. Avançou-se com a leitura do texto, onde os alunos puderam adquirir vocabulário relacionado com as viagens, tendo sido também questionados sobre o seu interesse em realizar um interRail e, no seguimento das suas respostas, que tipo de viajante se consideravam. Por fim, os alunos realizaram uma ficha sobre os diversos tipos de viajantes existentes (ver anexo 14) e a aula terminou com o habitual sumário no quadro que é sempre elaborado com a ajuda dos alunos de forma a consolidar o conteúdo lecionado.

A terceira aula de espanhol decorreu no dia 15 de março e foi também avaliada pela Professora Doutora Ana Belen Cao. A aula começou com a resolução de uma ficha de trabalho intitulada “¡De vacaciones en Cuba!” (ver Figura 12). Esta ficha teve por

objetivo a consolidação dos conhecimentos adquiridos nas aulas passadas sobre o léxico relacionado com as viagens e os conteúdos gramaticais: “condicional simple” e “oraciones adverbiales”.

Figura 12 –

Ficha de trabalho “¡De vacaciones en Cuba!”

REPUBLICA PORTUGUESA
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES
DIRECCIÓN DE SERVICIOS BAJO REGIÓN CENTRO

¡De vacaciones en Cuba!

Ficha Formativa – Español
Nombre: _____ No. _____ Grupo: _____ Fecha: ____/____/____

1. Paco ha decidido ir de vacaciones a Cuba. Ayúdalo a hacer su maleta y coloca cada objeto en el recuadro que le corresponde.

Alcohol	Cepillo de dientes	Mascarilla	Crema Solar	Camisetas
Chanchos	Tienda de playa	DNI	Dirección del hotel	Pantalonos cortos
Repelente de insectos	Vivendo	Bastoncillos	Aspirinas	Tarjeta sanitaria
Balador	Desodorante	Algodón	Billete de avión	Ropa interior
Champú	Gafas de sol	Peine	Pasaporte	Carné de conducir
Tarján	Zapatos cómodos	Jabón	Mascarilla de algodón	

Botiquín	Ropa	Higiene	Documentación

2. En el avión Paco ve las siguientes imágenes, pero no sabe qué significan. Observa las imágenes y completa las frases.

¿Qué se prohíbe?

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____

¿Qué hay que hacer?

f) Colocar el _____ en posición vertical. g) Abrocharse el _____. h) Utilizar la _____. i) Ponerse el _____.

3. Pepe, el mejor amigo de Paco, siempre ha querido viajar a Cuba. Como no puede acompañar a su amigo le va a aconsejar sobre qué hacer en su **continúa**. Completa el texto con el verbo en la forma correcta del condicional.

Si yo fuera a Cuba...

a) _____ (visitar) La Habana.
b) _____ (beber) un mojito.
c) _____ (apuntarse) a una clase de salsa.
d) _____ (hacer) un tour por el Valle de los Ingenios.
e) _____ (disfrutar) de la gastronomía cubana.
f) _____ (informarse) sobre la historia de Cuba.
g) _____ (ir) a la playa Ancón.
h) _____ (darse) una vuelta en un almendrón.
i) _____ (conocer) Viñales, una zona más rural y perdida entre las montañas.
j) _____ (comer) en las ventanitas.

k) _____ (comprar) un ingreso para visitar el Mausoleo de Che Guevara.
l) _____ (despertarse) muy temprano.
m) _____ (saltar) todas las noches.
n) _____ (esperar) balarme en todas las playas.
o) _____ (ser) una experiencia inolvidable.

4. María, la mejor amiga de Paco, ya ha visitado Cuba y le cuenta un poquito de su experiencia. Completa las frases usando los nexos que corresponden al sentido indicado entre paréntesis.

a) Por la mañana comimos un bocadillo _____ esperábamos el avión. (tiempo)
b) En el avión apagamos los móviles _____ nos lo han pedido. (modo)
c) Al llegar, no visitamos nada _____ llegamos tarde. (causa)
d) Al día siguiente, fuimos a la oficina de turismo _____ poder informaciones. (fin)
e) Visitamos una ciudad _____ sólo había tiendas. (lugar)
f) En mi opinión, Cuba es _____ bonita. España. (comparación)
g) _____ van a Cuba, organiza el viaje muy bien. (condición)
h) Yo no he planeado nada _____ no me ha gustado mucho. (consecuencia)

5. ¿Qué país de Latinoamérica escogerías para pasar tus vacaciones? ¿Por qué?

(Material elaborado por la profesora en prácticas: Laura Gallo)

De seguida, os alunos foram questionados sobre o seu interesse em viajar ao futuro e foi realizada uma viagem virtual no site <https://2050.earth/> onde o foco principal da atividade consistiu na prática da expressão oral dos alunos. Por fim, foi realizado um jogo intitulado “Pasapalabra”, no qual se pretendeu replicar um dos programas mais conhecidos da televisão espanhola e recapitular todo o conteúdo lecionado no decorrer da unidade. A aula terminou com a escritura do sumário no quadro com a ajuda dos alunos.

Capítulo 3: Atividades extracurriculares

Durante o decorrer do ano letivo tive a oportunidade de desenvolver, participar e assistir a diversas atividades extracurriculares, tanto na disciplina de português como na disciplina de espanhol. Estas atividades foram muito positivas e enriquecedoras, profissional e pessoalmente, uma vez que me permitiram não só complementar e dinamizar o plano curricular, como também potencializar os conhecimentos e competências dos alunos.

3.1. Dia Europeu das Línguas

No dia 27 de setembro foi celebrado em aula o “Día Europeo de las lenguas”. A celebração, que tinha ocorrido no dia anterior (domingo), foi comemorada com a turma do 7ºA de espanhol. Na atividade desenvolvida os alunos tiveram de pesquisar nos seus telemóveis uma frase numa das línguas europeias que escolheram previamente. De seguida, escreveram a lápis num pedaço de cartolina (anteriormente distribuída pelas professoras estagiárias) a frase e, após a correção da mesma pela professora Sandra Espírito Santo e pelas professoras estagiárias, os alunos decoraram de forma autónoma a frase. Para melhor gestão da turma e da atividade, as professoras estagiárias desenvolveram a atividade com os alunos com necessidades específicas numa outra sala dando apoio aos restantes alunos na fase final da atividade que termina com a exposição em sala de aula.

3.2. “Día de la Hispanidad”

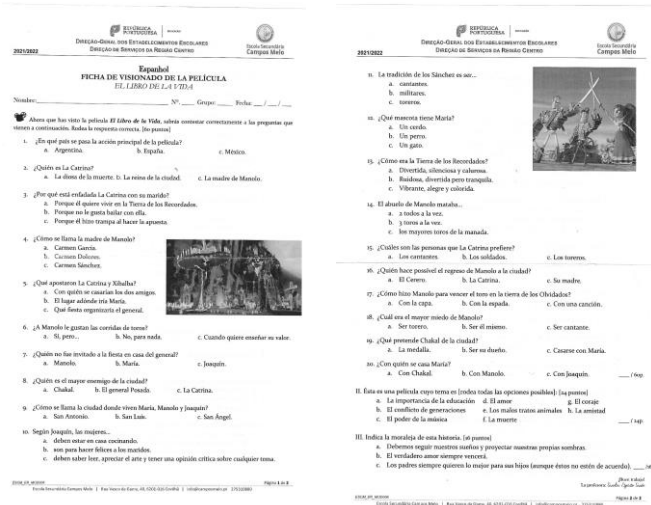
A celebração deste dia coincidiu com a minha primeira aula de espanhol. Deste modo, a atividade realizada pode ser consultada no ponto 2.2.1.

3.3. “Día de los muertos”

Este dia foi celebrado com a turma do 10º A, B, C1 E C2 de espanhol. No dia 2 e 9 de novembro os alunos tiveram oportunidade de assistir ao filme “El libro de la vida” no auditório da escola. A segunda aula, de dia 9, correspondeu a uma das minhas aulas de substituição, pelo que pude acompanhar os alunos ao auditório e, posteriormente, realizar uma ficha de trabalho (ver Figura 13), elaborada pela professora Sandra Espírito Santo.

Figura 13

“Ficha del visionado de la película”



3.4. Natal

No dia 9 de dezembro tive oportunidade de realizar uma atividade de Natal com os alunos do 10º A, B, C1 e C2, de espanhol. Esta atividade foi desenvolvida numa aula de substituição pelo que pode ser consultada no ponto 3.8.1.

Nos dias 14 e 15 de dezembro foi também possível ajudar na realização das atividades de Natal desenvolvidas pela professora Sandra Espírito Santo nas turmas do 10º A, B, C1 e C2 e 7ºA, respetivamente. Estas atividades consistiram na elaboração de duas árvores de Natal com pedaços de cartolina cortados de forma circular nos quais os alunos tiveram de escrever palavras relacionadas com a celebração do Natal na sua casa e em Espanha. A minha tarefa consistiu no recorte das cartolinas, correção de erros ortográficos e colagem dos círculos na parede, os quais assumiram a forma de uma árvore (ver Figuras 14 e 15).

Figura 14

Árvore de Natal 7ºA

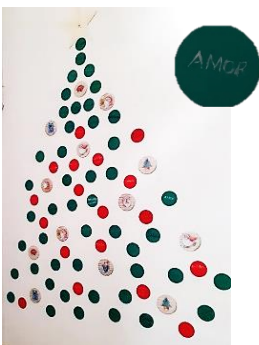
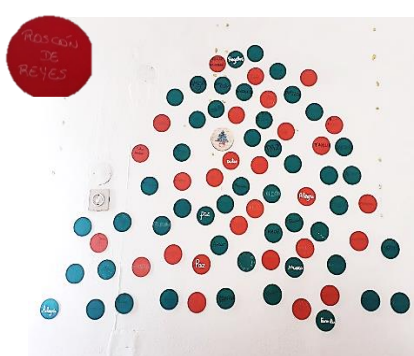


Figura 15

Árvore de Natal 10º A, B, C1 e C2



Por fim, no dia 15, com a ajuda da professora Sandra Espírito Santo e do professor Rui Dias elaborámos uma árvore de Natal com algumas das atividades realizadas nas aulas de espanhol. Esta ficou exposta no átrio da escola (ver Figura 16).

Figura 16

Árvore de Natal departamento de espanhol



3.5. Peddy-Paper Cultural

No dia 28 de fevereiro foi realizado o Peddy-Paper Cultural sob o tema “As Artes que a Escola tece...”. Esta atividade fez parte das celebrações do aniversário da escola e, embora não pudesse estar presente no dia da atividade, foi possível colaborar na planificação da mesma, em particular na elaboração das perguntas e atividades a desenvolver nesse dia (ver figura 17).

Figura 17

Atividade Peddy-Paper Cultural (Português)



3.6. Dia da poesia (semana da leitura)

Esta data foi celebrada no dia 23 de março pelas turmas do 10^oA e 11^oC de português. A atividade desenvolvida consistiu na leitura de poemas às turmas do 7^o e 8^o ano pelo 10^oA; e na leitura de poemas em diferentes espaços da escola pelo 11^oC (por exemplo, biblioteca, sala dos professores e secretaria). A turma do 10^oA realizou a

atividade durante a aula de português, pelo que cada professora estagiária ficou encarregue de acompanhar dois alunos a uma das turmas do 7º ou 8º ano. No caso da turma do 11ºC, a atividade foi realizada durante o intervalo. Todos os poemas lidos foram previamente selecionados pelas professoras estagiárias e pela professora Susel Fonseca, após proposta dos alunos.

3.7. À conversa com o professor Gabriel Magalhães

No dia 29 de abril o professor Gabriel Magalhães, a convite das professoras estagiárias e da professora Susel Fonseca, realizou uma palestra no auditório da escola sobre a obra literária *Os Maias* (ver Figura 18). Na primeira parte da palestra foi desenvolvido um jogo com perguntas e respostas sobre o cinema e a literatura e as professoras estagiárias tiveram como função o registo das pontuações dos alunos. Na segunda parte da palestra foram visualizadas partes da adaptação cinematográfica de João Botelho da obra *Os Maias* comentadas pelo respetivo orador nas suas características inerentes ao cinema e à literatura.

Figura 18

Palestra “À conversa com o professor Gabriel Magalhães”



3.8. Aulas de substituição

3.8.1. Aulas de substituição de espanhol

No decorrer do primeiro período tive a oportunidade de lecionar cinco aulas de substituição de espanhol à turma do 10º A, B, C1 e C2.

A primeira aula de substituição decorreu no dia 4 de novembro por motivo de doença da professora Sandra Espírito Santo e dado tratar-se de uma turma que acompanhava fiquei encarregue da lecionação da aula. Nesta aula foram realizados exercícios de revisão das unidades 1 e 2 do livro *Endirecto.es I*, visto que a aula seguinte correspondia à prova escrita. Houve ainda tempo para esclarecer algumas dúvidas dos alunos.

Na semana de 8 a 11 de novembro a professora Sandra Espírito Santo foi acompanhar alguns dos seus alunos do projeto Erasmus + à Turquia. Assim, fiquei encarregue de lecionar duas aulas de 90 minutos à turma do 10^o A, B, C1 e C2. A primeira aula decorreu no dia 9 de novembro e coincidiu com a continuação da celebração do “Día de los Muertos”. Nesta aula os alunos puderam terminar a visualização do filme “El libro de la vida” que tinham iniciado no dia 2 de novembro e realizar uma ficha sobre o mesmo, previamente elaborada pela professora Sandra Espírito Santo. A segunda aula decorreu no dia 11 de novembro e iniciou-se com a regularização dos sumários em falta. Nesta aula deu-se início ao estudo da unidade 3 ¡Una lasse... com lasse! do manual ¡Ahora Español! 3, de 9^o ano. Deste modo, para que os alunos tomassem um primeiro contacto com o vocabulário da unidade foi resolvida uma sopa de letras e, posteriormente, com o mesmo objetivo foi feito um jogo online denominado “veo doble” onde os alunos tiveram de, primeiramente, identificar o objeto que surgia repetido em ambas as “caixas”, podendo apresentar-se como imagem ou denominação nas duas caixas ou apenas como imagem. Por fim, ainda relacionado com esta temática lexical, foi desenvolvido o jogo do bingo com os materiais escolares anteriormente explorados.

A segunda parte da aula teve início com a audição e resolução do exercício 1 da página 44 do livro *Endirecto.es I* e, de seguida, do exercício 2 da página seguinte. Aproveitando que este último exercício continha nomes no plural partiu-se para a exploração do conteúdo gramatical “plural de nombres y adjetivos” e foram resolvidos os exercícios da página 50. No último exercício surge a questão “¿Los exámenes de matemáticas son difíciles?” e após exploração e reflexão com a turma foi iniciada a leitura do texto da página 48 que abordava esta temática e foram resolvidos os exercícios de interpretação escrita propostos. Na terceira, e última, parte da aula, a partir da reflexão anterior foram resolvidos exercícios das páginas 54 e 56 do manual e foi realizada uma curta viagem virtual pelas escolas do mundo com recurso ao Google Earth que enriquece o conhecimento dos alunos sobre outras realidades. A aula termina com a elaboração do sumário no quadro envolvendo os alunos na própria redação de forma a consolidar os conteúdos explorados.

Mais uma vez, a semana de 6 a 10 de dezembro, pelo acompanhamento da professora Sandra Espírito Santo a alunos no âmbito do projeto Erasmus +, houve necessidade de assegurar as suas aulas e fiquei responsável por duas aulas de 90 minutos à turma do 10^o A, B, C1 e C (7 de dezembro e 9 de dezembro). A aula de dia 7 correspondeu à realização da prova escrita, pelo que o meu papel consistiu na supervisão dos alunos e no esclarecimento de dúvidas. A aula de dia 9 teve como

temática a celebração do Natal. Para dar início à aula foram feitas algumas perguntas introdutórias sobre a celebração desta época festiva em Espanha, apelando a possíveis conhecimentos prévios dos alunos. De seguida, de forma a complementar as ideias exploradas foi distribuído pelos alunos uma ficha formativa sobre o Natal em Espanha (ver Figura 19) e depois de analisada e explorada em grupo, foi refletido com a turma a forma como esta época é celebrada nos restantes países de língua espanhola. Neste domínio os alunos não tinham muito conhecimento, pelo que se procedeu à visualização de um vídeo no qual foram abordadas as diferentes tradições de cada país ao festejar esta data. Durante a visualização os alunos tiveram a tarefa de registar dados diferenciadores de cada um dos países apresentados. Posteriormente, foi possível fazer um apanhado de todas as ideias e esclarecer algumas dúvidas. Foi também projetado um PowerPoint onde algumas das comidas típicas referidas no vídeo foram apresentadas.

Figura 19

Ficha de trabalho “Las navidades en España”

Ficha Formativa - Español
 Nombre: _____ No. _____ Grupo: _____ Fecha: ____/____/____

Las Navidades en España

A mediados de noviembre / inicio de diciembre ya se empieza a notar que las Navidades se están acercando porque los centros comerciales, las calles y los escaparates empiezan a llenarse de luces y adornos navideños. Después en el día 22 de diciembre se celebra el Sorteo de la Lotería de Navidad o el Gordo y señala el inicio de las fiestas. Este sorteo de lotería se celebra todos los años desde el año 1763. Los niños del Colegio de S. Eledelfino sacan los números y las bolas con los premios. Toca mucho dinero (3 millones de euros).

En el 24 de diciembre es la Nochebuena, se come con la familia. Algunos platos típicos en Nochebuena son: el pavo, el marisco, el jamón serrano y se dulces típicos de la Navidad: turron, mazapan, polvorones... De beber, se toma una copa de cava, parecido al champán francés, pero de Cataluña. **En el 25 de diciembre se celebra el día de Navidad.** El día de Navidad también se come con la familia, pero no se reciben regalos, los españoles tradicionalmente esperan hasta el día de los Reyes Magos, el 6 de enero.

El 28 de diciembre es el día de los Santos Inocentes. Este día tiene un origen muy violento: la matanza de niños del rey Herodes en Judea. Hoy en día la costumbre es hacer alguna broma a los amigos o familiares para reírse y jugar con la gente. Los medios de comunicación publican noticias que son mentiras, pero todas aceptan la mentira como una broma. El 31 de diciembre es la Nochevieja. Cuando el reloj toca las 12 empieza el Año Nuevo, las campanas suenan 12 veces, y todos los españoles comen 12 uvas, una por cada golpe de campana. Según la tradición, si comes las 12 uvas en 12 meses de prosperidad durante el año que viene.

El 6 de enero es el día de los Reyes Magos: Los niños reciben los regalos que han esperado durante todas las vacaciones. El día anterior (5 de enero) por la tarde pueden ver la Cabalgata de los Reyes Magos, para saludar a los reyes que pasean por las calles, y les piden los regalos. Luego, antes de acostarse, los niños dejan sus zapatos y algo de comer y beber para los camellos y para los Reyes: Melchor, Gaspar, y Baltasar. Si han sido malos los reyes

le tratan carbón. En el desayuno, la familia toma el dulce típico de este día, el Roscón de Reyes. En el roscón se esconde una pequeña sorpresa, y a la persona que la encuentra se pone la corona del Rey o la Reina de la casa.

A epasar...

- ¿Cuándo se realiza la cabalgata de los Reyes Magos?
 - 30 de enero
 - 5 de enero
 - 6 de enero
- ¿Qué tiran los Reyes Magos a los niños durante la cabalgata?
 - Los regalos que han pedido
 - Chocolates
 - Caramelos
- ¿Qué reciben los niños que se han comportado mal?
 - Carbón
 - Dinero
 - Roscón
- En el roscón hay una sorpresa agradable y otra desagradable. ¿Quié le pasa a quién encuentra el premio del rosón de Reyes?
 - Tiene que comprar el próximo rosón
 - Tiene que comer un rosón entero
 - Es considerado el rey/ la reina de la casa
- ¿Cuándo se realiza el sorteo de la lotería de Navidad?
 - 21 de diciembre
 - 22 de diciembre
 - 23 de diciembre
- ¿Qué nombre se da al primer premio de la lotería de Navidad?
 - El Gordo
 - El Raco
 - El bueno

7. ¿Cuándo reciben los regalos la mayoría de los niños españoles?
 a. En Nochebuena
 b. En Nochevieja
 c. El día de Reyes

8. ¿Qué se suele cantar en Navidades?
 a. Sevillanas
 b. Boleros
 c. Villancicos

9. ¿Cómo se llama el dulce típico del día de Reyes?
 a. Cocorón de Reyes
 b. Corona de Reyes
 c. Roscón de Reyes

10. Los españoles comen las uvas de la suerte en...
 a. Nochebuena
 b. Nochebuena
 c. Nochevieja

11. Señala los nombres de los Reyes Magos
 a. Gaspar, Baltasar, Melchor
 b. Gaspar, Maltasar, Belchor
 c. Gaspar, Baltasar, Melchior

12. ¿Qué hacen muchos españoles el 28 de diciembre?
 a. Adornan sus casas
 b. Gastan bromas a los familiares y amigos
 c. Hacen el rosón de Reyes

13. ¿Qué nombre recibe la persona que se cree en la broma que le han gastado?
 a. Malvado
 b. Tonto
 c. Inocente

14. ¿Cuál de los siguientes dulces no es típico de Navidad?
 a. El flan de chocolate
 b. El mazapan
 c. Los polvorones

15. ¿Qué bebida suele acompañar la cena de Nochebuena y las 12 campanadas?
 a. La caña
 b. El cava
 c. El agua

Material adaptado por la profesora en prácticas Laura Gallo del site www.escolanormal.com

Na última parte da aula os alunos foram desafiados a falar um pouco sobre a forma como celebram o Natal nas suas casas e a elaborar um postal de Natal em espanhol (ver Figura 20) para um amigo ou ente querido.

Figura 20

Postais de natal



3.8.2. Aulas de substituição de português

No dia 9 de março a professora Susel Fonseca foi acompanhar alguns dos seus alunos numa visita de estudo, deste modo, a aula do 10ºA desse dia foi assegurada pelas professoras estagiárias. Nesta aula os alunos tiveram de resolver uma ficha formativa, previamente elaborada pela professora Susel Fonseca, sobre os conteúdos literários e gramaticais trabalhados nas aulas anteriores. O nosso papel consistiu na supervisão dos alunos e esclarecimento de dúvidas.

Durante a semana de 8 a 14 de maio, no âmbito do projeto Erasmus +, a professora Susel Fonseca teve também de se ausentar. As aulas dessa semana ficaram então asseguradas pelas professoras estagiárias e, no meu caso, fiquei encarregue da aula de dia 11 à turma do 10ºA. Os conteúdos a ser trabalhados foram previamente discutidos numa orientação de estágio, e, na minha aula, incidiam sobre os conteúdos gramaticais “complemento do nome” e “complemento do adjetivo”. Assim, no início da aula procedeu-se à apresentação e registo do sumário, de seguida, os alunos foram questionados sobre os seus conhecimentos acerca dos dois complementos a ser trabalhados em aula. Como mostraram alguma dificuldade na explicação de tais conceitos foram apresentados dois PowerPoint disponíveis no site da escola virtual, um sobre o complemento do nome e o outro sobre o complemento do adjetivo. Depois de explicitados e consolidados os conhecimentos, foi distribuída pelos alunos uma ficha de trabalho sobre os conteúdos abordados. Para um maior envolvimento e participação dos alunos, os exercícios foram realizados e corrigidos por fases. A aula terminou depois de toda a ficha ser resolvida e de todas as questões serem esclarecidas.

3.9. Outras atividades

3.9.1. Projeto Erasmus +

No dia 24 de janeiro a escola recebeu a visita de dois colegas valencianos no âmbito do projeto Erasmus+ Jobshadowing, INNOVA-TEC. Neste dia tivemos a oportunidade de assistir à apresentação dos dois convidados e dos trabalhos desenvolvidos nas suas escolas.

No dia 17 de março tive também a oportunidade de assistir, dentro do programa Erasmus + METEC&CW, à exposição do trabalho de banda desenhada desenvolvido pelos alunos inscritos. Neste dia os alunos puderam terminar os seus trabalhos na sala do futuro e, posteriormente, expô-los no auditório da escola (ver Figura 21) que poderiam ser votadas sendo premiados os três com maior número de votos.

Figura 21

Trabalhos realizados no âmbito do programa Erasmus + METEC&CW



3.9.2. Projeto: “Mentes Empreendedoras”

Durante o decorrer do ano letivo tive a oportunidade de presenciar algumas das sessões do projeto “Mentes Empreendedoras”, as quais decorreram nas aulas de português do 11ºC. No dia 28 de janeiro as professoras estagiárias puderam participar de forma mais ativa na sessão, tendo por objetivo ajudar na realização de um debate sobre temas fraturantes na nossa sociedade.

3.9.3. Provas escritas

Durante o ano letivo tive a oportunidade de ajudar na realização de algumas provas escritas em espanhol. No caso da turma do 7ºA sendo esta composta por cinco alunos com necessidades de saúde especiais, as professoras estagiárias, juntamente com a professora Cláudia Roberto, de educação especial, puderam acompanhar os alunos à biblioteca e cada uma auxiliar um aluno durante o teste. O mesmo aconteceu

na avaliação da compreensão oral onde, em sala de aula, cada professora tinha como tarefa auxiliar um aluno.

3.9.4. Reuniões

Desde o início do ano letivo que tive a oportunidade de assistir a diversas reuniões da escola, presencial ou online. Esta experiência permitiu-me, desde início, sentir-me verdadeiramente integrada na comunidade escolar. Permitiu-me também travar contacto com a parte mais administrativa do papel do professor o que, sem esta oportunidade, me seria impossível vivenciar até estar de facto empregue numa escola. Foi, de facto, uma experiência muito importante e enriquecedora e que me preparou para o futuro.

3.9.5. Conferências e palestras

No decorrer do ano letivo tive a oportunidade de assistir a algumas palestras e conferências que coincidiram com as aulas das turmas de português e de espanhol. Entre elas a destacar, por exemplo, “Como se faz um filme na UBI?”, na qual os alunos da ESCM tiveram a oportunidade de conhecer um pouco melhor, pela voz de estudantes da UBI, em que consiste o curso de cinema nesta universidade e “À conversa com quem sabe... João Braz”, na qual os alunos puderam travar contacto com o prestigiado professor da UBI João Braz sobre em que consiste o trabalho de um montador em cinema.

3.9.6. Sarau Cultural

No dia 19 de maio pude assistir ao XXVI Sarau Cultural da Escola Secundária Campos Melo. Esta celebração faz parte da história da escola há muitos anos e este ano regressou ao formato presencial depois da pandemia do Covid-19 ter exigido a sua comemoração online. O tema deste ano foi “O mundo online” e os alunos realizaram várias apresentações de canto, dança e comédia, tendo sido também entregue os Melos uma tradição muito acarinhada pela comunidade escolar.

Capítulo 4: Reflexão sobre a prática pedagógica

O término deste ano letivo traduz-se, para mim, num misto de emoções. No entanto, há sem dúvida dois sentimentos que gostaria de destacar: o sentimento de dever cumprido e o sentimento de confiança na escolha profissional que fiz.

No início da minha prática pedagógica encontrava-me bastante receosa com o futuro e as dúvidas sobre a minha capacidade de lecionar, sobretudo a português, atormentavam-me. Contudo, levava também comigo o entusiasmo e a vontade de começar, o mais rápido possível, aquilo que sempre considerei ser a minha paixão: Ensinar. Esta experiência foi, sem dúvida, a mais importante e enriquecedora dos últimos anos da minha vida e sinto-me muito satisfeita com a escolha que tomei ao optar pela Escola Secundária Campos Melo para o exercício do meu estágio pedagógico. Como já referi anteriormente, escolhi esta escola por saber que fugia à norma; incentiva a arte dos alunos, encontra-se associada ao Estabelecimento Prisional da Covilhã e aceita todo o tipo de alunos nas suas instalações, independentemente da sua raça, religião, situação económica ou idade. Soube desde sempre que queria trabalhar numa escola que fosse de e para todos, e a ESCM não desiludiu. Tive também a sorte de ser acompanhada por duas professoras incríveis, a Prof. Susel Fonseca, de Português, e a Prof. Sandra Espírito Santo, de Espanhol, que me ajudaram a crescer profissional e pessoalmente. Senti-me, desde o primeiro momento acolhida e integrada na comunidade escolar. O trabalho e empenho destas professoras foi constante e com a sua ajuda consegui, dia após dia, melhorar a minha prática pedagógica dentro e fora da sala de aula.

No que diz respeito à disciplina de Português considero que dei um salto gigante do primeiro para o segundo período e, já no segundo período, da primeira para a última aula. O nervosismo das primeiras aulas afetou-me de facto, o que até nem é comum em mim quando leciono, pois, é o ambiente onde me sinto mais confortável e satisfeita. No entanto, a vontade de fazer tudo da melhor forma possível, sem erros, acabou por me atraiçoar. Mais tarde, constatei que o que determina uma aula não é o erro que possamos cometer, mas sim a forma como, posteriormente, lidamos com ele. Esta constatação permitiu-me, já no segundo período, um maior à vontade e tranquilidade que me ajudaram no sucesso das aulas. Neste período, tentei aperfeiçoar os aspetos que tinham corrido menos bem no passado. Comecei por organizar melhor o meu tempo, ter mais calma, pois tinha tendência a apressar muito os conteúdos e as tarefas pela

dificuldade em gerir os períodos de silêncio. Procurei dar mais dinamismo às aulas, ouvir os alunos, estar atenta à turma e manter um equilíbrio entre o respeito e a empatia. De forma geral, creio que fiz um bom trabalho, procurei sempre ser rigorosa na parte científica do trabalho, sobre a qual temos mais controlo, e estar aberta e atenta a todas as críticas construtivas que foram sendo apontadas a meu respeito para poder sempre evoluir em todas as outras vertentes que constituem um docente completo.

No que diz respeito à minha prática pedagógica na disciplina de Espanhol considero que foi uma das experiências mais satisfatórias durante o estágio. Sempre ambicionei poder trabalhar naquilo que mais me entusiasma e o ensino da língua espanhola é a junção perfeita para um trabalho repleto de contentamento. Para início da minha prática a espanhol não podia ter tido mais sorte no que diz respeito à turma à qual lecionei. O 10º A, B, C1 e C2 foi uma turma que levarei para sempre no meu coração; os alunos sempre se mostraram animados em aprender, dispostos a participar em todas as atividades que fui desenvolvendo, constituíram sempre uma turma cheia de alegria e curiosidade. Desde o primeiro dia que procurei inovar os meus materiais, criando atividades didáticas que permitissem ao aluno aprender enquanto se diverte e esta turma sempre me ajudou na concretização e sucesso do trabalho. No segundo período, a turma com a qual trabalhei (9ºC) era bastante diferente da primeira. Para além das características da turma (mais desatenta e heterogenia) o período no qual a aula era lecionada (8:25 da manhã) nem sempre ajudou na motivação dos alunos. Contudo, fiquei bastante satisfeita com as minhas aulas e considero que consegui envolver grande parte da turma na aprendizagem da língua espanhola. Neste período, além de trabalhar nos pontos menos positivos que haviam sido apontados no período anterior, procurei também criar novas estratégias para uma turma que se mostrava desmotivada com a aprendizagem. Investi, mais uma vez, no dinamismo no que se refere à escolha das atividades, e tentei também moldar muitos exercícios às características de cada aluno, de forma a cativar o seu empenho. Com o fim da minha prática pedagógica a espanhol considero que evoluí muito enquanto profissional; procurei sempre corresponder com o meu trabalho aos desafios de cada turma e adaptar-me aos seus contextos. Creio que, em ambas as práticas, tive uma evolução notória e que espero que se mantenha ao longo do meu desenvolvimento profissional.

Desta experiência levo todo o trabalho, esforço e dedicação vivido; levo o carinho dos alunos que sempre foram impecáveis nas minhas aulas, mostrando-se sempre recetivos, entusiastas e respeitosos; levo todas as lições aprendidas na observação das aulas das minhas colegas de estágio e professoras orientadoras; levo todo o rigor

científico aprendido ao longo desta jornada; e levo, sobretudo, a certeza de que é neste meio que sou feliz.

Referências bibliográficas

- AEDEE (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. ISBN: 87-91350-20-4
- AEDEE. (2003). *Necessidades educativas especiais na Europa*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. ISBN: 87-91350-89-5
- AEDEE. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – Recomendações para decisores Políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. ISBN (Electrónico): 978-87-7110-018-1
- AEDEE. (2011). *Formação de professores para a inclusão na Europa – desafios e oportunidades*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. ISBN (Electronic): 978- 87-7110-222-2
- AEDEE. (2012). *Formação de professores para a inclusão: perfil de professores inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. ISBN (Eletrónico): 978-87-7110-354-0
- Amaro, M. S. E. (2011). *Inclusão de alunos com paralisia cerebral: percepções dos professores do 1º Ciclo, sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral na turma do ensino regular*. [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10709>
- Baptista, A. I. A. M. (2013). *Stress e burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/13661>
- Borges, I. C. N. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais - estudo com alunos do 3º ciclo*. [Dissertação de Mestrado, IPC Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11383>
- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Official Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41. ISSN 1555-6913

- Cardoso, M. R. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*. [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/10759>
- Carvalhinho, C. G. F. R. (2015). *A atitude dos pares face à inclusão de um aluno com síndrome x frágil no 4º ano do ensino básico um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/24959>
- Carvalho, R. E. (2000) *Temas em educação especial*. Wva.
- Darub, G. dos. S., Keully, A., Soares, G. L. S., & Santos, P. K. dos. (2020). Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7 (1), 1-11. <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.5>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Ferreira, K. C. D. (2013). *A importância da biodanza no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4570>
- Forlin, C., & Chambers, D. J. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacif Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17-32. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16 (1), 5-20. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Freitas, S. G. R. (2019). *O contexto atual da educação inclusiva nas escolas – percepção dos professores*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/30362>

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República (1986). Diário da República, n.º 237, Série I de 1986-10-14. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Leite, N. P. (2020). Educação inclusiva: desafios e concepções. *Revista Artigos*, 21, 1-9. ISSN 2596-0253
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10400.21/2724>
- Marcotti, P., Marques, M. F. (2017). Educação inclusiva: formação e prática docente. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar*, 1 (1), 77-86. <https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i1.484>
- Morgado, E., Conceição, M., Rodrigues, J., Silva, L., & Cardoso, M. (2018). Evolução conceptual da educação especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (3), 416-426. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n3>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, A. O. S., Ávila, E. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31 (60), 81-92. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>
- Neves, P., Adams, F., & Tartuci, D. (2017, outubro, 1-5). A Formação de Professores para Inclusão Escolar: Os Dizeres de Professores e Licenciados [Apresentação em poster]. 38ª Reunião Nacional da ANPED, São Luís/MA.
- Paiva, I. A. O. de. (2016). *Inclusão e formação de professores: estudo exploratório numa instituição do ensino superior em Portugal*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/26513>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Fernandes, R., Carvalho, M, (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/26861>

- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (1), 3-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Rodrigues, M. M. M. V., & Ferreira, M. M. P. S. (2017). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23 (1), 37-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>
- Santos, J. A. M. L. dos. (2015). *Formação de professores para a educação especial. Motivações, expectativas e impacto profissional*. [Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/3966>
- Senna, L. A. G. (2008). Formação docente e educação inclusive. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 195-219. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009>
- Sharma, U., Forlin, C., & Deppeler, J. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia-Pacific region. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 3-16. ISSN 2304-1188
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (1), 53-73. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13 (13), 135-153. <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M. dos., & Freitas, M. N. C. (2016). A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (4), 527-542. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Anexos

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

Anexo 1

Plano de aula					
Unidade Didática: <i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett (Texto dramático)		Ano / Turma: 11 ^o C		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n.º 35 e 36	Sumário: Educação literária: Continuação do estudo da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> – conclusão da análise das cenas XIV e XV do Ato Segundo; análise da didascália inicial e das cenas I, II e III do Ato Terceiro.				
Data: 23-11- 2021					
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
<p>Educação Literária <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (Texto dramático).</p> <p>Oralidade Intencionalidade comunicativa;</p> <p>Leitura</p>	<p>Ler e interpretar obras literárias portuguesas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett. <p>Interpretar textos orais; Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral;</p>	<p>Recuperação dos conteúdos da aula anterior;</p> <p>Leitura e análise das cenas XIV e XV do Ato Segundo da obra <i>Frei Luís de Sousa</i>, com recurso a um PowerPoint;</p> <p>Leitura e análise da didascália inicial e da cena I do Ato Terceiro da obra <i>Frei Luís de Sousa</i>;</p> <p>Sistematização dos acontecimentos mais importantes das cenas II e III</p>	<p>Computador; Projetor; PowerPoint; Quadro; Cadernos das alunas;</p> <p>Manual <i>Outras Expressões</i>, pp. 154-155;</p> <p>Manual <i>Outras Expressões</i>, pp. 158-163;</p>	<p>- Leitura expressiva em voz alta;</p> <p>- Observação direta do desempenho, comportamento e participação das alunas.</p>	<p>+/- 5 minutos</p> <p>+/- 40 minutos</p> <p>+/- 40 minutos</p>

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

<p>Gramática Recursos expressivos</p>	<p>Realizar leitura crítica e autónoma; Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista; Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto; Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa; Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação;</p> <p>Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.</p>	<p>do Ato Terceiro da obra <i>Frei Luís de Sousa</i>, com recurso a um PowerPoint.</p>	<p>Manual <i>Outras Expressões</i>, pp. 163-165.</p>		<p>+/- 5 minutos</p>
--	--	--	--	--	----------------------

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

<p>Gramática Recursos expressivos</p>	<p>autónoma; Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista; Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto; Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa; Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação; Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.</p>	<p>Visualização da primeira parte do filme “Quem és tu?": adaptação cinematográfica de João Botelho da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett (Link: https://www.youtube.com/watch?v=ffrrOJU2cPc&list=PLJcsQMX3okC4xOPR_T4vEo4MVHp9iBfS2).</p>	<p>YouTube.</p>		<p>+/- 30 minutos</p>
--	---	---	-----------------	--	-----------------------

**DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO**

Anexo 3

Plano de aula					
Unidade Didática: <i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett (Texto dramático)		Ano / Turma: 11 ^o C		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n.º 39 e 40	Sumário: Educação literária: sistematização da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> .				
Data: 30-11- 2021					
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Educação Literária <i>Frei Luís de Sousa</i> , Almeida Garrett (Texto dramático). Oralidade Intencionalidade comunicativa; Leitura	Ler e interpretar obras literárias portuguesas: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett. Interpretar textos orais; Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral; Realizar leitura crítica e autónoma; Clarificar tema(s),	Recuperação dos conteúdos da aula anterior; Sistematização da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> , com recurso a um PowerPoint e a interatividades disponíveis na Escola Virtual: -Crucigrama sobre a contextualização histórico-literária; -A dimensão patriótica e sebastianista em <i>Frei Luís de Sousa</i> ; -Factos históricos vs.	Quadro; Cadernos das alunas; Crucigrama; Computador; Projetor; PowerPoint;	- Leitura expressiva em voz alta; - Observação direta do desempenho, comportamento e participação das alunas.	+/- 5 minutos +/- 55 minutos

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

<p>Gramática Recursos expressivos</p>	<p>subtemas, ideias principais, pontos de vista; Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto; Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa; Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação;</p> <p>Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.</p>	<p>Representação dramática; -Características trágicas e românticas: <i>Frei Luís de Sousa</i>; -Estrutura externa e interna da obra (recurso da escola virtual); -O tempo e o espaço da ação; -As personagens (recurso da escola virtual).</p> <p>Visualização da segunda parte do filme “Quem és tu?”: adaptação cinematográfica de João Botelho da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett (Link: https://www.youtube.com/watch?v=ffrrOJU2cPc&list=PLJcsQMX3okC4xOPR_T4vEo4MVHp9iBfS2).</p>	<p>Internet; Interatividades Escola Virtual; YouTube.</p>		<p>+/- 30 minutos</p>
--	---	---	--	--	-----------------------

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



Escola Secundária
Campos Melo

Anexo 4

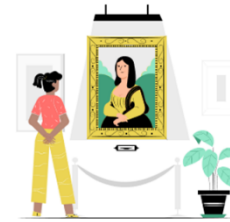
Plano de aula					
Unidade Didática: Luís de Camões, <i>Rimas</i> .		Ano / Turma: 10 ^º A		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n.º 67 e 68	Sumário: Educação literária: Introdução à <i>Lírica</i> de Camões. O contexto histórico-literário. Exploração do tema “A representação da mulher amada”. Leitura e análise da reportagem “Padrões de beleza”, publicada no jornal “O Celeiro”.				
Data: 16-02- 2022					
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Educação Literária Luís de Camões, <i>Rimas</i> . Oralidade Intencionalidade comunicativa.	Ler e interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI: <ul style="list-style-type: none"> o <i>Rimas</i>, de Luís de Camões. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Interpretar textos orais; Participar oportuna e	O contexto histórico-literário: <ul style="list-style-type: none"> - Quem foi Luís Vaz de Camões? Recuperação dos conhecimentos adquiridos acerca do poeta através de um vídeo do site www.estudoemcasa.dge.mec.pt; - O renascimento. Exploração de um vídeo do site www.escolavirtual.pt; - As principais transformações do período renascentista. O 	Computador; Projetor; PowerPoint; Internet; Quadro; Reportagem “Padrões de beleza: A prisão sem grades que encarcera milhares de mulheres”, publicada no jornal “O Celeiro”, Edição	Leitura expressiva em voz alta; Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.	+/- 10 minutos +/- 10 minutos +/- 10

Anexo 5

Quem foi Luís Vaz de Camões?



Renascimento



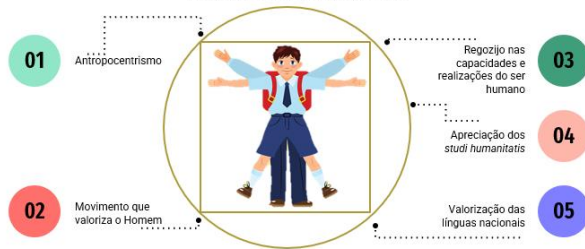
Principais transformações

Período renascentista

Religiosas	Políticas	Económicas	Artísticas	Sociais
Valorização da vida terrena	Fragmentações dos regentes contra o poder papal	Economia de mercado	Influência greco-latina	Ascensão da burguesia
Reforma protestante	Aparecimento do conceito de nação		Valorização do pensamento humano	
Novos mercados				

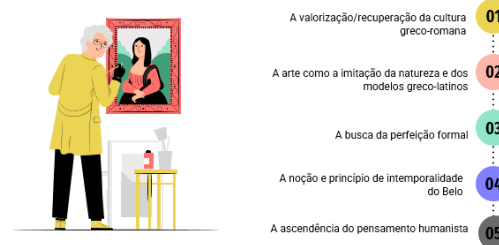
Humanismo

Dimensão filosófica do Renascimento



Classicismo

Dimensão artística do Renascimento



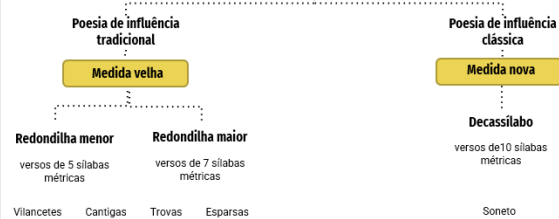
Lírica camoniana

Influências



Lírica camoniana

Forma



Lírica camoniana

Temas



Plano de aula					
Unidade Didática: Luís de Camões, <i>Rimas</i> .		Ano / Turma: 10ªA		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n.º 69 e 70 Data: 18-02- 2022	Sumário: Educação literária: a <i>Lírica</i> camoniana. Exploração do tema “A representação da mulher amada”. Leitura e análise da cantiga “Na fonte está Leonor” e do soneto “Um mover d’olhos brando e piadoso”.				
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Educação Literária Luís de Camões, <i>Rimas</i> . Oralidade Intencionalidade comunicativa.	Ler e interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Rimas</i>, de Luís de Camões. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Interpretar textos orais; Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. Interpretar textos dos géneros	Recuperação dos conteúdos da aula anterior; <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise da cantiga “Na fonte está Leonor”; - Leitura e análise do soneto “Um mover d’olhos brando e piadoso”; 	Computador; Projetor; Internet; Quadro; Cadernos dos alunos; Manual <i>Págin@s 10</i> , p. 175. Manual <i>Págin@s 10</i> , p.181;	Leitura expressiva em voz alta; Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.	+/- 15 minutos +/- 35 minutos +/- 35 minutos

Plano de aula					
Unidade Didática: Luís de Camões, <i>Rimas</i> .		Ano / Turma: 10 ^º A		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n.º 71 e 72 Data: 23-02- 2022	Sumário: Educação literária: a <i>Lírica</i> camoniana. Conclusão do estudo sobre a temática “A representação da mulher amada”: análise do poema “Endechas a Bárbara escrava”. Gramática: as orações coordenadas.				
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Educação Literária Luís de Camões, <i>Rimas</i> . Oralidade Intencionalidade comunicativa.	Ler e interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Rimas</i>, de Luís de Camões. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Interpretar textos orais; Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.	Recuperação dos conteúdos da aula anterior; - Comparação entre os poemas “Um mover d’olhos brando e piadoso” de Luís Vaz de Camões e “A palidez gentil que o doce riso de uma amorosa névoa recobriu” de Francesco Petrarca. -A mulher petrarquista	Computador; Projetor; Quadro; Cadernos dos alunos; Manual <i>Págin@s 10</i> , p.178; Manual <i>Págin@s 10</i> , p.179; “A representação da mulher em Camões Lírico” de Maria Teresa	Leitura expressiva em voz alta; Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.	+/- 10 minutos

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Anexo 8

Día de la Hispanidad (Introducción a la unidad didáctica 2: ¿Cómo somos?)

Profesora en prácticas: Laura Semedo Galão

Grupo: 10º A, B, C1 y C2 (13 alumnos)

Lecciones nº: 13 y 14

Fecha: martes, 12 de octubre de 2021

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
- Saber qué es el Día de la Hispanidad, dónde se celebra y cómo se celebra; - Conocer las distintas comunidades hispanohablantes; - Comprender los diferentes significados del día 12 de octubre en las distintas comunidades hispanohablantes; - Conocer algunas personas famosas	-Expresar opiniones;	-Diferencias de uso de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> , <i>tener</i> y <i>llevar</i> .	-Día de la Hispanidad;	- Puesta en común sobre el Día de la Hispanidad (PowerPoint); - Visionado y explotación de un vídeo sobre el Día de la Hispanidad “Las mil caras del 12 de octubre”; - Jugar a ¿Quién es quién? con personas famosas del mundo hispano.	- Ordenador; - Proyector; - PowerPoint - Video en YouTube en https://www.youtube.com/watch?v=WiR2Eo5_gDU - Pizarra; - Rotulador; - Juego ¿Quién es quién? - Tarjetas	Se va a evaluar si el alumnado: -Sigue las instrucciones de la profesora; -Participa en la clase de forma respetuosa; -Contesta a las preguntas; -Realiza las actividades propuestas; -Participa en el repaso de las actividades.
	-Describir físicamente.	Contenidos léxicos -Características físicas: Estatura y peso; Color del pelo; Color de los ojos; La nariz (ancha, aguileña,	-Comunidades hispanohablantes;			
			-Personas famosas del mundo hispano.			

Página 4 de 22

- Describir físicamente a alguien.		respingona ...); La melena (ondulada, lisa, rizada...)			- Cartulina.	
------------------------------------	--	---	--	--	--------------	--

La profesora en prácticas: Laura Galão

Anexo 9

1492

Día de la Hispanidad

12 de octubre de 1492
Descubrimiento de América

México, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala, Cuba, España, Guinea Ecuatorial

México, República Dominicana, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala, Cuba, España, Guinea Ecuatorial

Día de la Hispanidad
Día de la Raza
Día del Encuentro de Dos Mundos
Día de la Diversidad Cultural Americana
Día del encuentro entre dos Culturas
Día de la Interculturalidad y la Pluriculturalidad
Día de la Nación Pluricultural
Día de las Américas

Día de la Descolonización
Día de la Resistencia Indígena, Negra Y Popular
Día de la Resistencia Indígena

(Material elaborado por la profesora en prácticas: Laura Galão)

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Unidad didáctica 2: ¿Cómo somos?

Anexo 10

Profesora en prácticas: Laura Semedo Galão
 alumnos)

Lecciones nº: 15 y 16

Grupo: 10º A, B, C1 y C2 (13

Fecha: jueves, 14 de octubre de 2021

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
Se pretende que el alumnado aprenda a: -Describir físicamente a alguien; -Identificar los determinantes de los artículos determinados e indeterminados y sus usos en portugués y en español; -Hablar sobre el carácter;	-Describir físicamente; -Hablar del carácter.	-Contraste de los usos de los determinantes de los artículos determinados e indeterminados en portugués y en español; -Femenino de los adjetivos.	-Autores y personajes de la literatura hispanoamericana.	-Visionado de un vídeo, en escolavirtual.pt , del libro de texto <i>Endirecto.es 1</i> sobre la caracterización física; -Realización de una actividad de descripción física (PowerPoint); -Realización de los ejercicios 1, 2 y 3 del libro de texto <i>Endirecto.es 1</i> , página 36; - Jugar ¿A quién me parezco	-Ordenador; -Proyector; -Internet; -PowerPoint ; -Pizarra; -Rotulador; -Libro de texto <i>Endirecto.es 1</i>	Se va a evaluar si el alumnado: - Sigue las instrucciones de la profesora; -Participa en la clase de forma respetuosa; -Contesta a las preguntas; -Realiza las actividades
		Contenidos léxicos				

<p>-Reconocer autores y personajes de la literatura hispanoamericana;</p> <p>-Clasificar los adjetivos según su género.</p>		<p>-Características físicas: Estatura y peso; Color del pelo; Color de los ojos; La nariz (ancha, aguileña, respingona ...); La melena (ondulada, lisa, rizada...) - Características psicológicas: Bromista; Extrovertido; Responsable; Listo; Generoso; Valiente; Humilde; Perezoso; Celoso; ...</p>		<p>más? con autores y personajes de la literatura hispanoamericana;</p> <p>-Realización de los ejercicios 1, 2 y 3 de la página 37.</p> <p>- Deberes: ejercicios 2 y 3 de la página 32 del libro de texto <i>Endirecto.es 1</i>.</p>	<p>página 36;</p> <p>-Juego ¿A quién me parezco más?;</p> <p>-Libro de texto <i>Endirecto.es 1</i> página 37.</p>	<p>propuestas;</p> <p>-Participa en el repaso de las actividades.</p>
---	--	---	--	--	---	---

La profesora en prácticas: Laura Galão

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Unidad didáctica 2: ¿Cómo somos?

Anexo 11

Profesora en prácticas: Laura Semedo Galão
Lecciones nº: 17 y 18

Grupo: 10º A, B, C1 y C2 (13 alumnos)
Fecha: martes, 19 de octubre de 2021

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
Se pretende que el alumnado sepa: - Describir físicamente a alguien; -Hablar del carácter; -Comparar las características físicas; -Expresar opiniones sobre asuntos de la actualidad.	-Describir físicamente; -Hablar del carácter; -Comparar; -Expresar opiniones.	-Comparativos.	-El impacto de la sociedad en nuestra imagen física y personalidad.	-Corrección de los deberes: ejercicios 2 y 3 del libro de texto <i>Endirecto.es 1</i> , página 32; -Resolución del ejercicio 5 del libro de texto <i>Endirecto.es 1</i> , página 33; -Jugar al “Adivina el famoso, con emojis”: descripción y comparación física (PowerPoint); -Resolución de los ejercicios 1 y 2 del libro de texto <i>Endirecto.es 1</i> , página 38. - Visionado y explotación de un vídeo sobre el impacto de la sociedad en nuestra imagen física	- Ordenador; - Proyector; - Pizarra; - Rotulador; -Libro de texto <i>Endirecto.es 1</i> página 32 y 33; -Juego “Adivina el famoso, con emojis”; -PowerPoint; --Libro de texto	Se va a evaluar si el alumnado: -Sigue las instrucciones de la profesora; -Participa en la clase de forma respetuosa; -Contesta a las preguntas; -Realiza las actividades propuestas; -Participa en el repaso de las actividades.
		Contenidos léxicos				

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES

DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

		<p>aguileña, respingona...) ; La melena (ondulada, lisa, rizada...) - Características psicológicas: Bromista; Extrovertido; Responsable; Listo; Generoso; Valiente; Humilde; Perezoso; Celoso; Miedoso; Desordenado; Tacaño; Protestón; Espistado; Tozudo...</p>	<p>y personalidad “Dove real beauty sketches. You´re more beautiful than you think”.</p> <p>-Jugar al “Test de personalidad” con las características psicológicas estudiadas.</p> <p>-Jugar al “Descubre el asesino” con las características físicas estudiadas.</p>	<p><i>Endirecto.es</i> 1 página 38; -Vídeo en YouTube https://www.youtube.com/watch?v=litXW91UauE -Juego “Test de personalidad”; -Juego “Descubre el asesino”; -Tarjetas.</p>	2021/ 2022
--	--	--	--	---	------------

La profesora en prácticas: Laura Galão.

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Unidad didáctica 6: ¡Vamos a viajar!

Anexo 12

Profesora en prácticas: Laura Semedo Galão
Lecciones nº:

Grupo: 9º C (25 alumnos)
Fecha: martes, 22 de febrero de 2022

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
-Conocer el léxico relacionado con el tema de la unidad; -Usar el condicional simple; -Hacer planes y dar consejos;	-Hacer planes; -Dar consejos.	-Condicional simple.	-Ciudades de España; -Monumentos, lugares y gastronomía del mundo.	-Resolución de una ficha de trabajo sobre las vacaciones en España. -Resolución de una ficha de trabajo. Repaso del condicional simple. -Lluvia de ideas sobre los objetos que cada alumno debe llevar en su maleta de viaje. -Resolución de los ejercicios de escucha “B - Viajando por España” de la página 95 del libro de texto <i>¡Ahora español! 3</i> . -Viaje gastronómico por España y de otros lugares del mundo recurriendo al site	-Ficha de trabajo; -Ficha de trabajo; -Libro de texto <i>¡Ahora español! 3</i> página 95; Ordenador; -Proyector; -Internet; -Pizarra; -Rotulador; -PowerPoint; -Juego didáctico de preguntas y	Se va a evaluar si el alumnado: - Sigue las instrucciones de la profesora; - Participa en la clase de forma respetuosa; - Contesta a las preguntas; - Realiza las actividades propuestas; -Participa en el repaso de las actividades.
		Contenidos léxicos	-Medios de transporte: avión, tren, autobús, coche... -Objetos: botiquín, cargador móvil, linterna, maleta,			

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

		<p>prendas de vestir, objetos personales...</p> <p>-Lugares: plaza, calle, barrio, teatro, puente...</p> <p>-Ciudades: Barcelona, Burgos, Granada...</p> <p>-Gastronomía: paella, cocido madrileño, gazpacho y salmorejo...</p>		<p>www.tasteatlas.com</p> <p>-Juego didáctico de preguntas y respuestas sobre geografía, tipos de viaje y gastronomía.</p>	<p>respuestas.</p>	
--	--	---	--	--	--------------------	--

La profesora en prácticas: Laura Galão

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Anexo 13

Unidad didáctica 6: ¡Vamos a viajar!

Profesora en prácticas: Laura Semedo Galão

Grupo: 9º C (25 alumnos)

Lecciones nº:

Fecha: martes, 8 de marzo de 2022

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
- Conocer el léxico relacionado con el tema de la unidad; - Identificar los conectores adverbiales; -Hacer planes y dar consejos.	-Hacer planes; -Dar consejos.	-Oraciones adverbiales.	-Ciudades de España; -Escuelas del mundo.	-Resolución de los ejercicios 1, 2, 3 y 4 de las páginas 96 y 97. -Viaje por las ciudades españolas en Google Earth. -Resolución de los ejercicios 1 y 2 de la página 100. -Resolución de los ejercicios de	-Libro de texto <i>¡Ahora español!</i> 3 páginas 96 y 97; -Ordenador; -Proyector; -Internet;	Se va a evaluar si el alumnado: - Sigue las instrucciones de la profesora; - Participa en la clase de forma respetuosa;
		Contenidos léxicos				

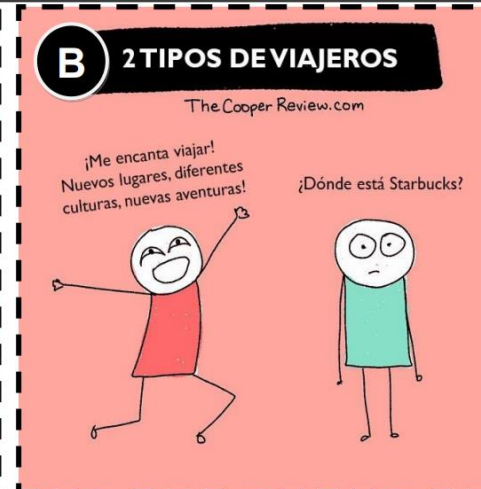
		<p>-Medios de transporte: avión, tren, autobús, coche...</p> <p>-Objetos: botiquín, cargador móvil, linterna, maleta, prendas de vestir, objetos personales...</p> <p>-Lugares: plaza, calle, barrio, teatro, puente...</p> <p>-Ciudades: Barcelona, Burgos, Cáceres, Granada...</p> <p>-Gastronomía: paella, cocido madrileño, gazpacho y salmorejo...</p>		<p>escucha 5, 6 y 7 de la página 94.</p> <p>-Resolución de una ficha de trabajo.</p>	<p>-Libro de texto <i>¡Ahora español!</i> 3 página 100;</p> <p>-Libro de texto <i>¡Ahora español!</i> 3 página 94;</p> <p>- Ficha de trabajo;</p> <p>-Pizarra;</p> <p>-Rotulador;</p> <p>-PowerPoint;</p>	<p>- Contesta a las preguntas;</p> <p>- Realiza las actividades propuestas;</p> <p>-Participa en el repaso de las actividades.</p>
--	--	---	--	--	---	--

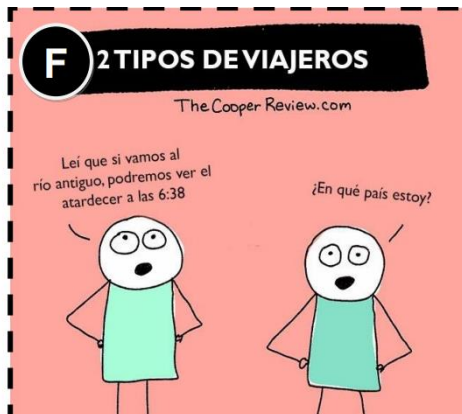
La profesora en prácticas: Laura Galão

¿QUÉ TIPO DE VIAJERO ERES?

ACTIVIDAD: Asocia a cada descripción del 1 al 10 una de las viñetas de la A a la J publicadas por *The Cooper Review* sobre diferentes tipos de viajeros.

	DESCRIPCIONES	LETRA
1	Viajar también te da la oportunidad de olvidarte del mundo tecnológico para conectarte con el ambiente y contigo mismo. Pero si eres de los que están con el celular 24/7 este proceso puede ser aterrador.	<input type="checkbox"/>
2	Para el verdadero viajero cada minuto cuenta y no importa madrugar si nos permite conocer más lugares interesantes.	<input type="checkbox"/>
3	Las personas que tienen cierta experiencia viajando saben que lo ideal es hacer las maletas un día antes, ya que de hacerlo a última hora siempre se te termina olvidando algo o te queda esa sensación de que no estás llevando algo importante.	<input type="checkbox"/>
4	Definitivamente es un error hacer la maleta a última hora a diferencia de hacerlo con tiempo, ya que te permite hasta llevar cosas que podrían serte útiles durante tu estancia.	<input type="checkbox"/>
5	Viajar gratis es prácticamente imposible, pero no te creerás lo mucho que puedes conseguir siendo amable, por lo menos lograrás viajar de forma más cómoda.	<input type="checkbox"/>
6	Viajar te da la oportunidad de conocer nuevos lugares, de interactuar con una cultura distinta y probar platos nuevos. Pero también hay personas que se emocionan cuando ven un restaurante de comida rápida, porque es como si estuvieran en casa.	<input type="checkbox"/>
7	Si de verdad te gusta viajar, el tiempo que te quedes siempre se te va a quedar corto, a diferencia de si no te gusta, ya que cada minuto lejos de casa puede ser eterno.	<input type="checkbox"/>
8	Es aconsejable indagar en Internet datos sobre tu próximo destino, así no te arrepentirás de no conocer un lugar impresionante.	<input type="checkbox"/>
9	Si estás en un país que habla diferente idioma al tuyo perderse puede ser un poco terrible pero algunas personas lo pueden ver como sinónimo de conocer más lugares.	<input type="checkbox"/>
10	Lamentablemente, incluso si viajamos dentro de nuestro propio país, algunos comerciantes abusan con sus exorbitantes precios, pero siempre existen personas que deciden no hacerse problemas y pagar el precio que sea.	<input type="checkbox"/>





Texto ligeramente adaptado. Fuente original: Cristina Yupán, <https://mott.pe/noticias/que-tipo-de-viajero-eres/>

©2019 www.laclasedeale.com

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

Unidad didáctica 6: ¡Vamos a viajar!

Anexo 15

Profesora en prácticas: Laura Semedo Galão
Lecciones nº:

Grupo: 9º C (25 alumnos)
Fecha: martes, 15 de marzo de 2022

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
- Conocer el léxico relacionado con el tema de la unidad; - Identificar los conectores adverbiales; -Hacer planes y dar consejos.	-Hacer planes; -Dar consejos.	-Condicional simple; -Oraciones adverbiales.	-Países de Latinoamérica; -Algunas ciudades españolas; -Monumentos, lugares y gastronomía del mundo.	-Realización de una ficha de trabajo. -Viaje virtual al futuro en el site https://2050.earth/ -Juego didáctico “Pasapalabra”.	-Ordenador; -Proyector; -Internet; -Pizarra; -Rotulador; -PowerPoint; -Ficha de trabajo; -Juego didáctico “Pasapalabra”.	Se va a evaluar si el alumnado: - Sigue las instrucciones de la profesora; - Participa en la clase de forma respetuosa; - Contesta a las preguntas; - Realiza las actividades propuestas; -Participa en el repaso de las actividades.
		Contenidos léxicos	-Medios de transporte: avión, tren, autobús, coche... -Objetos: botiquín, cargador móvil,			

		<p>linterna, maleta, prendas de vestir, objetos personales...</p> <p>-Lugares: plaza, calle, barrio, teatro, puente...</p> <p>-Países de Latinoamérica: Cuba, Costa Rica, Argentina...</p> <p>-Ciudades: Barcelona, Burgos, Cáceres, Granada...</p> <p>-Gastronomía: paella, cocido madrileño, gazpacho y salmorejo...</p>				
--	--	--	--	--	--	--

La profesora en prácticas: Laura Galão