



**Universidade de Évora**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo 2010/2011 na  
Escola Secundária André de Gouveia, em Évora.**

Habilitação para a docência em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Cátia Isabel Benavente Samora  
n.º 5880

Relatório orientado pelo  
Professor Doutor António Ricardo Mira

Relatório submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

2011

# **Universidade de Évora**

## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo 2010/2011 na escola Secundária André de Gouveia, em Évora.**

Habilitação para a docência em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e  
Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Cátia Isabel Benavente Samora  
n.º 5880

Relatório orientado pelo  
Professor Doutor António Ricardo Mira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado por Cátia Samora, sob a orientação de Prof. Doutor António Ricardo Mira, para a especialidade de grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, conforme despacho regulamentar n.º 3/2009.

Aos meus orientadores, Prof. Doutor António Ricardo Mira, Dr. Paulo Tapadas e  
Dra. Elsa Nunes, pelos ensinamentos que me transmitiram;  
Ao André, meu amor, pelo apoio de todas as horas e pela sua presença constante;  
Aos meus pais, Júlio e Maria, e à minha irmã, Soraia.

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo 2010/2011 na escola Secundária André de Gouveia, em Évora.**

Cátia Isabel Benavente Samora

**Resumo:** O presente relatório visa espelhar o que foi a nossa Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu no ano lectivo de 2010/2011, na Escola Secundária André de Gouveia. Apresenta um teor reflexivo que nos possibilitou amadurecer e aclarar o quão determinante foi quer a nível pessoal, quer a nível profissional, a nossa passagem por esta situação de ensino-aprendizagem. Desta forma, para que a sua consulta possa ser simplificada, dividimos o seu conteúdo em cinco partes: preparação científica, pedagógica e didáctica; planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola; e o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; docente; discentes; documentos curriculares; metodologias; competências; avaliação; profissionalidade.

**Report of the Supervised Teaching Practice relative to the academic year of 2010/2011 on the High School André de Gouveia, in Évora**

**Abstract:** The present report aims to reflect what was our Supervised Teaching Practice, which occurred in the academic year of 2010/2011, on the High School André de Gouveia. It presents a reflective content that allow us to mature and clarify how crucial it was either at a personal level or at a professional level, in our passage for this situation of teaching-learning. This way, so that your consultation can be simplified, we divide your content into five parts: scientific preparation, pedagogical and didactics; planning and conduct of classes and evaluation of learning; analysis of teaching practice; participation in school; professional development.

**Keywords:** Teaching-learning; teacher; students; curriculum documents; competencies; evaluation; professionalism.



**Índice**

Introdução .....	6
A - Preparação científica, pedagógica e didáctica. ....	7
B - Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens. ....	31
C – Análise da Prática de Ensino .....	44
D – Participação na Escola .....	46
E – Desenvolvimento Profissional .....	48
Conclusão .....	50
Bibliografia .....	51
Webgrafia .....	52
Anexo I .....	53
Anexo II .....	72
Anexo III .....	75
Anexo IV .....	77
Anexo V .....	79
Anexo VI .....	81
Anexo VII .....	83
Anexo VIII .....	84
Anexo IX .....	86
Anexo X .....	95
Anexo XI .....	98
Anexo XII .....	100
Anexo XIII .....	102
Anexo XIV .....	113
Anexo XV .....	115
Anexo XVI .....	117
Anexo XVII .....	119
Anexo XVIII .....	121
Anexo XIX .....	123

## **Introdução**

Felizmente que o ensino evoluiu bastante ao longo das últimas décadas e que a escola de hoje é muito mais do que aprender a ler, a escrever e a fazer contas. Hoje a escola é uma instituição fundamental na nossa sociedade e sem ela, temos a certeza, de que o futuro seria muito mais cinzento. Se na nossa sociedade ainda existem grandes discrepâncias sociais e económicas, a escola permite que estas se estreitem, proporcionando educação básica a todos os indivíduos. Quanto a nós, ainda que a docência não seja um sonho que carregamos desde crianças, a partir do momento em que entrámos pela primeira vez numa sala de aula soubemos que o queríamos fazer para sempre. Por isso investimos na nossa formação, procurámos tornar-nos melhor, para melhor servir os nossos alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada (seguidamente designada pelo acrónimo PES) foi o culminar de diversas aprendizagens que realizámos ao longo do Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, já que foi durante esta prática que pudemos exercitar os conhecimentos aprendidos na teoria.

Mediante o presente relatório procuraremos demonstrar a importância que a PES teve na nossa formação. Tentaremos, numa primeira fase, rever de forma crítica os diversos documentos curriculares que estão directamente relacionados com as nossas áreas do saber: a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. Seguindo-se um olhar analítico por algumas das metodologias que aplicámos na condução das nossas aulas.

Numa fase posterior, pretendemos colocar em evidência a forma como as nossas aulas decorreram e os ensinamentos que delas retirámos, explorando o que de melhor e pior tiveram e aconteceu.

É nossa intenção, ainda, dar a conhecer as actividades que conduzimos em colaboração com as nossas colegas do núcleo da PES, bem como as aspirações que temos em relação ao futuro.

## **A- Preparação científica, pedagógica e didáctica.**

*A vantagem é recíproca, pois os homens, enquanto ensinam, aprendem.*

**Sêneca**

### Documentos Curriculares:

Na viagem que realizámos no decorrer do ano lectivo de 2010/2011, na escola secundária André de Gouveia, em Évora, adoptámos como documentos orientadores para a disciplina de Português o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (CNEB); o *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*; as *Metas de Aprendizagem Ensino Básico - 3.º Ciclo / Língua Portuguesa* e o *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Enquanto na disciplina de Espanhol guiámo-nos pelos seguintes: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)*; *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)*; *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*; o *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10.º ano. Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*; *Metas de Aprendizagem Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEI*.

Deste modo, justificaremos nas linhas abaixo a importância que estes documentos curriculares assumem na escola de hoje e relataremos, segundo o nosso ponto de vista, a forma como cremos que estes documentos de referência se complementam.

Começemos a nossa análise com o documento que julgamos traçar o perfil do aluno que frequenta o Ensino Básico e que determina as características que ele deverá possuir ao deixar este ciclo de ensino. O *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, que futuramente passaremos a denominar de CNEB, procura uma prática de ensino integradora, já que faz a ponte entre os três ciclos de escolaridade (1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo). O CNEB inicia-se com as denominadas competências gerais, termo que até ao ano de 2001, (ano em que o CNEB entra no nosso sistema de ensino), não era aplicado ao Ensino Básico, uma vez que o Programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo nomeia domínios, em vez de competências. Até esta data todo o sistema de ensino funcionava através de objectivos.

O termo competência não nasce no seio do ensino, o seu berço é o mundo empresarial e designa uma pessoa que é eficaz no trabalho que faz, ou seja, consegue resolver de forma eficiente uma situação real e problemática (ZABALA, A. & ARNAU L., 2010: 17). Mais tarde, este conceito foi integrado nos sistemas de ensino gerando alterações profundas no modo de ensinar, desta forma, passa-se a privilegiar o saber-fazer em detrimento do saber pelo saber. Quer com isto dizer-se, que se começam a preparar os alunos para um conhecimento activo que no futuro possa ser aplicado na resolução de problemas reais que lhes possam surgir. Por exemplo, um aluno que durante o seu percurso escolar desenvolve, de forma notável a competência da expressão oral não terá problemas quando entrar no mundo laboral e tiver que ir a uma entrevista, porque está capacitado para dar resposta a esta situação, posto que esta competência foi trabalhada nas aulas de Português.

No entanto, esta transição não constituiu uma tarefa fácil, na verdade, julgamos que ainda hoje professores e educadores se estão a adaptar a esta nova forma de encarar o ensino, já que Portugal é um país de tradição católica e, como tal, acaba por se reger por uma tradição filosófica platónica, onde se privilegiam as ideias em detrimento da realidade, onde o conhecimento prevalece sobre o desempenho (ZABALA, A. & ARNAU L., 2010: 18 - 19).

Embora já tenhamos percorrido um longo caminho, (facto que facilmente se comprova através de um olhar pelos documentos curriculares vigentes, sobretudo os mais recentes), acreditamos que a transição do ensino por objectivos para o ensino por competências ainda não está concluída. Ainda são muitos os docentes que dedicam largas horas à competência da leitura deixando pouco espaço para a expressão e compreensão orais, por exemplo. Esta situação acontece devido ao peso histórico que a leitura ocupou durante séculos no ensino do português, tudo era ensinado e estudado em função de um determinado texto ou autor.

Hoje é necessário que os docentes de português tratem todas as competências de igual modo, se for possível trabalhar mais do que uma competência por aula leccionada, tanto melhor, porque só desta forma vamos conseguir capacitar os nossos alunos de hoje com ferramentas suficientes para no futuro conseguirem dar uma resposta assertiva aos problemas com os quais se irão deparar. Não queremos alunos que adquiram conhecimentos que colocam em prática num exame e depois esquecem tudo o que estudaram, queremos alunos que na idade adulta sejam capazes de colocar o conhecimento obtido na escola ao seu serviço, ajudando-os na sua vida profissional, social e até pessoal.

Inseridos neste cenário de competências os conteúdos são essenciais porque são o meio para atingir o fim, ou seja, são o instrumento através do qual vamos tornar os nossos alunos mais competentes, mais interventivos, em suma, mais activos (ROLDÃO, 2003: 15 – 17). Contudo, se até aqui, tal como referimos anteriormente, eram os conteúdos que ocupavam os locais centrais das nossas salas de aula, hoje a questão fundamental prende-se com as competências que os discentes possuem no final de um ciclo de ensino.

Assim sendo, regressemos ao CNEB que antes de anunciar quais são as competências gerais comuns a todas as disciplinas, enuncia os *princípios e valores do currículo* que estão assentes na lei de bases do sistema educativo. Podemos, então, afirmar que os valores que orientam o currículo estão na base da pirâmide e as competências gerais estão no topo, visto que, encerram em si todas as capacidades que os discentes deverão ter adquirido ao longo dos anos em que frequentaram o Ensino Básico.

Ao lermos e reflectirmos sobre as dez competências gerais descritas no CNEB verificamos que existem duas, (a terceira e a quarta), que estão intimamente relacionadas com as nossas áreas de estudo e saber e o mesmo se passa com a sexta, ainda que não seja de forma tão explícita como acontece com as competências referidas anteriormente. Vejamos: a terceira remete para uma boa aplicação escrita e oral da língua portuguesa; a quarta fala-nos das línguas estrangeiras e deixa-nos depreender que a competência comunicativa é valorizada nestas disciplinas, mais que a competência linguística, que se torna muito mais exigente na língua portuguesa e é aí que é, sobretudo, valorizada; a sexta competência encaminha-nos para as questões da literacia da informação, saber pesquisar, seleccionar e compreender a informação

Lendo a terceira competência vêm-nos à memória uma velha questão: Será que a contribuição para a melhoria do desempenho dos alunos na língua portuguesa deverá estar somente a cargo do docente de português? Sendo esta uma competência geral e, portanto, comum a todas as disciplinas, poderá um professor de Geografia ignorar um erro ortográfico? Não terá também ele a responsabilidade de corrigir o aluno, mostrando-lhe o caminho certo? Em todas as disciplinas (salvo a excepção das línguas estrangeiras) os alunos passam todo o tempo da aula a comunicar em português, a sua língua materna, como tal, o professor de Matemática deve preocupar-se tanto ou mais com um aluno que não consegue explicar a forma como chegou a um determinado resultado (correcto) porque lhe faltam argumentos linguísticos para o fazer, como com um aluno que consegue explicar-se, no entanto, por falta de atenção, errou o resultado.

Muitas das vezes os alunos deixam perguntas sem resposta porque não compreendem o enunciado apresentado pelo professor. Estas questões, do nosso ponto de vista, não podem ser ignoradas, porque todos os docentes têm a obrigatoriedade de comunicarem e expressarem-se em português correcto. Logo, não se podem despir da responsabilidade de colocar um aluno no caminho certo, até porque se o estudante comete o mesmo erro em todas as disciplinas, mas só o professor de português é que o corrige, pensamos que se torna mais problemático para o aluno interiorizar a forma correcta, isto porque em todas as outras ocasiões ele não é alertado para a falha em que está a incorrer.

O CNEB apela ainda nesta sua fase inicial à interdisciplinaridade das distintas áreas curriculares, assim, os alunos poderão constatar que os conhecimentos adquiridos não são estanques e não se esgotam numa só área do saber, ao mesmo tempo que constatarem que poderão aplicar as aprendizagens feitas numa determinada disciplina em prol de outra. Por exemplo, um aluno que aprendeu na disciplina de Português como se escreve uma declaração terá mais facilidade e activará esse conhecimento quando for ler na disciplina de História a declaração dos Direitos Humanos.

Ao entrarmos nas especificações de cada uma das competências gerais presentes no CNEB constatamos que existem recomendações que, estando adaptadas a cada uma, são comuns a quase todas elas. É o caso do recurso às novas tecnologias ou aos meios de comunicação, encontramos um apelo ao seu uso correcto e eficaz; quererá com isto afirmar-se que as novas tecnologias são uma mais-valia nas salas de aula de hoje em dia se forem bem utilizadas. Cabe ao professor fazer a distinção entre o que lhe será útil e o ajudará a cativar os seus alunos, motivando-os através de ferramentas que eles gostam e usam diariamente (ex: blog, jornais, e-mail, youtube, rádios, revistas...), e o que será completamente desnecessário, porque nada de novo irá trazer aos alunos e, quando tal acontece, a aula deixa de ser aula e passa a ser um espaço de lazer desadequado e que em nada beneficia os discentes.

Outra das acções recomendadas de forma genérica é a organização do ensino em função da área ou áreas do saber em estudo tendo em conta que as turmas não são homogéneas, pelo contrário, perante isto cabe ao docente gerir os conteúdos de modo a que cheguem a todos os discentes. Uma das estratégias que se poderá colocar em prática, e também ela nos é aconselhada pelo CNEB, passa pelo recurso a técnicas e instrumentos variados, já que desta forma, os alunos serão surpreendidos e mantém os seus níveis de motivação elevados.

Finalmente, no que respeita às indicações fornecidas pelo CNEB nas suas competências gerais, queremos destacar a sugestão de trabalhar com os alunos mediante o recurso a situações problema. Tal facto, pressupõe que o professor preveja quais as abordagens que irão ser feitas na aula e que poderão causar algum tipo de problema aos alunos, no que à sua aprendizagem diz respeito. Cabe ao docente conduzir a turma através de questões de orientação, para que sejam os alunos a ultrapassar as dificuldades que lhes foram impostas. De tal forma, será mais fácil o aluno reter a aprendizagem, devido ao esforço que teve de fazer.

“A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural.”(ABRANTES, 2001, p. 31),

é desta forma que o CNEB inicia a introdução das competências específicas para a Língua Portuguesa, na nossa opinião, esta frase de abertura demonstra a suma importância que esta área do saber ocupa, não só nas nossas escolas, mas durante toda a vida, porque a toda a hora comunicamos recorrendo, essencialmente, à oralidade e, como tal, à nossa língua materna.

Facto interessante, do nosso ponto de vista, é o CNEB demonstrar aos docentes como podem operacionalizar as competências gerais na disciplina de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que os alerta para o papel importante que deverão assumir no cumprimento das mesmas.

É estabelecida uma meta para o currículo de Língua Portuguesa que deverá ser atingida no final do Ensino Básico, mas para tal os discentes devem apresentar um nível de conhecimento que demonstre terem adquirido as seguintes competências: expressão oral, compreensão oral, leitura, expressão escrita e um conhecimento metalinguístico que lhes permita explicitar de forma oral e escrita o grande domínio que já possuem da língua portuguesa. Note-se que nesta fase do documento em análise, as competências específicas da Língua Portuguesa ainda não foram devidamente nomeadas, tal só acontece nas páginas seguintes que são inteiramente destinadas à sua explicitação, onde podemos até encontrá-las devidamente organizadas por ciclo de ensino.

Da leitura que fazemos relativamente ao que é pretendido para o 3.º ciclo do Ensino Básico constatamos que estas competências foram pensadas de modo a capacitar os discentes para a sua vida futura, há uma demarcada preocupação com a literacia e a competência pragmática da língua. Espera-se que os alunos consigam extrair o essencial

de qualquer texto (oral ou escrito) e adaptar o seu discurso aos distintos contextos em que estão inseridos. Dominando estes aspectos facilmente lhes conseguimos adivinhar um futuro mais risonho, independentemente das aspirações que os alunos têm, ou seja, quer sonhem prosseguir os estudos a um nível superior, quer pretendam entrar no mundo laboral que, como se sabe, está cada vez mais exigente e competitivo.

Quanto às experiências de aprendizagem previstas para a Língua Portuguesa, está previsto que os docentes propiciem aos seus alunos actividades variadas que os conduzam à aquisição das competências anteriormente descritas. Destaque-se a preocupação em demonstrar aos alunos registos de diferentes variedades do Português, cremos que esta é uma importante medida, de forma a consciencializar os alunos de que as variedades existem e devemos aceitá-las, identificá-las e respeitá-las nas suas particularidades, porque não há uma variedade que seja mais acertada que outra, todas elas estão ao mesmo nível e merecem o nosso respeito. Deste modo, julgamos ser bastante pertinente que esta experiência de aprendizagem seja efectuada no espaço lectivo da disciplina de Língua Portuguesa, que como vimos, é anunciada como um importante factor de transmissão cultural.

Seguidamente, reflectiremos sobre o *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, do 3.º ciclo, também ele uma ferramenta essencial nesta nossa Prática de Ensino Supervisionada. Em primeiro lugar, há que ter em consideração que este Programa data do ano de 1991, ou seja, estão dez anos a separá-lo do CNEB e, como tal, sendo o CNEB posterior iremos encontrar algumas divergência entre estes dois documentos curriculares.

O Programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo inicia-se com a ideia de que encerra em si uma tenção, contudo, são os docentes que o tornam concretizável ao planificarem-no tendo em conta a turma, a escola, os conhecimentos anteriormente adquiridos, bem como a própria motivação dos alunos (DEB, 1991: 9).

São identificados nos *Conteúdos e processos de operacionalização* do Programa três domínios: ouvir/falar, ler e escrever. Como se pode depreender, à data em que foi colocado em vigor o Programa do 3.º ciclo o termo “competências” não se vislumbrava no nosso ensino.

É-nos anunciado que todos os conteúdos se interligam, sendo que, o funcionamento da língua surge como subsidiário dos domínios acima mencionados. No entanto, conseguimos facilmente perceber que existem indicações que destacam o trabalho que deveremos dedicar ao funcionamento da língua e à leitura orientada, veja-se:



“Os conteúdos relativos aos domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER manifestam-se e aperfeiçoam-se na prática da língua. Devem, assim, ser entendidos numa perspectiva funcional, havendo lugar a explicitações apenas no âmbito da leitura orientada e da reflexão sobre o funcionamento da língua.” (DEB, 1991, p. 9).

O Programa apresenta-nos, em seguida, os domínios com as suas especificidades, incluindo o modo como devem ser operacionalizados em sala de aula. Colocam-se os três anos lectivos (7.º, 8.º e 9.º anos) em paralelo, facto que nos permite verificar que este programa é construído com base numa espiral, quer com isto dizer-se que todos os anos os alunos vão partir do conhecimento detido nos anos anteriores e acrescentar-se-á, então, um maior grau de profundidade, de forma que haja uma maturação dos conhecimentos quando concluírem o ciclo em questão.

Todos os domínios apresentam subdivisões para que melhor se entenda os propósitos que devem seguir, assim, o domínio do ouvir/falar divide-se em: *Expressão Verbal em Interação*, estando intimamente ligado ao acto da fala; *Comunicação Oral Regulada por Técnicas*, onde se procura que os alunos obtenham algumas regras de comunicação que ajudá-los-ão quando estiverem presentes em contextos mais formais; *Compreensão de Enunciados Oraís*, pretende-se neste ponto capacitar os alunos para a escuta e compreensão de produções orais, no sentido de poderem reflectir e reagir perante tais informações.

O domínio da leitura é-nos apresentado sob um rigoroso alerta de que os alunos têm de desenvolver o gosto pela leitura e, para que tal suceda, é necessário dar espaço aos alunos na sala de aula para lerem, sem pressões e sem se recorrer a uma análise exhaustiva de excertos ou obras completas, mediante pena de criar desinteresse pelo texto nos discentes. Ao reflectir sobre esta questão vem-nos à memória dois textos de Marisa Lajolo, um onde anunciava que *O texto não é pretexto* e outro, que surgiu passados vinte anos, onde a própria autora se questionava acerca do que tinha escrito. No primeiro a autora defende que o texto não deverá ser pretexto para nada, acrescentando que este existe como ponto de encontro entre o autor e o leitor. Estes dois sujeitos que através da sua individualidade terão uma visão do enunciado de acordo com a sua realidade, querendo com isto dizer que, este deverá ser interpretado à luz do conhecimento empírico de cada individuo. Conhecimento esse que vem de experiências anteriores de leituras.

Logo, o texto não poderá ser utilizado nas escolas como intermediário de outras aprendizagens, do texto não se deverá fazer uma leitura orientada, antes pelo contrário.

Já no texto que Lajolo escreve passados muitos anos repensa a sua posição e diz-nos que o texto não vale por si só, tanto o autor como o leitor são, na hora de ler e escrever respectivamente, influenciados pela história – a sua e a da realidade que os rodeia. A autora considera, contrariamente ao que havia dito, que o texto não pode ser objecto de uma só leitura e que a escola tem o dever de capacitar os alunos para lerem fora da escola e, quando o façam, sejam capazes de lidar com os imprevistos e dificuldades que o enunciado lhes possa colocar. Ou seja, a escola deverá dar aos alunos as ferramentas para trabalharem de forma autónoma todo e qualquer texto.

Voltemos ao Programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo, onde a leitura se divide da seguinte forma: *Leitura Recreativa*, que pressupõe que seja um espaço dedicado ao prazer da leitura e nada mais, onde os alunos deverão assumir a sua subjectividade enquanto leitores; *Leitura Orientada*, que deverá ser trabalhada com base em algumas das obras que o próprio Programa sugere mediante a apresentação de listas de livros; *Leitura para a Informação e Estudo*, que está directamente relacionada com a literacia da informação, habituando os alunos a manusear ferramentas que os ajudem a estender os seus conhecimentos.

Quanto ao domínio da escrita, ele reparte-se em três: *Escrita Expressiva e Lúdica*, onde é proposto dar espaço aos alunos para assumirem a sua criatividade e passarem-na para o papel, pretende-se que os alunos afixem hábitos de escrita que coloquem em prática fora da sala de aula; *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos*, aqui pretende-se dotar os alunos de práticas de escrita que possam usar em contexto específicos no futuro, todavia, o Programa alerta para a necessidade de serem transmitidas aos discentes contextualizadamente e com um objectivo claro; *Aperfeiçoamento do Texto*, são momentos de correcção colectiva, onde se procura consciencializar os alunos das falhas cometidas, ao mesmo tempo que aprende a desenvolver um espírito de auto-correcção.

O funcionamento da língua deve ser trabalhado do ponto de vista da análise e da reflexão, é o que propõe o Programa. Os discentes deverão ir-se apropriando, aos poucos, de um conhecimento explícito da língua, no entanto, este trabalho deve ser conduzido pelos docentes com base no comportamento observável dos seus alunos, perante as dificuldades manifestadas por estes deve actuar permitindo-lhes que adquiram as regras

da língua de forma funcional. O programa apresenta a nomenclatura pela qual os professores se devem guiar.

Na nossa opinião, este Programa apresenta um dado bastante interessante, trata-se de quatro gráficos com o *Peso Relativo dos Conteúdos Nucleares*. O primeiro expõe a importância que devemos distribuir a cada um dos subdomínios da comunicação oral, assim, a expressão verbal em interação deverá ocupar metade do tempo dedicado à comunicação oral, enquanto a outra metade se divide entre a compreensão de enunciados orais e a comunicação oral regulada por técnicas. O segundo gráfico coloca, para nossa surpresa, a leitura orientada e a leitura recreativa ao mesmo nível, deixando a leitura para a informação e estudo com um quarto do tempo para si. Quanto à escrita, aparece destacada a escrita expressiva e lúdica, seguida da escrita para apropriação de técnicas e, finalmente, reserva-se a atenção restante para o aperfeiçoamento do texto.

O último gráfico apresenta-nos a gestão global que os discentes devem fazer do Programa nas suas aulas, deste modo, colocam-se os três domínios (comunicação oral, leitura e escrita) ao mesmo nível, seguindo-se o funcionamento da língua e, por fim, a avaliação e a planificação.

Perante estes dados questionamo-nos se, de facto, os docentes levarão estes gráficos em consideração na condução das suas aulas. Ocupará a leitura recreativa tanto peso quanto a leitura orientada nas aulas de Língua Portuguesa? Será fácil proporcionar aos alunos momentos de leitura recreativa nas aulas assentes nos parâmetros aqui propostos? Vejamos, segundo a nossa abordagem, a leitura recreativa deverá ser um momento de liberdade na sala de aula, liberdade para ler o que os alunos escolherem, sem que os professores os conduza, mas para isso é necessário que todos os alunos elejam uma obra ou um excerto sem qualquer tipo de apoio e descubram o prazer da leitura. Cremos que esta não será uma actividade fácil de levar a bom porto, todavia, os alunos têm de ser consciencializados para a acção que vão desenvolver. Terão de compreender que lhes está a ser proporcionado um momento de decisão, de desenvolvimento e de libertação, porque a leitura é tudo isto e muito mais.

Acreditamos que a gestão global apresentada por este Programa é bastante coerente e, quando bem concretizada, permitiria aos alunos uma formação plena, não só ao nível dos conteúdos que lhes são leccionados, mas também ao nível do autoconhecimento.

Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre as *Metas de Aprendizagem Ensino Básico - 3.º Ciclo / Língua Portuguesa*; este é o documento curricular mais recente do

nosso universo de eleição. Após lermos a introdução das Metas de Aprendizagem ficamos com a sensação de que este é um documento criado para acompanhar o desenvolvimento europeu, mantém a filosofia dominante no ensino por competências, ou seja, existe forte preocupação em preparar alunos para o futuro e, como tal, em transmitir-lhes conhecimentos que possam ser postos em prática na sua vida quotidiana.

As Metas de Aprendizagem pretendem que o Ensino Básico seja vertical, permitindo dessa forma que, ao transitarem de ciclo, os conhecimentos que os alunos adquiriram sejam aproveitados e alargados. Alertam-se os docentes para quando pegarem em turmas em início de ciclo (por exemplo, uma turma de 7.º ano), tenham sempre o cuidado de diagnosticar se os alunos trazem as aprendizagens sedimentadas, porque se tal não se verificar, não fará sentido transmitir novos saberes.

O documento em análise, tal como é explicado na sua introdução, baseou-se no CNEB, no Programa de Língua Portuguesa, (mas não aquele que por nós foi analisado, mas sim o que data do ano de 2009 e está à espera de entrar em vigor no 3.º ciclo do Ensino Básico, acontecimento que se consumará no ano lectivo de 2011/2012), mas sobretudo em outros sistemas educativos que se têm vindo a modernizar nos últimos anos.

Desta feita, o que se fez, segundo a nossa visão genérica do documento, foi espalhar as cinco competências específicas da Língua Portuguesa, presentes no CNEB (compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e funcionamento da língua), de forma a delinear todo o percurso pelo qual o aluno deve caminhar ao longo dos três anos que constituem o 3.º ciclo do Ensino Básico.

Na nossa opinião, as Metas de Aprendizagem são uma faca de dois gumes, se por um lado facilitam o trabalho do docente, deixando bem claro por que trilho deve conduzir a sua turma, por outro deixa-lhe uma reduzida margem de manobra, uma vez que, à saída do 3.º ciclo do Ensino Básico todos os alunos terão de ter alcançado as metas projectadas, sob pena de ficar, de alguma forma, em desvantagem perante outras turmas. Contudo, todos sabemos que nem todas as turmas são iguais, pelo contrário, os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo e de igual forma e, o que se verifica cada vez mais, é que as turmas são muito heterogéneas e a estratégia que pode funcionar com dois alunos, pode ser desmotivante para o resto da turma, por exemplo. O docente de Língua Portuguesa tem de conseguir estar em perfeita confluência com todos os documentos normativos que estão em vigor e, ao mesmo tempo, saber adaptá-los e estruturá-los de forma a servir mais e melhor os seus alunos.

Continuamente, incidiremos a nossa atenção no *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*; curiosamente, este programa é contemporâneo ao CNEB e, assim sendo, apresenta mais pontos convergentes com ele do que o Programa do 3.º ciclo por nós trabalhado.

O presente Programa de Português marcou um período de mudança, visto que, prepara-nos para a planificação de três anos lectivos, remetendo-nos para um sistema unitário. Ao lermos a introdução deste documento salta-nos à vista uma demarcada preocupação, trata-se de tornar os alunos conscientes ao nível da metalinguagem. Este Programa impõe que os alunos reflectam sobre a língua, de forma que saibam explicar como é que ela funciona, para tal preconiza a utilização de uma terminologia gramatical única.

A segunda grande questão anunciada na introdução do Programa de Português prende-se com a necessidade de preparar os discentes do Ensino Secundário para a competitividade presente no mercado de trabalho, não só tendo por objectivo o mercado português, mas também o mercado europeu. Este documento propõe-se a desenvolver nos alunos todas as competências previstas para o Ensino Secundário independentemente do caminho que escolham. Isto é, se até aqui os alunos da área das Humanidades tinham um percurso na língua materna distinto dos alunos das áreas científicas e técnicas, agora todos irão percorrer a mesma jornada.

Se, como vimos, a introdução do Programa era clara ao anunciar os grandes objectivos pretendidos para a disciplina de Português no Ensino Secundário, a apresentação do mesmo não lhe fica atrás, começando por anunciar que este documento tem como missão regular o ensino-aprendizagem das cinco competências essenciais da língua portuguesa: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e funcionamento da língua (veja-se que são as mesmas que estão descritas no CNEB).

Na apresentação do Programa somos, ainda, informados que trabalhar-se-ão textos de carácter mais informativo e prático, para além dos géneros mais tradicionais, tendo sempre como pano de fundo preparar os alunos de forma a tornarem-se profissionais competentes. Também a escrita assumirá um papel de relevo neste projecto futuro, uma vez que prevê-se a instauração de uma oficina de escrita que em nada se adivinha que seja um trabalho criativo por parte dos alunos, visto ser uma tarefa que deverá ter um cariz laboratorial.

A dimensão da leitura também enveredará por textos do domínio transaccional, manifestando-se, mais uma vez, a inquietação sentida em relação ao futuro próximo dos

nossos jovens estudantes. Prevê-se que se estabeleçam contractos de leitura com a turma, numa tentativa de motivar e incentivar os alunos para uma competência que nem sempre é a da sua eleição.

Quanto à avaliação, deseja-se que seja o mais abrangente possível, de forma a avaliar todas as competências nucleares com o mesmo grau de profundidade e em situações formais e informais, para que o docente possa sentir o pulsar da turma e ir-lhe dando *feedback*, pois, só dessa forma se poderá fazer um trabalho colaborativo com os alunos na procura do sucesso.

Ao lermos o Programa, e se dermos especial atenção às competências nucleares, verificamos que existe uma ideia transversal a todo o documento, prende-se com o facto de se aspirar a dar mais ênfase ao processo de aprendizagem de qualquer uma das competências que ao produto que daí irá resultar. O que se procura é dotar os alunos das ferramentas necessárias para escrever um currículo, responder a uma entrevista, compreender uma notícia, entre outros.

Na nossa óptica, o presente Programa de Português, do Ensino Secundário, é bastante normativo, o discurso em que se apresenta não deixa margem para dúvidas em relação ao perfil que o aluno de língua portuguesa deve ter ao concluir os estudos secundários. Quer-se um jovem apto a ingressar no mercado de trabalho, com consciência linguística da sua língua materna e que não comprometa ao nível da cultura literária que, aliás, foi a grande discriminada neste Programa. Repare-se que até aqui os alunos desenvolviam um conhecimento cronológico da Literatura Portuguesa, facto que já não acontece com este Programa, dado que, a primeira figura literária com que os alunos do 10.º ano de escolaridade contactam é com Luís de Camões (através de alguns dos seus poemas), saltando em seguida para a leitura de poemas de autores do século XX.

Creemos, tendo por base a experiência lectiva que desenvolvemos ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada, que o Programa de Português do Ensino secundário facilita o trabalho dos docentes na hora de planificá-lo, isto se o compararmos com o Programa do 3.º ciclo, devido às suas sequências de aprendizagem que estão muito bem organizadas e são de fácil consulta. Todavia, é um programa que dá pouca liberdade ao professor para conduzir as suas aulas e afirmamo-lo com base em tudo o que já constatamos anteriormente sobre este Programa e recordando-nos que os alunos no final do Ensino Secundário têm um exame nacional, ao qual são sujeitos, baseado em todas as doutrinas que estão subjacentes ao documento em foco.

Dissecados os documentos curriculares que remetem para o ensino da língua portuguesa centrar-nos-emos agora na língua estrangeira, mais concretamente na língua espanhola. Começaremos por comentar o documento normativo europeu para as línguas estrangeiras: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, seguidamente designado por QECRL. Consideramos que o QECRL está na base dos restantes documentos oficiais que se encontram em vigor no nosso país para o ensino das línguas.

É o documento mais abrangente e exaustivo, no sentido em que apresenta-nos de forma pormenorizada as competências gerais, (que no QECRL são designadas pelo termo *tarefas*), que deverão ser trabalhadas pelos docentes de línguas estrangeiras, dando especial destaque à competência comunicativa, uma vez que esta é considerada a competência nuclear, aquela em que estudante de língua estrangeira deverá tornar-se mais apto, isto porque não faz sentido aprender uma língua se, *a posteriori*, não somos capazes de comunicar através dela em contextos reais.

Nas *Notas Para o Utilizador* são-nos explicitados os dois grandes objectivos que guiam o QECRL, o primeiro prende-se com um apelo a todos os que trabalham a língua de forma a reflectirem acerca dos vários domínios que a abrangem, já o segundo objectivo assenta na tentativa de auxiliar todos aqueles que ensinam língua, de modo que quem aprende possa ter um melhor *feedback* do trabalho desenvolvido. Ou seja, socorrendo-se do QECRL os docentes de língua estrangeira serão capazes de dizer exactamente aos seus discentes o que esperam deles, quais as competências que irão trabalhar e traçar-se-á o caminho que, todos juntos, irão percorrer no sentido de os tornar óptimos comunicadores, cidadãos de uma Europa que se quer cada vez mais inclusiva e unida.

Veja-se que nas o *Notas Para Utilizador* existe a preocupação de deixar claro, (e atente-se nas letras maiúsculas), que o documento em questão não pretende de forma alguma interferir nos métodos de quem trabalha no ensino da língua, justificando que somente são levantadas questões, mas que cabe aos destinatários do QECRL dar essas mesmas respostas.

Todavia, do nosso ponto de vista, julgamos que esta chamada de atenção é algo contraditória, uma vez que, após a leitura do Quadro cremos que é dada pouca margem de manobra a quem trabalha a língua, visto que, são-nos apresentados todo o tipo de actividades, métodos de avaliação, entre outros, que o docente pode usar. Deste modo, somos levados a crer que a margem de manobra deixada aos docentes prende-se sobretudo com a eleição, de entre o leque proposto, das melhores actividades tendo em vista o seu público-alvo. No entanto, vemos neste documento uma mais-valia para quem

ensina línguas estrangeiras, é um documento de referência, um ótimo ponto de partida e é de fácil consulta.

O QECRL propõe-se a ser: *multiusos, flexível, aberto, dinâmico, amigável e não-dogmático*, no fundo um documento de união e partilha destinado a uma área do saber que procura aproximar os jovens estudantes de novas línguas, novas culturas, novos saberes, dotando-os de um saber-ser e saber-fazer, que poderão partilhar com uma vasta comunidade, ao mesmo tempo que os consciencializa das particularidades de um mundo que se tem vindo a tornar cada vez mais global.

Já trabalhamos com o CNEB para a língua portuguesa, observemos as novidades que nos traz para o estudo da língua estrangeira.

As competências específicas para as Línguas Estrangeiras presentes no CNEB tiveram na sua base os diferentes Programas de Línguas Estrangeiras e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (seguidamente designado como QECRL), é com esta explicitação que se inicia a introdução, onde se anuncia o desejo de alcançar uma competência plurilíngue e pluricultural. Quer com isto dizer-se, que os nossos discentes deverão possuir uma boa aptidão comunicativa nas línguas estrangeiras que elegerem e conhecer a cultura dos países de origem dessas línguas. A meta primordial a alcançar no ensino das Línguas Estrangeiras é capacitar os alunos para conseguirem comunicar em contextos reais de forma espontânea e adequada.

Procura-se que a aprendizagem da Língua Estrangeira seja integradora, de forma que os alunos sintam que passam a pertencer a um vasto universo de pessoas que domina a língua estudada. Pretende-se que os discentes aprendentes de uma Língua Estrangeira demonstrem o saber-fazer, isto é, sempre que necessário consigam colocar os conhecimentos adquiridos em prática de forma correcta e consciente, demonstrando capacidades metacognitivas (ABRANTES, 2001: 39).

O CNEB deixa a cargo dos docentes a distinção dos níveis de desempenho, salientando que deverão reger-se pelos perfis de saída estipulados no final de cada ciclo de ensino.

Relativamente aos percursos de aprendizagem o CNEB propõe que os discentes tenham uma agradável convivência com a língua estudada, deverão, em dado momento, envolver-se em projectos que os levem a comunicar na língua estrangeira em situações reais. Quanto às regras gramaticais da língua, será de todo conveniente que sejam os próprios alunos, com base em experiências anteriores e até no conhecimento que detém da língua materna, que reflectam acerca dos seus usos. Os alunos deverão ser motivados,



de forma que quando se deparem com alguma dificuldade não desistam da língua (ABRANTES, 2001: 40 - 41).

A Língua Espanhola, uma das nossas áreas disciplinares, até à data só pode ser iniciada no 3.º ciclo, ainda que já existam turmas piloto que a iniciaram no 2.º ciclo. Assim sendo, quando os alunos partem para aprendizagem da Língua Espanhola já detêm alguma maturidade na aprendizagem de línguas, (língua materna e língua I), podendo e devendo colocar os conhecimentos detidos em prol desta nova situação de ensino-aprendizagem. O docente deverá aproveitar sempre os conhecimentos dos alunos e aplicá-los à sua aula. Deve também proporcionar-lhes o contacto com documentos que os ajudem na progressão dos seus conhecimentos de língua e cultura espanholas.

O CNEB assume que é importante avaliar todas as competências que os alunos desenvolvem mediante a aplicação de variados instrumentos, já que desta forma consegue-se controlar a heterogeneidade da turma e recolher dados com distintas características (testes escritos; exercícios de compreensão oral; momentos de oralidade espontânea; entre outros.).

Em seguida, o CNEB organiza as competências gerais para as Línguas Estrangeiras num quadro onde coloca também a sua forma de operacionalização. Depois entramos na área das competências específicas onde três verbos ganham expressão: compreender, interagir e produzir. Julgamos que estes verbos resumem bem aquilo que se pretende que os alunos de Língua Estrangeira sejam capazes de fazer quando terminem o seu ciclo de estudos. Têm que ser capazes de compreender enunciados escritos e orais, interagir através da oralidade e da escuta e produzir enunciados escritos e orais. Repare-se que o domínio do funcionamento da língua não é aqui mencionado, já que, do nosso ponto de vista, entende-se que ele é necessário e serve todas as outras competências, ainda que não deva ocupar um lugar de destaque. O funcionamento da língua deve auxiliar os alunos de Língua Estrangeira no seu processo de ensino-aprendizagem e por isso aparece subjugado às restantes competências.

Os alunos deverão tornar-se pluriculturais e plurilingues, respeitando de igual modo todas as línguas que aprendam; os seus níveis de motivação deverão ser elevados, de forma que continuem a investir no seu conhecimento e isso implicará manter o contacto com a língua estudada mesmo após o término de um ciclo.

Comentados os documentos de carácter mais global, centrar-nos-emos agora nos Programas de Espanhol do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

O *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3-º Ciclo*, segundo a sua introdução, baseia-se na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que se refere à reestruturação curricular, tendo-se, a partir daqui, passado a valorizar a avaliação formativa e a respeitar os distintos ritmos de aprendizagem dos alunos, procurando tornar a escola uma instituição cada vez mais inclusiva; é nestes pressupostos que está assente o documento que regula o trabalho dos docentes de Espanhol.

A introdução do Programa anuncia-nos que a competência privilegiada – *macro-competência* – é a comunicativa, estando as restantes subordinadas a si. As aulas de língua espanhola deverão ter sempre como objectivo de fundo o desenvolvimento desta competência. No entanto, para além da competência comunicativa são-nos descritas mais quatro: *linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística*.

Após a leitura dos objectivos gerais do Programa compreendemos que os alunos não devem receber somente formação ao nível da língua espanhola, como também ao nível sociocultural, de forma que desenvolvam um forte sentimento de empatia com o país originário da língua em estudo.

Os seis domínios que se definiram para o estudo da língua espanhola foram: *compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem; aspectos socioculturais*. Sendo o presente Programa um documento a ser aplicado ao longo de três anos, ele estrutura-se de modo a que os conteúdos se vão adequando ao nível cognitivo dos alunos, havendo um maior grau de aprofundamento aquando da transição dos anos lectivos que compõem o 3.º ciclo do Ensino Básico. Assim, os alunos desenvolverão o autoconhecimento ao mesmo tempo que expandem as suas aprendizagens na língua espanhola.

No que diz respeito à avaliação, pretende-se que, tal como havia sido anunciado na introdução do documento em análise, esta seja mais um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem e que seja mais uma ferramenta usada na construção do sucesso dos alunos. Para isso, a avaliação terá de ser mais formativa que sumativa e, aos discentes, dever-se-á dar sempre *feedback* do seu trabalho, para que possam evoluir nas suas aprendizagens.

Na nossa opinião, tendo em conta o carácter global deste documento, torna-se uma ferramenta bastante utilitária e de fácil consulta para os docentes, os anexos I e II que se encontram no *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3-º Ciclo*, esquematizando os actos de fala e os conteúdos gramaticais. Desta forma, sempre que surja

uma dúvida pontual, relacionada com estes dois âmbitos, o Programa permite ao docente uma rápida consulta, simplificando assim o seu trabalho na hora de planificar as aulas.

A introdução do *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10.º ano. Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas* apresenta bastantes semelhanças com o Programa do 3.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que, também aqui se opta pela abordagem comunicativa, colocando-se esta competência no centro das aprendizagens, tornando todas as outras (*linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística*) suas subsidiárias.

A grande novidade presente neste documento em relação ao que foi anteriormente trabalhado por nós, prende-se com o facto do Programa do Ensino Secundário remeter para o QECRL, traçando assim, um trabalho cooperativo e activo entre professores e alunos com vista ao desenvolvimento global dos discentes, tornando-os essencialmente capacitados do ponto de vista comunicativo e sociocultural. Aponta, ainda, os níveis de desempenho esperados para cada ano que constitui o Ensino Secundário, desta forma, prevê que os alunos no final do 10.º ano atinjam o nível A2.1, quando concluíam o 11.º ano estejam no patamar do nível A2.2 e no termo do 12.º ano apresentem o designado nível B1.1.

Note-se que o *Programa de Espanhol* expõe temas que são transversais aos três anos que integram os estudos secundários, daí depreendemos a importância que lhes é atribuída; são sobretudo temáticas relacionadas com conteúdos do quotidiano, da cultura espanhola e da relação de Portugal com a Espanha. Cabe ao docente fazer uma boa gestão destes conteúdos, de forma a garantir que não haja uma repetição dos mesmos, mas sim uma progressão da aprendizagem, só assim os discentes conseguirão atingir os níveis de desempenho desejados.

Também este Programa, à semelhança do que verificámos no documento do 3.º ciclo do Ensino Básico, organiza os conteúdos linguísticos por anos de escolaridade, permitindo ao professor conferi-los de forma rápida e eficiente, podendo confirmar os que estão presentes ao longo dos três anos lectivos e quais os que vão surgindo à medida que os estudos progridem.

No que à avaliação diz respeito, o Programa do Ensino Secundário apresenta uma novidade que, na nossa óptica, julgamos estar relacionada com a maturação atingidas pelos discentes que integram este ciclo de estudos, uma vez que já são capazes de

reflectir e avaliar o seu próprio trabalho, bem como as suas atitudes. Assim, torna-se importante a auto-avaliação e a co-avaliação, permitindo aos alunos que reflectam sobre o seu desempenho. Todavia, é imprescindível que os alunos conheçam os objectivos que deverão atingir em cada uma das competências trabalhadas. Acreditamos que este processo é deveras importante, visto que, consciencializa e responsabiliza o aluno pelo seu desempenho e ajuda-o a reflectir sobre os seus actos, desenvolvendo um sentido crítico acerca daquilo que produz.

Finalmente, incidiremos a nossa atenção nas *Metas de Aprendizagem Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEI*, que serão o último documento curricular abordado por nós. As Metas de Aprendizagem apresentam-se como um documento de carácter genérico, uma vez que foram elaboradas para serem aplicadas a todas as línguas estrangeiras leccionadas nas escolas portuguesas e têm por base os Programas das distintas línguas, o CNEB e o QECRL.

A introdução das Metas de Aprendizagem para o ensino da Língua Espanhola parecem-nos algo vagas, visto que, além de nos indicarem os documentos que estão por detrás da sua origem, só nos informam do seu propósito, ou seja, que devem estar presentes na hora em que os docentes planificam as suas aulas e quando estruturam as avaliações que os discentes desempenharão.

À semelhança do que já havíamos dito relativamente às Metas definidas para a Língua Portuguesa, também estas, segundo a nossa visão, contém o mesmo propósito limitador do trabalho do docente e pretendem unificar o perfil de saída dos alunos no final de cada ciclo.

#### Metodologias:

Uma aula tem, regra geral, a duração de noventa minutos. Exposto desta forma parece um período de tempo demasiado fugaz, deixando-nos a sensação de que a aula começa e termina com a entrada e saída no espaço físico onde decorre a leccionação. No entanto, o que se desconhece é o tempo que o docente dedica à preparação de uma aula, tendo que procurar dar respostas a distintas e variadas questões, de forma que consiga rentabilizar aquela hora e meia e chegue ao fim com a certeza de que atingiu os objectivos propostos e os seus alunos realizaram as aprendizagens pretendidas.

Em primeiro lugar, há que ter em conta o público a quem se destina a aula, o ano de escolaridade frequentado pelos discentes e as aprendizagens que realizaram ante-

riormente, isto porque, cada vez mais, encontramos turmas completamente heterogêneas, onde temos alunos que aprendem de modo díspar e a diferentes ritmos.

Assim, na hora de planificar uma sequência didáctica ou uma aula temos de pensar do geral para o particular, ou seja, temos de guiar-nos pelos documentos curriculares, já que são eles que regulam a nossa prática de ensino; seguidamente, temos de atentar na turma a quem vai ser direccionada a aula e, dentro da turma, em cada um dos alunos que a compõem. Dado que, sendo a turma um grande grupo não podemos ignorar as características individuais de cada jovem, pois todos eles têm distintas motivações e diversas necessidades.

Posteriormente, o docente depara-se com as grandes e velhas questões: “Como é que vou leccionar este conteúdo? De que forma poderei motivar os alunos para esta aprendizagem? Que metodologia deverei usar para chegar a um maior número de alunos?”.

Segundo Morgado, os docentes deveriam repartir as dúvidas e incertezas com os colegas de grupo, não deixando de lado a sua individualidade e o seu estilo, visto que, cada professor tem a sua própria forma de encarar o ensino. Levando as questões aos colegas haveria uma troca de experiências e saberes que seria facilitadora na hora da tomada de decisões. Todavia, Morgado afirma estar consciente de que a decisão por parte de um docente para seguir uma determinada estratégia ou método constitui um acto de solidão que só é influenciado pelos seus alunos, os programas instituídos, a sua forma de ser e estar e as particulares da sua escola (MORGADO, 1999: 43 – 49).

Relembrando a nossa experiência na Prática de Ensino Supervisionada (PES), recordamos que na hora da tomada de decisões os factores que pesavam sempre na nossa mente eram os Programas das disciplinas, os conteúdos que íamos leccionar e a elaboração de actividades que fossem estimulantes para os alunos, de forma a conseguir que estes se mantivessem motivados e interessados na aula desde o seu começo até ao seu término. Estamos conscientes de que talvez também devesse haver uma forte preocupação da nossa parte com as especificidades de cada aluno, mas a verdade é que para haver um conhecimento a esse nível seria necessário que passássemos mais tempo com a turma, porque é a convivência diária, o tempo partilhado que nos revela os hábitos de cada um. Julgamos que no futuro próximo, quando tivermos uma turma a tempo inteiro, saberemos ir ao encontro das necessidades de cada discente e passaremos a pensar menos na turma como um todo. Esta é, pelo menos, a nossa vontade.

Ainda assim, note-se que Soler et. al. admitem a dificuldade com que os docentes se deparam para seleccionar uma estratégia de ensino e defendem que a opção mais acertada será enveredar por um método eclético, isto é, que não se apeguem única e exclusivamente a uma forma de ensino, mas que variem, realizem actividades diversificadas. Pois, só desta forma será possível chegar a todos os alunos, independentemente da sua forma de aprendizagem (SOLER et. al., 1992: 71). Exercitar uma matéria através de distintas actividades permitirá que os alunos a trabalhem de forma diferenciada, potenciando-se, assim, as competências relativas ao saber-fazer.

Note-se que o docente depara-se diariamente com a turma, independentemente de denotar que o aluno A ou B necessitam mais da sua atenção, não pode direccionar a aula para dois alunos, correndo o risco dos restantes se sentirem excluídos. Tem de haver um esforço constante para chegarmos a todos. Este facto aviva-nos a memória e transporta-nos até uma aula de Português por nós leccionada, no dia 13 de Maio, na turma C do 7.º ano de escolaridade. Esta é uma turma onde os alunos denotam muitas carências, não só ao nível da aprendizagem, como também no campo dos afectos. São alunos que necessitam de atenção e revelam pouca autonomia na realização das tarefas.

Os alunos tinham como actividade uma produção escrita que iria ser avaliada por nós. Após a explicitação do exercício, (pretendia-se que os alunos escrevessem um texto narrativo, tendo por base a leitura e interpretação que tinha sido realizada anteriormente do prefácio da obra *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres), e relembrando a turma da importância que a planificação assume no acto da escrita, poucos foram os alunos que conseguiram iniciar a actividade sem solicitar a presença da aluna da PES, enquanto uns apresentavam dúvidas mais concretas, outros queriam simplesmente sentir a aprovação do adulto, necessitando de atenção constante.

Agora, reflectindo sobre o nosso desempenho naquele dia, temos consciência de que teríamos sido mais eficazes se tivéssemos realizado a planificação do texto em conjunto com os alunos, registando no quadro, por tópicos, as ideias que surgissem. Deste modo, os alunos teriam ouvido a nossa advertência e teríamos passado à acção, auxiliando-os na fase que é talvez das mais difíceis para os discentes, aquela em que requer concentração para que possam organizar as suas ideias, para que compreendam que um texto tem de seguir um plano, de forma que apresente introdução, desenvolvimento e conclusão, porque a escrita não pode ser um acto precipitado, mas antes o resultado de uma reflexão. Julgamos que se tivéssemos conduzido esta tarefa teríamos chegado a

mais alunos e, quem sabe, talvez eles tivessem conseguido realizar o exercício de escrita de forma mais independente.

Eleger um método de ensino é escolher um caminho, uma vez que iremos sempre colocá-lo em prática, com a agravante de que ele não nos afectará somente a nós, mas sobretudo, reflectir-se-á nos jovens que temos à nossa frente.

De acordo com Soler et. al., existem três grandes métodos de ensino: o repetitivo, o expositivo e o que privilegia o descobrimento. Para estes autores, todos eles apresentam prós e contras; o método repetitivo apela à memorização e o professor centra a aula em si, tornando a aprendizagem exterior ao aluno, visto que, o seu papel é altamente passivo, pois é o docente que expõe a matéria, ficando o aluno com o papel de ouvinte. Contudo, este método poderá tornar-se mais eficaz se os discentes forem chamados a intervir, de modo a activarem os seus conhecimentos prévios. Assim, o aluno é chamado a dar o seu contributo, situação que contribuirá para que não se sinta excluído da aula (SOLER et. al., 1992: 72 – 73).

A primeira vez que intervimos numa aula da nossa Prática de Ensino Supervisionada coube-nos trabalhar dois pequenos textos de cariz diarista, da autoria de Miguel Torga, onde se trata o assunto da Segunda Guerra Mundial e o rebentamento da bomba atómica em Hiroxima. Nessa nossa primeira experiência, ainda que tenhamos sentido que todos os alunos estavam numa clara situação de aprendizagem e estavam motivados para os acontecimentos da aula, houve um aluno que se destacou dos demais devido ao seu interesse e envolvimento na matéria, isto porque, ao aluno lhe interessavam as temáticas bélica e histórica. Logo, acreditamos que esta aula de 30 de Novembro de 2010 tenha sido mais significativa para o aluno em questão do que para os restantes colegas de turma, dadas as representações prévias que ele possui acerca do assunto em questão e, também, porque não as ignorámos, identificámos o interesse do discente e levámo-lo a contribuir para a aula, partilhando o seu saber com a turma, fazendo-o sentir-se integrado, para que sinta que a sua participação é sempre valiosa.

O método expositivo, tal como o que vimos anteriormente, não é um método que coloca o aluno no centro da situação de ensino-aprendizagem, dado que, relega-lhe o papel de agente passivo. Este método tende em não se basear em situações reais, que sejam próximas e conhecidas dos alunos, facto que dificulta a aquisição de conhecimentos (SOLER et. al., 1992: 73). Note-se que a chave do ensino por competências está na preparação do aluno para a vida activa, tornando-o capacitado para conseguir activar os conhecimentos anteriormente aprendidos e aplicá-los na resolução dos problemas do

quotidiano. Parece-nos claro que um docente que se decida guiar por um método puramente expositivo não está a preparar os seus alunos para o futuro e dificilmente será capaz de atingir os objectivos que regem a prática de ensino contemporânea.

O último dos métodos apontado por Soler et. al. peca por ser um processo muito moroso, e consiste, tal como o seu nome indica, numa aprendizagem que o aluno vai fazendo à medida que investiga e resolve problemas, tratando-se, por isso, de uma descoberta constante (SOLER et. al., 1992: 73). Este método parece-nos ser interessante porque envolve os alunos, dá-lhes um papel bastante activo, facto que os deverá motivar, contudo, julgamos que só será exequível em grupos pequenos, sob pena de se tornar uma actividade geradora de destabilizações comportamentais.

Em *Novas Metodologias em Educação* encontramos uma interessante proposta de metodologias para o ensino do Português enquanto língua materna. É-nos aconselhado a trabalhar a produção oral ao mesmo nível da produção escrita, uma vez que, ambas contribuem para o desenvolvimento dos jovens, não só enquanto alunos, mas também enquanto cidadãos, dotando-os de competências para a vida futura (CARVALHO, 1995: 232 – 233).

É-nos transmitida a necessidade de trabalhar ao nível da oralidade com os discentes, dando-lhes espaço para participarem, mediante a aplicação de questões abertas e problematizadas, que os levem a pensar e a expor os seus pensamentos (CARVALHO, 1995: 233 - 135). Ao longo deste ano de PES, foi-nos possível perceber o quão importante é dar espaço aos alunos para pensarem, o docente não deverá precipitar-se na resposta, pelo contrário, deverá conduzir os alunos através de situações problema, de modo que sejam eles a solucionar a dificuldade que lhes foi levantada. Mediante a aplicação desta prática, verificámos que os alunos retêm o conhecimento por mais tempo, visto não ser uma informação que lhes foi concedida, mas antes uma informação pela qual eles tiveram de batalhar.

A vida quotidiana deve ser usada em prol da aula, podendo explorar-se temáticas que estejam em discussão na nossa praça pública. Outra acção importante que o docente de Português deverá assumir nas suas aulas é a consciencialização da turma para as regras do âmbito da pragmática (CARVALHO, 1995: 233 - 134).

Quanto ao domínio da produção escrita, a função do professor é, segundo os autores do capítulo em que estamos a incidir, ensinar os seus alunos a escrever, incutindo-lhes as quatro directrizes que deverão seguir: planificação, textualização, revisão e avaliação. É um trabalho que requer muita prática e no qual o docente deverá insistir, a



cooperação entre o professor e os alunos deverá ser uma constante no desenvolvimento deste tipo de tarefas. Escrever textos colectivos, que vão sendo registados e corrigidos por todos poderá ser uma óptima estratégia, dado que, os alunos envolvem-se na tarefa e tornam-se activos na sua própria aprendizagem (CARVALHO, 1995: 239 - 143).

Na nossa Prática de Ensino Supervisionada tivemos a oportunidade de constatar as dificuldades que os alunos sentem na hora de escrever, sobretudo os alunos que frequentam o Ensino Básico, apresentam dificuldades ao nível da planificação textual e também falham em larga escala a revisão do texto por si produzido. Perante isto, julgamos de todo convenientes as metodologias que nos são propostas no capítulo *Metodologia do Ensino do Português*. O Professor tem de assumir a responsabilidade de ensinar os seus alunos a escrever e, para isso, é necessário que trabalhe com eles na sala de aula, lhes mostre como se faz, não se confinando a pedir-lhes que escrevam, porque eles irão sentir-se perdidos. Como já anteriormente referimos, numa aula por nós conduzida falhámos exactamente a este nível, uma vez que, não demonstrámos aos alunos como planificar, limitámo-nos a recordar-lhes a importância de tal passo. Reconhecemos, por isso, que o nosso desempenho nessa aula ficou aquém das expectativas, no entanto, serviu-nos de aprendizagem. Hoje temos bem presente que não podemos assumir que os alunos possuem determinado tipo de conhecimentos, é da nossa responsabilidade confirmar se de facto os têm consolidados, especialmente, quando se tratam de actividades de expressão escrita.

Relativamente à competência da leitura, saltam à vista duas ideias fundamentais, a primeira remete para o ensino da leitura, ou seja, na sala de aula os jovens devem ser ensinados a diferenciar a informação fundamental de um texto daquela que é acessória, deverão aprender a identificar o tipo de texto que têm entre mãos, bem como a recontar o que foi lido e a esquematizar as ideias basilares. Outra metodologia que é proposta aos docentes de língua portuguesa passa pela leitura de textos de natureza variada, literários e não literários, facto que contribuirá fortemente para o alargamento do léxico dominado pelos alunos (CARVALHO, 1995: 244 - 150).

Concernente aos métodos que foram sendo aplicados, ao longo dos tempos, no estudo das línguas estrangeiras, registam-se seis: método tradicional; método directo; método audio-oral; método audio-visual; método situacional e método nocio-nal/funcional. Este último, por ser o mais recente e, por isso mesmo, ter beneficiado do contributo de todos os que lhe antecederam, apresenta-se como sendo o mais complexo e completo, apresentando uma forte preocupação comunicativa e não descurando a gra-

mática, a semântica, o contexto e a própria teoria humanista (MIRA & MIRA, 2002: 45 – 56).

Todavia, segundo Mira & Mira, o ensino das línguas estrangeiras contemporâneo não é fiel a um método, dado que os docentes servem-se das mais variadas metodologias para atingirem os objectivos que lhe são propostos pelos documentos oficiais. Tendendo-se, desta forma, para uma metodologia híbrida, construída pelo próprio docente, que retira ensinamentos dos vários métodos e utiliza-os em prol das características dos alunos com quem trabalha e dos conteúdos que lecciona (MIRA & MIRA, 2002: 57 – 61).

Atentando na nossa Prática de Ensino Supervisionada não poderíamos estar mais de acordo com estes dois autores, visto que, na hora de planificarmos uma unidade didáctica estivemos preocupados em projectar aulas que fossem motivadoras para os alunos e que facilitassem a aprendizagem, envolvendo-os no processo. Para tal recorremos a actividades diferenciadas, que tanto se poderiam enquadrar no método audiovisual (ex: mostragem de um vídeo promocional), como no método nocional/funcional (ex: trabalhar documentos autênticos). A nossa pretensão foi sempre descentrar a aula de nós, procurando que os alunos sentissem que a aula era sua.

#### Conhecimento dos alunos:

Quando iniciámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada no mês de Outubro de 2010, já o ano lectivo estava a decorrer, como tal, não estivemos presentes nas aulas de apresentação, onde os alunos começam por se apresentar/revelar e também não participámos, nem acompanhámos a realização dos testes de diagnóstico, que constituem em facto importantíssimo para os docentes nortear o seu trabalho em função das turmas que têm entre mãos.

Quanto a nós, são os testes de diagnóstico que nos revelam em que ponto se encontram os alunos e é a partir dos seus resultados que os professores podem gerir os conteúdos e planificar as unidades didácticas. Visto que, ficam conhecedores das principais dificuldades dos discentes e das competências que necessitam de ser maioritariamente consolidadas.

Assim, a tarefa que nos foi atribuída no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, consistiu do tratamento de dados <sup>1</sup>dos testes de diagnóstico que os alunos realiza-

---

<sup>1</sup> Ver anexo I

ram no início do ano lectivo. Este trabalho foi muito interessante, pois permitiu-nos conhecer os gostos e hábitos dos alunos, ao mesmo tempo que nos revelou as suas maiores dificuldades na disciplina de Português, onde se destacavam as competências do Funcionamento da Língua e da Leitura na turma de 7.º ano. Já ao nível da turma de 10.º ano registámos seis alunos que manifestavam sentir dificuldades relativamente ao Funcionamento da Língua, enquanto no extremo oposto, se encontrava a competência da Compreensão Oral, na qual os discentes diziam não sentir qualquer tipo de contra-tempo.

Julgamos que este trabalho de esquematização dos dados recolhidos nos testes de diagnóstico, efectuados pelos alunos no início do ano lectivo, permite aos docentes uma visão mais generalizada das características das turmas e dá sentido à aplicação de provas diagnósticas.

## **B – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens.**

*Um bom mestre tem sempre esta preocupação: ensinar o aluno a desvencilhar-se sozinho.*

**Edward Forster**

O ano lectivo de 2010/2011 constituiu, sem margem para dúvidas, um ano de grandes aprendizagens para nós. Tivemos oportunidade de constatar todo o trabalho que está inerente à prática lectiva, aprendemos a trabalhar com os documentos curriculares, interpretando-os, articulando-os e planificando-os. Ganhámos novas perspectivas quanto à forma como nos devemos relacionar com os alunos, percebendo que a nossa maneira de ser e estar nas aulas os condiciona (para o bem e para o mal). Assim sendo, procuraremos neste ponto transmitir a forma como fomos adquirindo novos hábitos de trabalho e o que mudou na nossa forma de encarar o ensino.

Reportar-nos-emos, em seguida, às aulas que leccionámos e reflectiremos acerca dos acontecimentos que as antecederam, a forma como decorreram e os ensinamentos que adquirimos com cada uma delas.

A primeira aula para a qual remeteremos realizou-se no dia 25 de Janeiro de 2011, tratando-se de uma aula, de noventa minutos, leccionada na turma TD1 do 10.º ano de escolaridade. Foi a segunda aula, de um conjunto de três, cuja unidade temática

era *Poetas do século XX*, respeitando desta forma a sequência de ensino-aprendizagem n.º 3, do Programa de Português do Ensino Secundário. Esta aula foi conduzida por nós e por outra colega da PES, sendo que coube-nos a primeira parte da aula.

A nossa primeira preocupação, ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, aquando da preparação de uma aula era consultar os documentos curriculares, de forma a avivarmos na memória as competências que deveríamos trabalhar, os objectivos propostos, bem como os conteúdos. Assim, realizado este trabalho e depois de, em grupo, termos elegido os *10 Grandes Poetas do Século XX* que iríamos apresentar à turma, faltava-nos escolher um poeta e um poema para trabalharmos na aula, visto que, já tínhamos tomado a decisão de trabalhar a competência da leitura.

Entrávamos, então, na fase da descoberta, pretendíamos explorar na aula um poema que cativasse os alunos para a leitura da poesia e constituísse, ao mesmo tempo, um desafio para nós. A poesia sempre foi uma das nossas paixões enquanto alunos de língua portuguesa e gostaríamos de ser capazes de transmitir esse mesmo sentimento aos nossos discentes. Reunimo-nos de manuais escolares, de antologias e até de biografias dos poetas eleitos, no entanto, havia um poema que já pairava no nosso pensamento, tratava-se do *Cântico Negro*, de José Régio, um poema que sempre admirámos e que saberíamos ser um desafio no que toca à sua interpretação para os nossos alunos. A escolha estava feita, mas também a ansiedade nos assolava, dada a complexidade do poema.

Posto isto, elaborámos um questionário de leitura<sup>2</sup>, (tendo por base um que era proposto pelo manual *Aula Viva - Português A*), que tinha como objectivo principal auxiliar os alunos na sua interpretação do poema, questionário ao qual demos resposta, depois de o termos terminado, para que pudéssemos comprovar que se adequava ao nível cognitivo da turma.

Após fazermos a motivação inicial com os alunos, que consistiu de pequenos diálogos e trocas de impressões com os alunos que iam entrando na sala de aula, de maneira a facilitar-lhes a transição do espaço do intervalo para o espaço de leccionação, iniciámos a aula socorrendo-nos de um meio audio-oral (uma declamação do poema *Cântico Negro*, de José Régio, interpretado por Maria Bethânia), tínhamos como objectivo motivar os alunos para a actividade de leitura que se seguiria e, do nosso ponto de vista, a estratégia funcionou, dados os sinais que pudemos recolher dos alunos (alguns

---

<sup>2</sup> Ver anexo II

repetiam o que tinham ouvido, outros começaram a ler o poema imediatamente assim que lhes foi entregue). Terminada a audição procurámos activar os conhecimentos que os alunos já teriam de José Régio e passámos à leitura silenciosa do poema. Posto isto, começámos a analisar o poema com os alunos, conduzindo-os através de questões de orientação que iam sendo dirigidas a toda a turma, dando espaço aos alunos para reflectirem. Contudo, a certa altura sentimos que alguns alunos se estariam a dispersar do conteúdo da aula porque, julgamos nós, não estavam a conseguir chegar à mensagem fundamental do texto. Perante tal facto, temos consciência de que a nossa posição na aula mudou, uma vez que passamos a pegar nas contribuições que os alunos iam dando para a aula e reformulávamos-lhas, de forma que ficassem mais correctas e mais claras para todos, com esta decisão que tomámos, de assumir ainda mais o comando da aula, conseguimos que todos os discentes compreendessem o poema e evitámos possíveis comportamentos de indisciplina que, normalmente, são gerados pelo alheamento da aula.

A nossa intervenção nesta lição foi concluída com a leitura expressiva do poema e muitos foram os alunos que quiseram dar o seu contributo, tendo sido, de forma geral, uma boa leitura, facto que revela a assimilação do conteúdo presente em o *Cântico Negro*.

Pessoalmente, foi uma aula bastante gratificante, uma vez que pudemos constatar, através da nossa participação, que os alunos conseguem envolver-se e motivar-se para o estudo do texto poético se os materiais forem os adequados e o docente conseguir sentir o pulsar da turma, tomando decisões em função dos sinais que consegue observar, incluindo a linguagem não verbal.

Seguidamente, reportar-nos-emos a uma sequência de duas aulas que foram exclusivamente da nossa responsabilidade e ocorreram na mesma turma que a aula anteriormente por nós relatada.

Estas aulas que regemos em Março de 2011 reportaram à sequência n.º 4 do Programa de Português, do Ensino Secundário, e incidiram sobre os textos dos media, sendo que, coube-nos a nós dar as aulas inaugurais da dita temática. Desta forma, para a primeira aula impusemo-nos a missão de motivar os alunos para a unidade temática que iriam começar a estudar, queríamos que os alunos se envolvessem na aula e, ao mesmo tempo, que as actividades desenvolvidas servissem de motivação remota para as lições que se seguiriam.

Após munirmo-nos de vários manuais escolares e de analisarmos as tarefas que propunham verificámos que apenas um – *Plural – Português – B 11.º* - poderia servir os nossos intuítos, no entanto, serviu-nos apenas de ponto de partida. Acreditávamos que seria uma actividade interessante fazer os alunos emergir no mundo dos media. Como? Através de um trabalho de grupo que eles realizariam na aula, pretendia-se que manuseassem jornais e revistas, de forma a darem resposta a uma ficha de trabalho<sup>3</sup>, que era constituída por duas partes. Na primeira, que era comum a todos os grupos, pedia-se aos alunos que, mediante o manuseamento do jornal ou da revista que lhes tinha sido atribuído, preenchessem uma tabela, da qual constavam quatro géneros de textos dos media (crónica, entrevista, artigo científico e técnico e artigo de apreciação crítica). Assim, os discentes teriam de identificar um texto, do jornal ou da revista em questão, para cada um dos géneros (sempre que tal fosse possível) e reconhecer o assunto tratado.

Na segunda parte da ficha, que era diferente para cada um dos grupos, pretendia-se que os alunos lessem e explorassem o texto que lhes tinha sido concedido do ponto de vista das características inerentes ao género a que pertencia. Tendo-se optado por conferir a crónica a dois grupos, visto que poderia ser o texto mais complexo de abordar.

Hoje cremos ter tomado uma decisão acertada ao enveredar por um trabalho em grupo para aquela aula, visto que, todos os alunos se empenharam nas tarefas propostas e realizaram a ficha de trabalho com sucesso, ainda que alguns grupos se tenham revelado mais autónomos que outros. Podemos ainda servir-nos das palavras de José Morgado para justificar a nossa opção, dado que, a psicologia educacional tem revelado, ao longo das últimas décadas, as vantagens do trabalho em grupo, uma vez que este permite aos discentes interagir e cooperar entre si, facilitando a aquisição das matérias (MORGADO, 1999: 50 – 51).

Segundo uma das organizações de trabalho com a turma propostas por Morgado, nós decidimo-nos por

“[...] ter toda a turma a trabalhar sobre o texto, mas cada aluno ou grupo desenvolve trabalho em níveis diferentes, estando o professor disponível para o seu acompanhamento./ Como se verifica, este modo de organização é facilitador da realização de actividades de

---

<sup>3</sup> Ver anexo III

nível diferenciado, mas o seu funcionamento eficaz requer um esforço importante de organização prévia, bastante material disponível, uma vez que todo o grupo realiza a mesma actividade, exigindo também uma participação extremamente activa por parte do professor na gestão e acompanhamento de toda a actividade dos alunos, [...].” (MORGADO, 1999: 52).

Julgamos ter sido exactamente isto que ocorreu, esta aula impôs-nos uma forte preparação preliminar, nomeadamente na escolha dos jornais e revistas que distribuimos pelos grupos, já que tínhamos de ter a certeza que eram os mais apropriados e que os docentes encontrariam os tipos de texto que lhe iríamos pedir na realização da ficha.

Definido o trabalho fundamental da lição, faltava-nos delinear uma actividade que fosse cativante para a abertura da aula, através da qual os alunos pudessem inferir o conteúdo da unidade temática que iniciáramos. Procurámos *cartoons* que se relacionassem com o tema dos media, contudo, em discussão com um dos nossos orientadores da PES chegámos à conclusão de que o seu recheio não seria o mais apropriado para execução da actividade que queríamos. Assim, construímos uma imagem<sup>4</sup> que remetia para um mundo de informação e que foi o ponto de partida para uma actividade de expressão oral, na qual se objectivava que os alunos mantivessem uma conversa reflectida sobre a importância dos textos informativos, relatando as suas vivências/experiências na área dos media.

A aula subsequente, que decorreu a 4 de Março de 2011, foi uma das aulas que leccionámos que mais problemas nos colocou na hora da execução. O foco desta aula esteve na competência da expressão escrita, visto que, trabalhamos a técnica do resumo, tal como está conjecturado pelo Programa de Português do Ensino Secundário.

Recordamo-nos que a produção dos materiais<sup>5</sup> para a aula não levantou muitos problemas e, na verdade, o que nos roubou mais tempo foi a escolha dos textos a resumir.

Traçámos como objectivo trabalhar o resumo mediante o uso do artigo científico e técnico *O mar, a nossa herança*, de Jacques-Yves Cousteau, sendo certo que, queríamos que os alunos intuissem a técnica do resumo mediante as actividades que prepará-

---

<sup>4</sup> Ver anexo IV

<sup>5</sup> Ver anexos V, VI, VII e VIII

mos. Desta forma, entregámo-lhes o texto sem a delimitação dos parágrafos e com cinco ideias-chave que os ajudariam a delimitá-los, tarefa que lhes pedimos que realizassem logo após a leitura silenciosa do artigo de Cousteau. Seguiu-se a interpretação do texto e, conseqüentemente, o reconhecimento das características que compõem um artigo científico e técnico.

Note-se que neste momento da aula os alunos já se encontravam bastante inquietos, comportamento que se foi evidenciando ainda mais com o passar do tempo. Hoje reconhecemos que talvez esse procedimento pudesse ter sido evitado se no início da aula nos tivéssemos apercebido da instabilidade que a turma, no geral, trazia do recreio e tivéssemos prolongado o momento de motivação inicial, de forma a preparar os alunos para receber a aula que estava prestes acontecer. Julgamos que, neste caso concreto, nos faltou experiência e nos deixámos afectar psicologicamente pelos acontecimentos, dado que, foi a primeira vez aqueles alunos estavam com semelhante conduta e se a isto juntarmos a insegurança com que partimos para a aula devido ao momento de escrita colectiva (actividade que sabíamos depender em muito da colaboração dos discentes) que íamos proporcionar no decorrer da lição, pensamos ter encontrado a chave que explica esta aula menos conseguida da nossa parte.

Após a compreensão do texto, seguiu-se um momento colectivo de reconstrução das ideias-chave que tínhamos facultado aos alunos e posteriormente a elaboração do resumo. Ressalve-se que nós tínhamos preparado previamente um modelo de resumo, de forma a termos um suporte. Porém, os alunos iam participando de forma mais ou menos espontânea e iam brotando ideias que eram válidas e que fomos aceitando, desviando-nos do nosso resumo modelo. Reconhecemos, contudo, que neste ponto, deveríamos ter continuado a insistir com os estudantes, para que reformulassem os seus enunciados até chegarmos a um modelo que fosse, então, registado no quadro. Ou seja, era da nossa responsabilidade não aceitar as primeiras ideias lançadas pelos alunos, mas sim laminá-las conjuntamente com o grupo, de maneira a obter o resultado mais perfeito possível.

Outra falha que tivemos nesta aula relacionou-se com a gestão do tempo, dado que, quando concluímos o resumo do texto *O mar, a nossa herança*, de Cousteau, já nos encontrávamos na fase final da aula, tendo apenas sobrado tempo para a distribuição de uma ficha que esquematizava todos os passos necessários para a construção de um resumo. Deste modo, ficou a faltar a construção de um outro resumo que, desta vez,



deveria ser realizado a pares e a sua posterior auto-avaliação, que deveria ser registada numa grelha por nós preparada.

Tendo sido esta uma aula pouco conseguida da nossa parte, consideramos que nos serviu para reflectir e consciencializar-nos do grau de dificuldade que está inerente ao trabalho de escrita colectiva, uma vez que para este tipo de exercício ser conduzido com sucesso é necessário que coloquemos toda a turma focalizada na actividade e toda a nossa concentração e energia na reformulação dos enunciados orais que os alunos vão propondo, para que quando sejam registados no quadro e copiados pelos alunos estejam o mais correcto possível. Outra lição importante que retirámos desta aula foi a comprovação de que o estado anímico em que o docente se encontra no decorrer da aula afecta o seu desempenho e acaba por se reflectir também o comportamento dos alunos.

Continuamente, passaremos à apreciação das aulas de Língua Portuguesa que instruímos na turma C do 7.º ano de escolaridade, do Ensino Básico. Estas aulas enquadraram-se no âmbito do estudo do texto dramático.

Sabíamos de antemão que quando assumíssemos a turma os alunos já teriam frequentado cuja incidência era o texto dramático, logo, procurámos guiar-nos pelo Programa da disciplina e leccionar conteúdos que ainda não tinham sido abordados. Deste modo, preparámos a primeira aula de forma a introduzir os discentes no estudo da obra de leitura obrigatória – *À Beira do Lago dos Encantos* - que está prevista para a unidade referente ao texto de teatro. Sabíamos também que teríamos a tarefa de avaliar os alunos num domínio à nossa escolha e, dada a nossa falha, (precedentemente descrita), na aula em que privilegiámos a competência da expressão escrita com a turma de 10.º ano, optámos por voltar a trabalhá-la.

Portanto, planificámos<sup>6</sup> esta aula, de modo a exercitarmos os domínios da compreensão escrita, mediante a leitura e interpretação do prefácio da peça *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres, e da expressão escrita, através da produção individual de um texto narrativo, que foi objecto de avaliação (criámos os descritores de avaliação<sup>7</sup> com base nos que são produzidos pelo GAVE e usados na correcção dos exames nacionais do 9.º ano de escolaridade, adaptando-os à turma e ao exercício que solicitámos aos estudantes)

---

<sup>6</sup> Ver anexo IX

<sup>7</sup> Ver anexo X

Julgamos pertinente recordar que houve uma decisão que se tornou difícil de tomar e que estava intimamente relacionada com a actividade de expressão escrita. Estávamos indecisos quanto ao enunciado<sup>8</sup> que iríamos apresentar aos alunos, ou lhes pedíamos que produzissem um texto narrativo, embora estivéssemos a tratar a temática do texto dramático, ou solicitávamos-lhes que escrevessem um texto dramático, ainda que, até ao momento não tivessem contactado com nenhum. Optámos pela primeira escolha, estando na altura convictos de que seria a mais acertada, até porque o exercício de compreensão leitora que antecedia a actividade dedicada à escrita também era baseado num texto de carácter narrativo, (recorde-se que se tratava do prefácio da peça *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres), desta forma, não nos pareceu justo e adequado avaliar, (e era um momento de avaliação formal, sumativo), os nossos alunos na redacção de um tipo de texto com o qual não estão familiarizados, cremos até que estaríamos a prejudicá-los.

Infelizmente, a aula não decorreu como tínhamos planeado, já que, tal como referimos num ponto anterior deste relatório, pensamos ter falhado na hora de preparar os nossos alunos para a actividade de escrita. Ou seja, não os auxiliámos devidamente na planificação do texto, trabalho que deveríamos ter concretizado em conjunto com toda a turma, ao invés de termos apenas avivado na memória dos alunos a importância que a fase de planificação de um texto assume no acto da escrita. Julgamos, de certa forma, ter compensado, em parte, esta nossa falha através do auxílio que prestámos junto dos alunos, estando presentes não só quando éramos solicitados, mas circulando por todas as mesas, lendo o que os alunos iam escrevendo, incentivando-os para a tarefa e esclarecendo as dúvidas que surgiam. No entanto, não deixamos de reconhecer que teria sido fundamental aquele exercício prévio colectivo, dada a pouca autonomia que a maioria da turma revelou e as dificuldades ao nível da escrita, sentimos hoje, que poderíamos ter contribuído de forma mais activa para inverter estas características da turma.

Perante isto, podemos afirmar que a aula que leccionámos em seguida, nesta mesma turma, foi uma clara consequência da que acabámos de descrever. Isto porque, inicialmente tínhamos um plano que abandonámos após reflectirmos acerca dos acontecimentos.

Qual foi o caminho que seguimos? Mergulhámos no Programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo, do Ensino Básico e relemos minuciosamente o ponto que remete para

---

<sup>8</sup> Ver anexo XI

o *Aperfeiçoamento de texto*, na tentativa de corrigir o que tínhamos feito de mal. Isto é, os textos já estavam escritos, não tínhamos ajudado os discentes na hora da planificação do texto, demonstrando como esta deve ser feita, o que poderíamos então fazer para que os alunos ainda realizassem alguma aprendizagem que pudessem activar no futuro, quando se encontrassem novamente numa situação de produção escrita?

O que fizemos foi trabalhar a técnica de aperfeiçoamento do texto, tal como o Programa antevê, através do trabalho colectivo, confrontando os alunos com os seus erros e avaliando hipóteses de melhoramento textual. Exactamente como está descrito em *Novas Metodologias em educação*, veja-se:

“Levar os alunos a ler textos, em particular os escritos por eles mesmos, comentá-los e reescrevê-los é condição indispensável para que a sua competência escrita se desenvolva e possa ser eficaz. [...] Aprende-se a escrever reescrevendo, parafraseando, transformando [...]” (CARVALHO: 1995, 254).

Preparámos a actividade seleccionando os excertos dos textos produzidos pelos discentes, que apresentavam algumas incorrecções graves, (ao nível da ortografia, da pontuação, da sintaxe, entre outros), e com eles criámos uma ficha de trabalho<sup>9</sup> para os alunos e uma apresentação em PowerPoint<sup>10</sup>. Esta última continha uma animação que revelaria o texto reescrito (por nós) na sua forma correcta, porém só era revelada após os alunos terem conseguido identificar os erros, reflectirem sobre eles e apresentarem propostas de correcção.

Antes de iniciarmos a aula à qual nos temos estado a reportar, as nossas expectativas eram altas, mas também o nosso receio, já que não sabíamos como é que os alunos reagiriam a uma aula com estas características, onde iriam ser confrontados com os seus próprios erros e chamados a participar activamente na sua correcção. No entanto, tivemos uma surpresa bastante aprazível, a aula decorreu exactamente como queríamos, os alunos demonstraram-se entusiasmados com a tarefa colectiva de correcção dos seus textos, todos queriam cooperar, e conseguiram reconhecer todas as incorrecções, apresentando propostas de melhoramento do texto.

---

<sup>9</sup> Ver anexo XII

<sup>10</sup> Ver anexo XIII

Após a conclusão da lição, sentimos que este tipo de actividade se deveria repetir mais vezes, porque os alunos beneficiam com ela, existe uma verdadeira tomada de consciência das falhas que cometem mas, mais importante ainda, há uma clara compreensão do “porquê” de estar incorrecto, facto que julgamos não acontecer, pelo menos com todos os alunos, quando o professor entrega o texto corrigido com anotações. O que acontece muitas vezes é que os alunos guardam-no sem lhe prestar muita atenção ou lêem-no apenas, ficando ainda réstias de dúvidas que muitas vezes acabam por não ser esclarecidas.

Já dissemos anteriormente que servimo-nos das produções textuais dos educandos para os avaliar na competência da expressão escrita, acontecimento que justificamos por acharmos, tal como Ferreira & Santos, que a avaliação não é um acto punitivo, mas antes, mais um ocasião de aprendizagem, um meio que o professor tem de verificar a que nível se encontram os seus alunos, para que possa tomar decisões futuras em prol das necessidades que eles revelam (FEREIRA & SANTOS, s/d: 62 – 63). Consideramos que esta actividade concreta proporcionou aos discentes um auto-conhecimento das suas dificuldades e houve, por parte deles, uma consciencialização dos mecanismos que estão inerentes à correcção de uma tarefa de produção escrita.

Concluída a análise das aulas de Língua Portuguesa, que nos pareceram mais pertinentes mencionar devido à evolução que nos proporcionaram enquanto docentes, avançaremos agora para uma reflexão centrada nas aulas de Língua Estrangeira.

No que respeita ao ensino da nossa língua materna, parece existir uma tendência geral e cada vez mais acentuada para colocar as competências essenciais (compreensão oral; expressão oral; leitura; expressão escrita e funcionamento da língua) ao mesmo nível, não havendo nenhuma que se destaque e é, por isso mesmo, devemos trabalhá-las de igual modo na sala de aula, afim dos alunos as desenvolverem a todas de forma igualitária. Já no que concerne à língua estrangeira, o mesmo não acontece, dado que, todos os documentos oficiais remetem para a importância de desenvolver nos alunos a aquisição da competência comunicativa, estando-lhes todas as outras subordinadas. Foi com esta ideia em mente e com a consciencialização do quão importante é manter os alunos motivados e envolvidos no ensino de uma língua estrangeira que partimos para a planificação e leccionação das aulas de Língua Espanhola.

Assim, a primeira aula para a qual remeteremos aqui acreditamos que espelha essa preocupação comunicativa. Foi uma aula que partilhámos com as nossas colegas da

PES, a 30 de Março de 2011, cuja grande temática residia no consumo, tendemos nós optado por centrarmo-nos nos hábitos de alimentação que vigoram em Espanha.

As actividades que desempenhámos privilegiaram duas competências: a expressão oral e a compreensão oral, sendo que, a primeira trabalhámo-la mediante a projecção de uma imagem,<sup>11</sup> que continha um mapa com as comunidades autónomas espanholas. Assim, os alunos iam sendo interpelados acerca dos costumes alimentícios das distintas comunidades, ao mesmo tempo que no mapa iam surgindo pratos típicos de cada região. Já a comunicação oral foi trabalhada através da visualização de um documento autêntico, visto tratar-se de uma reportagem feita por um canal de televisão espanhol. O seu conteúdo incidia na tradição que os espanhóis têm de *Ir de Tapas* e aos alunos foi pedido que respondessem a um guião que lhes foi distribuído e lido antes da projecção do vídeo, que foi passado duas vezes, de forma a garantirmos que todos os discentes tinham oportunidade de solucionar o questionário.

Pensamos que a parte da aula administrada por nós foi assente em estratégias que se encontram presentes nos métodos audio-oral e audio-visual, uma vez que servimo-nos de uma imagem e de um vídeo para estimular a participação e aprendizagem dos alunos e julgamos ter sido uma boa escolha, dada a resposta positiva da turma.

Quanto a nós, a falha que tivemos nesta aula, consistiu na falta de insistência da nossa parte para que os alunos repetissem as frases completas sempre que detectámos falhas nas suas produções orais, pois ao fazê-lo estamos a contribuir para que melhorem os seus enunciados e se habituem a comunicar na língua estrangeira através de orações complexas e não somente recorrendo ao uso de monossílabos.

Segundo o nosso ponto de vista, foi após esta aula que nos consciencializámos que tínhamos de exercitar a comunicação dentro da sala de aula de forma mais significativa. Procurámos tornar-nos insistentes quanto ao uso dos *drills* de repetição, ainda que, no início esta atitude nos tenha causado algumas dificuldades, dada a resistência dos alunos em concretizá-la, motivada pelo receio de se exporem.

A aprendizagem comunicativa procura valorizar as características que estão inerentes ao sujeito que adquire a língua e o propósito que o moveu para decidir realizar essa aprendizagem. Assim, devem-se procurar formas de estimular os estudantes mediante situações comunicacionais que vão de encontro às suas aspirações. Os documentos trabalhados devem ser sempre autênticos e os momentos de oralidade criados

---

<sup>11</sup> Ver anexo XIV

em sala de aula devem ser uma recriação de situações reais, vividas quotidianamente (SÁNCHEZ & SANTOS, 2004: 126 – 145).

Para Sánchez e Santos, os discentes não deverão somente possuir conhecimentos do domínio gramatical, estes devem completar-se com aptidões ao nível da pragmática, da sociolinguística e da cultura, só assim teremos estudantes de língua estrangeira capacitados a dar respostas em qualquer situação de comunicação em que se encontrem (SÁNCHEZ & SANTOS, 2004: 448 – 465).

Nas aulas de língua espanhola, tal como aconteceu nas de português, o funcionamento da língua foi sempre trabalhado por nós de forma indutiva, ou seja, nunca facultámos as regras aos alunos, mas eram eles que as deduziam mediante as situações-problema que lhes colocávamos. Desta forma, cremos que as aprendizagens feitas pelos discentes tornam-se mais significativas, pois não lhes foram entregues, sem que tivessem que realizar qualquer esforço. Note-se que, segundo Azenha, os jovens não aprendem sem tentarem e sem errarem, já que é o erro que lhes vais permitir superar as dificuldades do caminho e adquirirem novos conhecimentos. Necessitam do apoio do professor, no sentido de orientá-los na busca das respostas, mas não precisam que seja ele a assumir o trabalho (AZENHA, 1997: 9 – 12).

A título de exemplo reportar-nos-emos agora à aula que regemos no dia 6 de Maio, onde definimos que seria importante realizar revisões do *Presente de Subjuntivo*, visto a turma ser do 11.º ano de escolaridade, do Ensino Secundário, e efectuar exame nacional no decorrer do mês de Junho. Assim, facultámos a toda a turma um texto<sup>12</sup> que se encontrava repleto de formas verbais conjugadas no tempo verbal que seria posteriormente estudado.

Após a leitura e exploração do texto pedimos aos alunos que identificassem todas as expressões que indicassem ordem, desejo, conselho, petição ou proibição e reconhecessem em que tempo verbal se encontrava. Com estas actividades conduzimos os alunos à descoberta do conteúdo que era objecto de estudo na aula, o *Presente de Subjuntivo*, recordando a sua formação e usos. Em seguida, de forma a sistematizar o que até aí tinha sido falado, apresentámos um diapositivo. Pediu-se depois aos alunos que escrevessem um bilhete, com as mesmas características do que haviam lido no início da aula, recorrendo à matéria que tínhamos estado a rever. Desta forma, praticaram

---

<sup>12</sup> Ver anexo XV

o tempo verbal ao mesmo tempo que desenvolveram a competência da expressão escrita.

Utilizámos a mesma estratégia indutiva quando leccionámos o *Pretérito Indefinido* na turma B, do 8.º ano de escolaridade. Colocámos os alunos perante um *cartoon*<sup>13</sup> que apresentava a maioria das orações no tempo verbal que ia ser estudado. Deste modo, através da exploração da imagem projectada conduzimos os discentes ao seu reconhecimento e, posteriormente, identificaram os usos que estão associados à aplicação desta forma verbal do modo Indicativo. Ressalve-se que fomos esquematizando, no quadro, as informações que a turma nos ia dando e, depois, passámos à prática dos exercícios.

O único ponto negativo que podemos assinalar na realização desta actividade relaciona-se com a gestão que fizemos do tempo, uma vez que os exercícios tiveram que ser corrigidos oralmente. Esta situação deveu-se, em parte, às actividades que concretizámos anteriormente (já havíamos trabalhado com os alunos uma actividade de expressão oral e outra de compreensão escrita) e, por outro lado, às características da turma que, de um modo geral, procura trabalhar a um ritmo mais lento. Acreditamos que este facto deve ao bom relacionamento entre pares, visto que, na sua maioria, os alunos são amigos de longa data e procuram oportunidades para manter conversas marginais aos acontecimentos da aula, facto que nos obrigou a circular pela sala, de modo a tentar preencher o espaço, para que os discentes se sentissem observados e se concentrassem nas actividades que estavam a ser desenvolvidas.

Relativamente à conduta das aulas de espanhol, a única ocorrência relevante que nos falta relatar é actividade de expressão escrita que concretizámos na turma de 11.º ano com o intento de recolhermos dados avaliativos dos alunos. A tarefa inseriu-se na unidade didáctica que versa a identificação de distintos tipos de texto, desta feita, trabalhamos com os alunos os textos de cariz epistolar.

Assinale-se que o Programa de Espanhol do Ensino Secundário prevê a escrita de cartas e defende a importância que a escrita assume na hora de comunicar. Numa era em que os jovens mexem todos os dias em *e-mails*, *blogs*, *Facebook*, *Messenger*, etc., facilmente podemos imaginá-los a interagir com estudantes espanhóis, estabelecendo essa comunicação através de enunciados escritos. Logo, esta é uma competência que

---

<sup>13</sup> Ver anexo XVI

não pode ser deixada para segundo plano, pois poderá constituir uma janela aberta para a interacção com falantes (e escritores) nativos.

Quanto à nossa aula, começámos por perguntar aos alunos se ainda mantinham o hábito de escrever cartas, com que regularidade o faziam e se consideravam que a escrita de e-mails é uma forma modernizada da carta tradicional, tentámos, essencialmente, que este diálogo inicial motivasse os discentes para as actividades que se seguiriam.

Depois, entregámos-lhes duas cartas<sup>14</sup>, que eles leram, e pedimos-lhes que distinguíssem a formal da informal, justificando a escolha tomada. Os alunos concretizaram estas tarefas sem dificuldades e passámos à leitura de uma ficha<sup>15</sup> que sintetizava as características inerentes ao texto epistolar. Era chegada a hora dos alunos formalizarem as aprendizagens feitas através da escrita de uma carta, (que poderia ser formal ou informal), actividade que foi efectuada a pares. Enquanto a tarefa decorria fomos acompanhando o seu desenvolvimento e auxiliando os discentes. Posto isto, efectuou-se a realização colectiva de uma carta formal (eleita pelos alunos por ser a mais difícil). cremos que esta aula foi bastante vantajosa para os alunos, já que permitiu-lhes trabalhar a escrita em duas vertentes: primeiro de forma mais autónoma e, em seguida, colectivamente, situação que lhes permitiu esclarecer todas as dúvidas que ainda pudessem residir.

Julgamos ter sido um óptimo exercício de expressão escrita, visto que, numa primeira parte trabalhámos com os alunos a fase da planificação do texto epistolar, avivando-lhes na memória todos os factores que necessitam de estar presentes; continuaram-se as actividades com a etapa da produção; concluindo-se a lição com um exercício de correcção colectiva, dado que os alunos ficaram com um modelo de carta formal nos seus cadernos diários.

### **C – Análise da Prática de Ensino**

O percurso que percorremos até aqui tem como principal objectivo tornar-nos competentes para o exercício da docência, logo, pressupõe que descubramos a nossa identidade enquanto professores, que sejamos capazes de transmitir o nosso conheci-

---

<sup>14</sup> Ver anexo XVII

<sup>15</sup> Ver anexo XVIII



mento aos alunos, adaptando consoante o seu nível cognitivo, as suas ambições e as suas necessidades. Sentimos que evoluímos muito ao longo deste ano lectivo que passou, não só a nível profissional, como também a nível pessoal.

Toda esta jornada permitiu-nos tomar consciência das dificuldades inerentes à nossa actividade profissional, mas também nos dotou de faculdades didácticas e pedagógicas que nos permitem superá-las. Não só a nível profissional, mas em todos os campos da nossa vida, julgamos possuir uma atitude positiva, facto que nos possibilita tornar as adversidades em mais-valias, transformando, desta forma, os nossos erros em aprendizagens. Julgamos que foi isso mesmo que fizemos ao longo da PES, diante das contrariedades nunca baixámos os braços, pelo contrário, reflectimos e procurámos sempre fazer melhor, implementado estratégias que beneficiassem o ensino-aprendizagem dos alunos, como se pode constatar pelas descrições de aulas que fizemos no ponto anterior. Cremos que é fundamental reflectir acerca do nosso desempenho e que o tempo e a experiência que fomos adquirindo não nos deve, jamais, transformar em pessoas conformistas, pois, só assim poderemos aspirar chegar a um nível superior.

Tal como já dissemos anteriormente ao longo deste trabalho, consideramos que não é fácil a tomada de decisões com que um docente está constantemente a ser confrontado. Gerir conteúdos, optar por uma determinada estratégia e atentar nas características de uma turma são tarefas delicadas e que, nem sempre, executámos de forma ideal. No entanto, o que pensamos ser fulcral é que tenhamos conseguido, no decurso da PES, manter a plasticidade necessária que nos conduziu à superação das situações imprevistas que nos foram surgindo no decorrer da leccionação, assim como, o facto de termos procurado sempre cativar os alunos mediante a execução de tarefas diversificadas, que tinham como objectivo primordial o trabalho das competências essenciais, mas também a preocupação de motivar os docentes para as situações de ensino-aprendizagem.

Cremos que o nosso trabalho sofreu um grande progresso no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, ganhámos destreza no manuseamento dos documentos curriculares e aprendemos a relacioná-los, dado que todos eles são complementares entre si. Adquirimos traquejo no relacionamento com os alunos, uma vez que hoje sabemos como despertá-los para o assunto da lição, motivando-os e chamando-os à atenção de forma discreta (quando necessário), procurando que se sintam sempre um elemento chave na aula e valorizando todas as suas intervenções, julgamos que desta forma poderemos evitar comportamentos desviantes e manteremos um bom relacionamento com a

turma. Aprendemos a planificar, a gerir conteúdos e compreendemos a importância de trabalhar com os docentes que compõem o nosso grupo disciplinar.

## **D – Participação na Escola**

*A escola é a única alavanca capaz de elevar o povo ao nível da moral.*

**Guerra Junqueiro**

Creemos que a responsabilidade da escola de hoje extravasa em larga escala o tempo dedicado à leccionação, com o passar dos anos as instituições escolares assumiram compromissos que lhe foram sendo inculcados pelas mudanças sociológicas e culturais que a nossa sociedade sofreu. Criou-se a ideia de que a educação deve e tem de estar acessível a toda a população, independentemente do seu estatuto social, das suas crenças, da sua raça, entre outros factores. Assim, batalhou-se no sentido de tornar a escola um espaço inclusivo, onde os alunos devem adquirir conhecimentos de distintas áreas do saber, ao mesmo tempo que desenvolvem o seu auto-conhecimento e os valores que os tornam cidadãos portugueses, europeus, globais. Não é por acaso que o conceito de cidadania emergiu nas últimas décadas nas nossas escolas.

A verdade é que os discentes passam grande parte do seu dia nas infra-estruturas escolares, logo, a instituição tem de estar preparada para os acolher neste período de tempo, dotando-se não só de salas de aula capacitadas à boa conduta de uma lição, mas de espaços que sirvam os alunos e os seus interesses durante os intervalos, a hora de almoço, etc., de forma a canalizar as suas motivações para novas aprendizagens, ao invés de se interessarem por rotinas e comportamentos marginais.

A escola acarreta hoje a necessidade de proporcionar aos seus estudantes experiências significativas, que lhes desenvolvam a auto-estima e os tornem exigentes, para que aspirem a querer sempre mais e melhor, a fazer melhor. A instituição tem que dotá-los de sentido de responsabilidade, fazendo-os compreender que a sociedade deposita esperança no seu futuro e que, se assim o desejarem e para tal trabalharem, poderão vir a demarcar-se. Todos acalentamos um ideal de escola, mas para que ele deixe de ser um

sonho e passe a ser real temos de nos mobilizar diariamente, para tal é imperativo que haja envolvimento e esforço de toda a comunidade escolas (docentes, alunos, direcção, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa).

A Escola Secundária André de Gouveia (ESAG), instituição que nos acolheu durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, é uma das escolas de Évora que mais história carrega consigo. É a descendente directa do Antigo Liceu de Évora, que funcionou durante largos anos no edifício do Colégio do Espírito Santo, hoje a cargo da Universidade de Évora. Porém, julgamos que a ESAG, estando rodeados de alguns dos bairros, (Cruz da Picada; Malagueira; Escurinho), mais carenciados de Évora, depara-se hoje em dia com novos desafios, entre eles, o combate ao abandono escolar. Assim, a própria escola, bem como o seu corpo docente, teve de saber adaptar-se a esta nova realidade e criar estratégias que contribuam diariamente para manter os alunos envolvidos no processo de ensino.

Foi com estes pensamentos e um forte desejo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, através de actividades extracurriculares, que planeámos em colaboração com as nossas duas colegas de PES, uma visita de estudo no âmbito da disciplina de Português e um *ciclo de cine espanhol* no campo de acção das aulas de Espanhol.

A visita de estudo foi delineada no decorrer do primeiro período, do ano lectivo de 2010/2011, e pensámos em realizá-la durante o mês de Março, altura em que previmos estar a instruir a sequência número quatro do Programa de Língua Portuguesa, do Ensino Secundário, que abrange os textos dos media. Uma vez que o público-alvo da visita era a turma do 10.º ano de escolaridade, da turma TD1, do curso tecnológico de desporto, julgámos que seria motivador, interessante e oportuno levar os alunos a conhecer a redacção de um jornal desportivo. Assim, entrámos em contacto com a área das relações públicas dos diários *A Bola* e *Record*, tendo sido este último a aceitar a nossa visita às suas instalações.

A viagem realizou-se no dia vinte e nove de Março e o seu projecto <sup>16</sup> assentou no Programa de Português e no Projecto Educativo da Escola Secundária André de Gouveia. Cremos que foi uma actividade bastante enriquecedora para os alunos, pois tiveram a oportunidade de entrevistar um jornalista experiente, que se mostrou disponível para responder às questões e satisfazer a curiosidade dos alunos, que haviam prepa-

---

<sup>16</sup> Ver anexo XIX

rado uma entrevista em casa, sob orientações que as alunas da PES lhes haviam transmitido.

Pensamos que a execução deste tipo de iniciativas poderá contribuir para o êxito dos discentes na escola e enriquecê-los do ponto de vista cultural. Agente indicativo do sucesso obtido com a nossa iniciativa foi o facto de todos os alunos terem estado presentes na viagem, à qual ainda se juntou um outro elemento da turma que não frequentava as aulas de Português por já ter aprovado na disciplina no ano transacto.

Em relação à actividade que concretizámos na área disciplinar de Espanhol, consistiu de um ciclo de cinema, desenvolvido em dois dias, destinado a todas as turmas de Língua Espanhola da ESAG. Clarificada a ideia passámos à acção, elegemos dois filmes que nos pareceram os mais adequados à idade dos alunos, *Biutiful*, de Alejandro Iñárritu, para as turmas do Ensino Secundário e *El penalti más largo del mundo*, de Roberto Santiago, para as turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico e uma turma de um curso tecnológico de desporto. De modo a que a actividade pudesse perdurar no tempo, concebemos uns marcadores de livros alusivos ao cinema espanhol, enquanto uns continham imagens das capas dos filmes mais sonantes, outros estavam decorados com os títulos.

Através desta actividade pretendeu-se aproximar os discentes da cultura espanhola, estabelecendo um contacto com a sétima arte. Cremos que a actividade foi bem sucedida, já que em todas as sessões tivemos público, que não se coibiu de manifestar o seu agrado no final das projecções, mediante comentários entre pares ou com as professoras que os acompanharam.

Ressalve-se que os tempos livres são uma temática transversal dos Programas de Espanhol do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, estando mesmo especificado para o 11.º ano de escolaridade o estudo do cinema.

## **E - Desenvolvimento Profissional**

*A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento.*

**Platão**

A Prática de Ensino Supervisionada não constituiu a nossa primeira experiência enquanto docentes, já que no ano lectivo de 2008/2009 leccionámos a disciplina de

Espanhol na Escola Secundária António Inácio da Cruz, em Grândola. No entanto, quando em 2008 decidimos aventurar-nos no processo de leccionação não estávamos cientes das dificuldades pelas quais iríamos passar. Com o avançar do ano lectivo foi-se tornando evidente para nós que nos faltaria na nossa formação uma componente pedagógico-didática, que nos preparasse para encarar as adversidades do dia-a-dia.

Todavia, ainda que tenha sido um ano de trabalho árduo serviu, também, para termos a certeza de que não nos tínhamos equivocado na escolha da nossa profissão, uma vez que ser professor realiza-nos profissionalmente. Alicia-nos o desafio constante de contribuir para o desenvolvimento dos nossos jovens, a docência faz-nos sentir úteis, já que sentimos estar a pôr-nos ao serviço das novas gerações e da comunidade em geral, transmitindo-lhes conhecimentos e valores morais e éticos.

Hoje, após termos passado pela concretização da Prática de Ensino Supervisionada e de termos beneficiado dos valiosos ensinamentos dos nossos orientadores, sentimo-nos habilitados a integrar qualquer instituição escolar, procurando sempre fazer melhor. Para tal, acreditamos que o processo de formação de um professor nunca termina, pelo contrário, deve estar em constante evolução e mutação.

Se ao nível da língua materna queremos, sobretudo, continuar a investir no campo do Funcionamento da Língua, pois é uma das áreas em que julgamos necessitar de um maior empenho da nossa parte, de maneira que possamos colmatar as nossas próprias dificuldades, ao nível do Espanhol desejamos continuar a exercitar diariamente a oralidade, contactando com documentos autênticos, viajando até ao país vizinho, vendo televisão e escutando rádio espanholas, entre outros. Queremos ser professores que evoluam com o passar do tempo, que arrisquem novas metodologias, que não se prendam ao manual escolar e que tenham sempre como primeira preocupação os seus alunos.

A PES abriu-nos uma porta que nunca iremos fechar, porque queremos que o nosso aperfeiçoamento, enquanto profissionais de ensino, seja uma constante. Para isso, pretendemos assistir a acções de formação, investigar por conta própria, de forma que possamos continuar a sentir-nos realizados e úteis aos nossos alunos. Outra das medidas que achamos essenciais para a construção da nossa profissionalidade é a interacção com nossos colegas de trabalho, não só com aqueles que pertençam ao nosso grupo disciplinar, mas com todos, de um modo geral. cremos que promovendo a troca de saberes e experiências beneficiaremos nós e os nossos alunos, pois estaremos a promover a interdisciplinaridade no seu desenvolvimento.

## **Conclusão**

Olhando em retrospectiva, julgamos ter conseguido alcançar todos os objectivos aos quais nos propusemos no início deste trabalho e, ainda que não estejam aqui reflectidos todos os documentos que produzimos ao longo da PES, consideramos que aqueles para os quais reportamos são ilustrativos do bom trabalho que realizámos no decorrer do ano lectivo transacto.

Esta não é somente a fase conclusiva da PES, mas sim a conclusão de um ciclo de estudos que nos amadureceu e fortaleceu. Ao contrário do que se possa pensar, o sentimento que nos invade é o de estarmos a principiar uma etapa maravilhosa nas nossas vidas. Se em 2008 quando entrámos numa sala de aula pela primeira vez, vestindo a pele de professores, estávamos aterrorizados e nos assustava que nos vissem à luz da idade que tínhamos na altura, hoje sentimo-nos seguros e orgulhosos dos nossos vinte e cinco anos de idade. Sentimo-nos confiantes por sermos jovens professores e termos um caminho de ensinamentos e aprendizagens pela frente.

Todos sabemos que o ensino atravessa dias difíceis, como de resto, todos os sectores da nossa sociedade, no entanto, procuraremos que as adversidades não nos matem o espírito e a vontade de crescer enquanto profissionais. Fica a promessa de continuarmos a tentar superar-nos e a cooperar para que o ensino seja cada vez mais um espaço igualitário e de transmissão cultural, que contribua para formar cidadãos que saibam exactamente quais são os seus direitos e deveres e que construam a sua identidade assente nos mais altos valores morais.

## Bibliografia

- ABRANTES, Paulo. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.ME;
- AZENHA, M. (1997). *Ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*. Lisboa: Edições Asa;
- CARVALHO, A. D. (org.). (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora;
- DEB (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: DEB.ME;
- DEB (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3-º Ciclo*. Lisboa: DEB.ME;
- DES (2001). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: DES.ME;
- DES (2001). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10.º ano. Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: DES.ME;
- DETRY, B. & SIMAS, F. (2001). *Educação, cognição e desenvolvimento*. Lisboa: Edinova;
- FERREIRA, M. S. & SANTOS, M. R. (s.d.). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento;
- MARTINS, I. P. et. al. (1991). *2.º encontro nacional de didáticas e metodologias de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- MIRA, A. R. & MIRA, I. M. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras*. Évora: Universidade de Évora;
- MIRA, A. R. & MOREIRA, L. S. (2007). *Notas sobre o Valor Formativo do Sumário, na Aula*. Em A. R. Mira & L. S. Moreira (Ed.), *Educação Temas e Problemas - Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita* (pp.295-307). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia/Edições Colibri.
- MORGADO, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença;
- RIBEIRO, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora;
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- SÁNCHEZ, J. L. & SANTOS, I. G. (2004). *VADÉMECUM para la formación de profesores*. Madrid: Sgel;

- SOLER, E. V. et. al. (1992). *Teoria y practica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea;

- ZABALA, A. & ARNAU L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

### **Webgrafia**

- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=6> (último acesso: 22/08/2011);



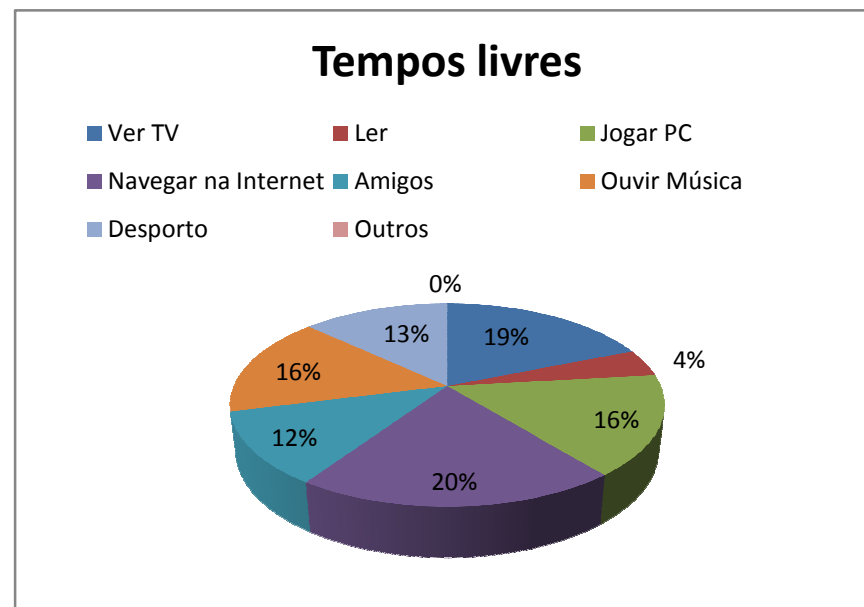
# **Anexo I**

## Caracterizações do 7º C e do 10º TD1

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

- 7º C:

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



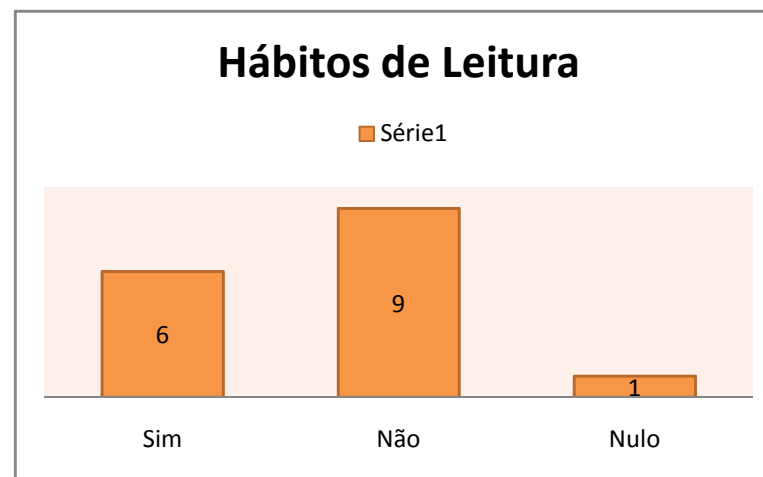
Os alunos salientam como alvo de preferência nos tempos de ócio a navegação na Internet, com um total de 20%. Como últimas escolhas os discentes elegeram a actividade de leitura, com 4%.

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

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

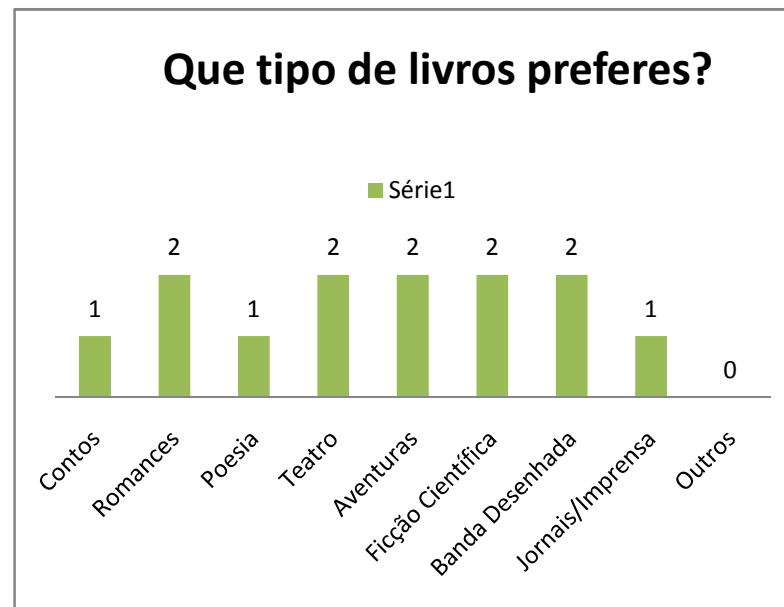
Quanto às opções para o Livro de Cabeceira verificamos, mais uma vez, a apatia dos discentes no domínio da leitura, dado que nove alunos não responderam. Como escolhas registam-se os seguintes livros: *Lucky Luck*, *O Rapaz do Pijama às Riscas*, a colecção de livros infantis *Geronimo Stilton* e *Crepúsculo*,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

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



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

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



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

No grupo das *Expectativas* iniciaremos a análise da questão que aborda a importância da língua portuguesa se constituir como um objecto de estudo (2.2. *Consideras o estudo da língua portuguesa importante? Porquê?*) e podemos concluir que as respostas dos discentes são bastante assertivas, considerando pontos como: a importância da leitura e da escrita; o enriquecimento vocabular; a premência de saber falar correctamente, funcionando como uma mais-valia para o futuro e para a construção da identidade; como uma medida de combate ao analfabetismo e o facto de o Português ser a nossa língua materna. Assinalam-se dois alunos que não responderam, um discente que afirma não gostar de estudar língua portuguesa e outro que considera que é importante mas não sabe fundamentar a sua resposta.

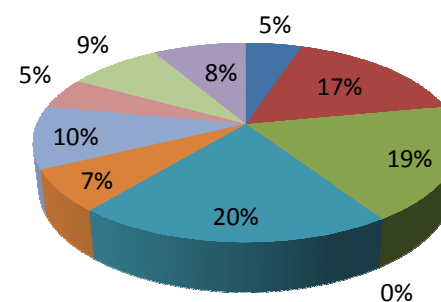
No que respeita às expectativas da turma relativamente às aulas de língua portuguesa (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), os alunos revelam-se interessados em aprender novas matérias, pretendem aproveitar as aulas para o esclarecimento de dúvidas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

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

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

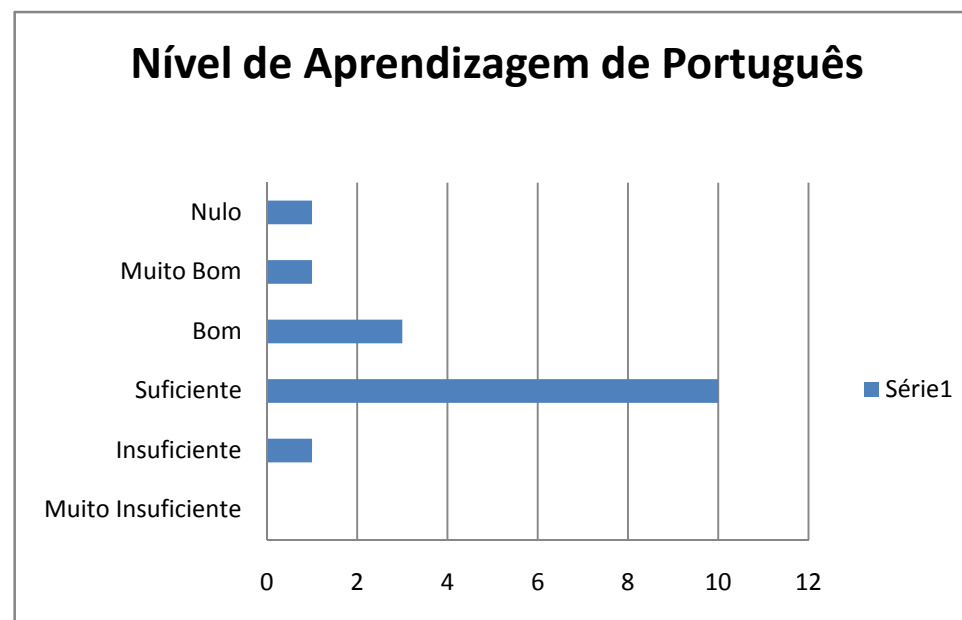
## Actividades que gostarias de realizar na aula

- Trabalho Individual
- Trabalho a Pares
- Trabalho de Grupo
- Exercícios Gramaticais
- Visionamento de Filmes
- Actividades de Escrita
- Audição de CD's
- Actividades de Leitura
- Dramatizações
- Debates



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

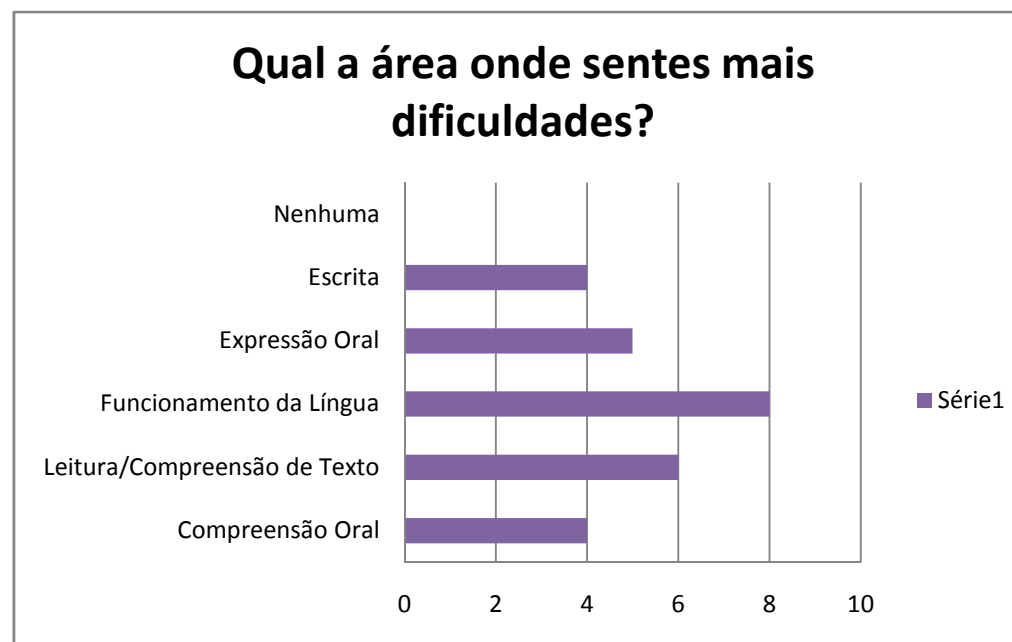
Nível de Aprendizagem de Português	
Muito Insuficiente	0
Insuficiente	1
Suficiente	10
Bom	3
Muito Bom	1
Nulo	1



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



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



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

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

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

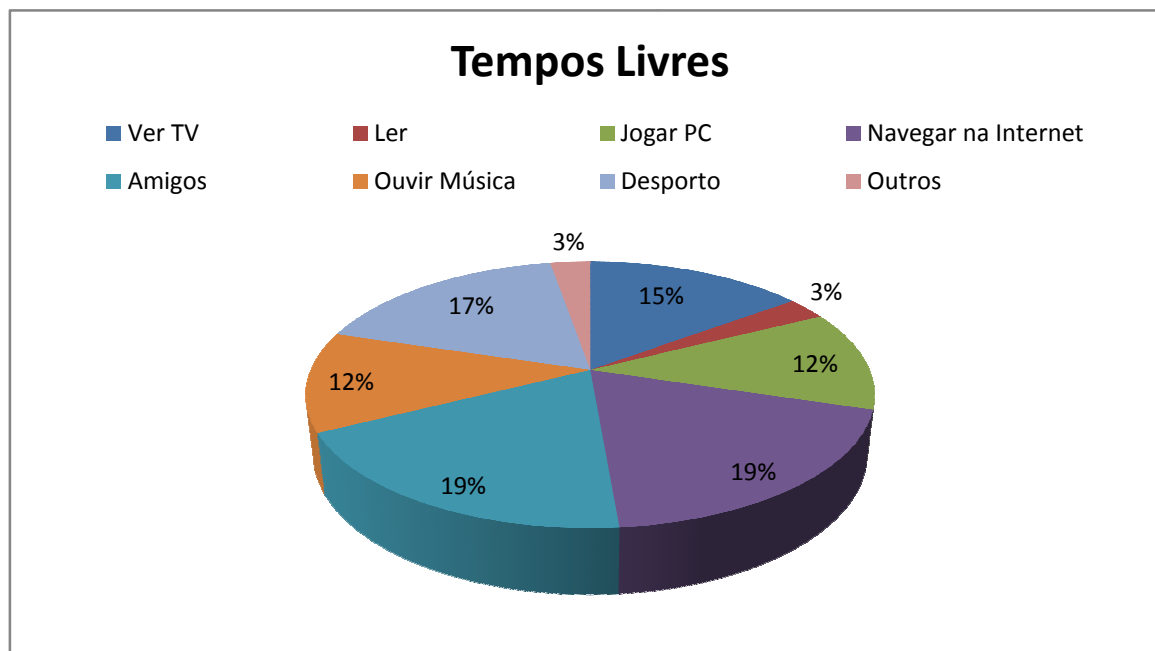
A que materiais recorres para estudar?	
Caderno Diário	1
Manual	1
Dicionário	
Gramática	
Internet	0
Outros	



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

- 10º TD1:

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



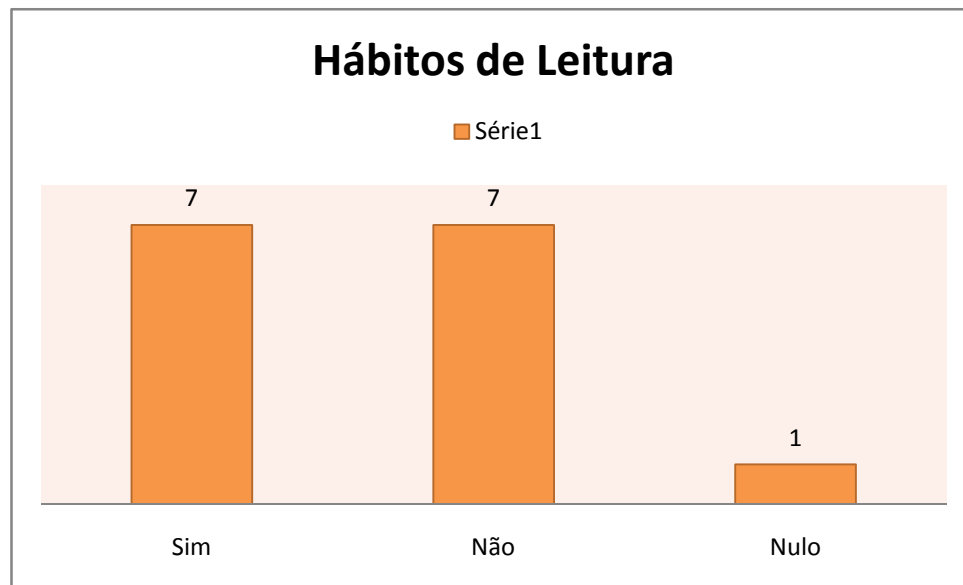
Após a leitura do gráfico circular que contempla a temática dos tempos livres constatamos que os discentes atribuem igual importância às actividades de navegação na internet e estar com os amigos, ambas com 19%. Com menor índice de preferências enfileiram-se as ocupações de leitura e outras opções.

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

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

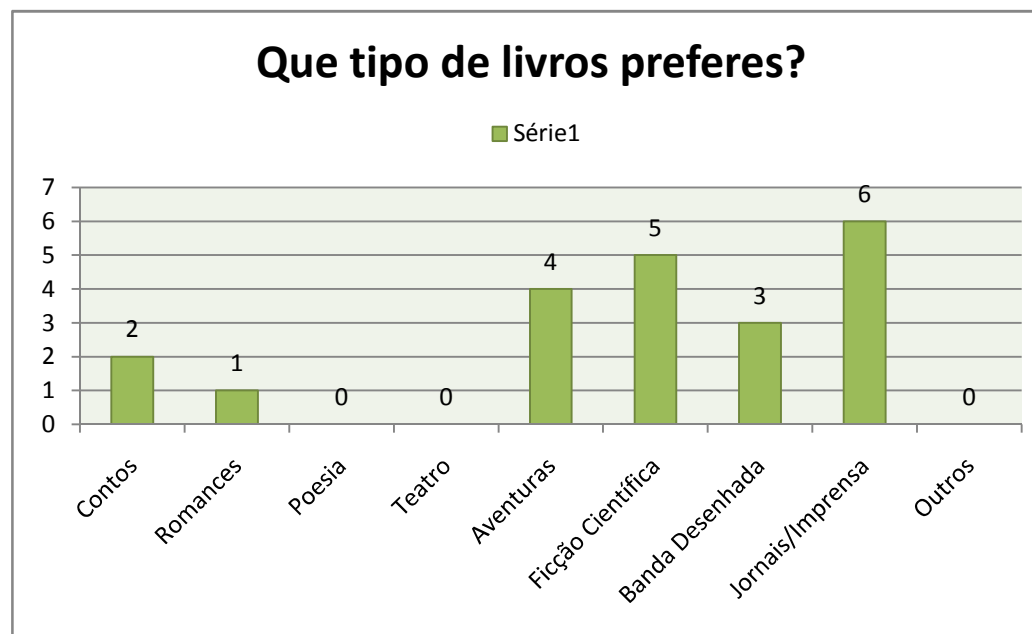
Na última alínea da questão em análise **h) Livro de cabeceira** concluímos que a leitura continua a ser uma actividade pouco rotineira na vida dos nossos estudantes, uma vez que, apenas três alunos responderam à questão, optando pelos livros: *A criança que não queria falar*, *A Lua de Joana* e *Amanhecer*.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

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



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

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



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

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

Referente à questão que se debruça sobre a importância do estudo da língua portuguesa (2.2. *Consideras o estudo da língua portuguesa importante? Porquê?*), os alunos desenvolvem ideias muito similares, dando primazia ao Português, enquanto língua de estudo e instru-

mento de comunicação. Deste modo, a maior parte da turma faz referência às competências da leitura, da compreensão/expressão oral e da expressão escrita, como requisito essencial para resolver problemas do quotidiano e como uma mais-valia para a vida profissional. Alguns enfatizam que é importante estudar língua portuguesa porque esta é a nossa língua materna, outros mencionam que existem muitos falantes da língua em questão no mundo e um aluno apenas refere que a língua portuguesa é muito complicada.

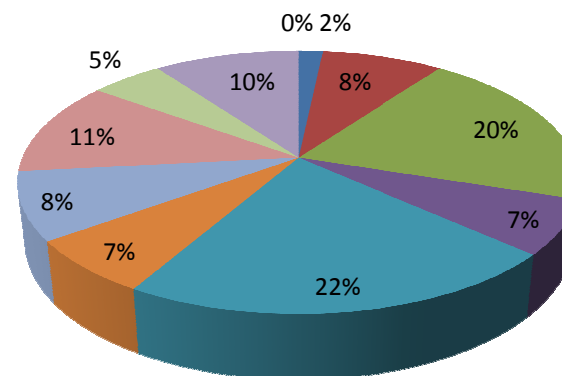
Quanto à pergunta que incide sobre as expectativas das aulas de português (2.3. *Quais as tuas expectativas relativamente às aulas de Português, que hoje inicias?*), as opiniões dos alunos dividem-se. Alguns denotam interesse em aprender «*coisas novas*», outros referem que gostariam de aprofundar os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

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

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

## Actividades que gostarias de realizar na aula

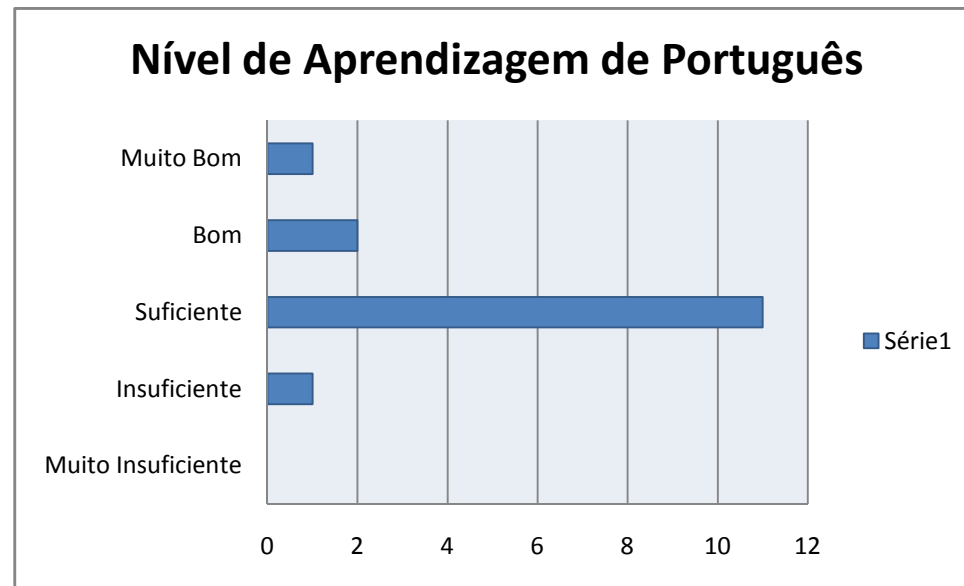
- Trabalho Individual
- Trabalho a Pares
- Trabalho de Grupo
- Exercícios Gramaticais
- Visionamento de Filmes
- Actividades de Escrita
- Audição de CD's
- Actividades de Leitura
- Dramatizações
- Debates
- Outros



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

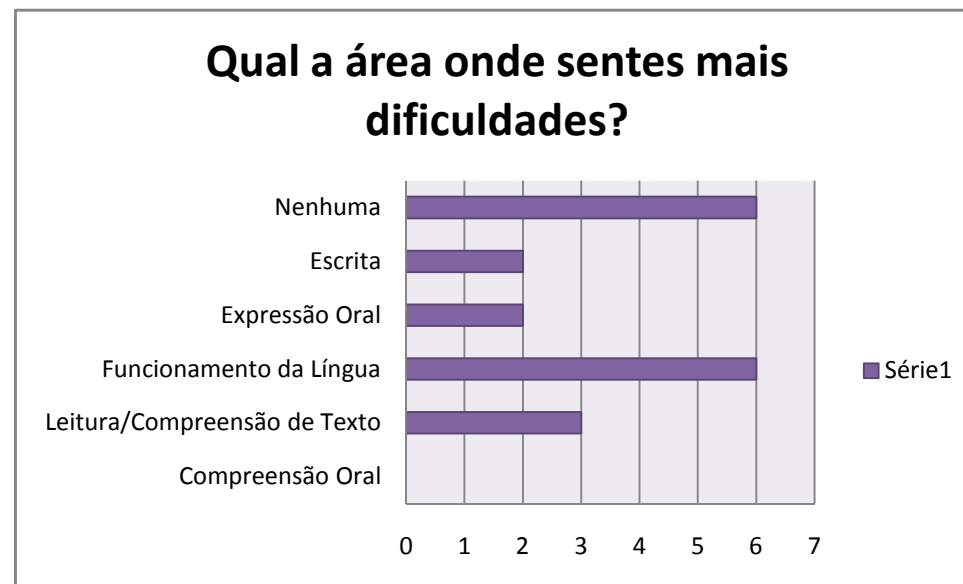


<b>3.1. Nível de Aprendizagem de Português</b>	
Muito Insuficiente	0
Insuficiente	1
Suficiente	11
Bom	2
Muito Bom	1



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

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



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

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

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

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



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

Cátia Samora  
Nádia Raposo  
Neuza Raimundo

## **Anexo II**

**10.º ANO: POETAS DO SÉCULO XX – Leitura**

Lê o texto seguinte, do poeta José Régio.

**Cântico Negro**

1 «Vem por aqui» - dizem-me alguns com olhos doces,

Estendendo-me os braços, e seguros

De que seria bom que eu os ouvisse

Quando me dizem: «vem por aqui»

5 Eu olho-o com os olhos lassos,

(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)

E cruzo os braços

E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:

10 Criar desumanidade!

Não acompanhar ninguém.

- Que eu vivo com o mesmo sem-vontade

Com que rasguei o ventre a minha Mãe.

Não, não vou para aí! Só vou por onde

15 Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde,

Porque me repetis: «vem por aqui»?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,

Redemoinhar aos ventos,

20 Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,

A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi

Só para desflorar florestas virgens,

E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!

25 O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós

Que me dareis impulsos, ferramentas, e coragem

Para eu derrubar os meus obstáculos?...

Corre, nas nossas veias, sangue velho dos avós,

30 E vós amais o que é fácil!

Eu amo o Longe e a Miragem,

Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,

Tendes jardins, tendes canteiros,

35 Tendes pátrias, tendes tectos,

E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.

Eu tenho a minha Loucura!

Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,

E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

40 Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém.

Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;

Mas eu, que nunca principio nem acabo,

Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!

45 Ninguém me peça definições!

Ninguém me diga: «vem por aqui»!

A minha vida é um vendaval que se soltou.

É uma onda que se alevantou.

É um átomo a mais que se animou...

50 Não sei por onde vou,

Não sei para onde vou,

- Sei que não vou por aí!

Fonte: Régio, J. (2001). *Não vou por aí!* (2ª ed.). Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi

**Procura, agora, responder a este questionário de leitura.**

1. O poema está estruturado na base de uma antinomia: eu *versus* outros.

1.1. Completa o esquema com palavras ou expressões que caracterizam essa antinomia:

Eu	Outros
<i>Olhos lassos</i>	<i>Olhos doces</i>

2. Expõe as atitudes que cada uma das entidades tem sobre a vida.
3. Identifica as razões pelas quais o *eu lírico* rejeita os outros.
4. Caracteriza o caminho de independência que o *eu lírico* afirma querer seguir.
5. Explica qual é o sentido dos versos: 39, 42 e 46.
6. Associa os versos à figura de estilo correspondente:

Versos	Figuras de estilo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Não sei por onde vou, Não sei para onde vou, (...)»</li> <li>• «Redemoinhar aos ventos, / Como farra- pos, (...)»</li> <li>• «Tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.»</li> <li>• «A minha vida é um vendaval que se sol- tou.»</li> <li>• «- Sei que não vou por aí!</li> <li>• «Como, pois, sereis vós Que me dareis impulsos, ferramentas, e coragem Para eu derrubar os meus obstáculos?...»</li> <li>• «Ah, que ninguém me dê (...)»</li> <li>• «(...) dizem-me alguns com olhos doces, Estendendo-me os braços, e seguros De que seria bom que eu os ouvisse»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• frase exclamativa</li> <li>• metáfora</li> <li>• interrogação retórica</li> <li>• polissíndeto</li> <li>• anáfora</li> </ul>

7. Comenta o sentido do último verso.
8. Justifica o título do poema.

## **Anexo III**

**10.º ANO: LEITURA** – Textos dos media: artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica, crónicas, entrevistas

**Objectivos:**

- Identificar diferentes *géneros jornalísticos* (artigos científicos e técnicos, artigos de apreciação crítica, crónicas, entrevistas).
- Distinguir *géneros jornalísticos* informativos de *géneros jornalísticos* opinativos.

**Tarefas:**

1. Em grupos de 3/4 alunos, consulta a publicação que te vai ser distribuída e procura preencher a tabela seguinte:

	<b>Identificação (título, antetítulo, subtítulo, assinatura, ...)</b>	<b>Assunto</b>
<b>entrevista</b>		
<b>crónica</b>		
<b>artigos de apreciação crítica</b>		
<b>artigos científicos e técnicos</b>		

2. Lê a crónica *Um fim de mundo de fins do mundo*, de Ricardo Araújo Pereira, presente na página 106 da revista *Visão* que te foi distribuída, e responde às questões:
  - a) A crónica que terminaste de ler relata um assunto do quotidiano? Justifica.
  - b) Crês que o episódio relatado tem importância a nível nacional? Porquê?
  - c) Como classificas o tom do discurso utilizado pelo autor?
  - d) Consideras que o texto se assemelha ao texto literário? Justifica.



## **Anexo IV**



## **Anexo V**

1. O texto seguinte tem, no original, cinco parágrafos. Baseando-te nas ideias-chave contidas em cada um deles, que a seguir se apresentam, indica as divisões dos respectivos parágrafos.

- 1.º - Um bem insubstituível e irreproduzível: a água.
- 2.º - O Homem é o grande responsável por colocar em risco um bem essencial à vida.
- 3.º - Hoje, até o último refúgio está em perigo.
- 4.º - O grande equívoco: a tecnologia não é uma ameaça.
- 5.º - O Homem poderá ainda repensar a sua atitude perante a Natureza.

### O mar, a nossa herança

- A Terra é o único planeta do sistema solar onde a água existe em quantidade apreciável, pois cobre cerca de sete décimos da superfície do Globo. Mas essa água, onde a vida surgiu pela primeira vez e da qual todos os organismos ainda dependem para sobreviver, foi-nos dada de uma vez por todas: não haverá mais. A História recordará a nossa época como um período de
- 5 crise em que o Homem, o principal causador de toda a poluição, pôs em perigo o meio ambiente, incluindo o mar, sustentáculo da vida. Ao permitir que os resíduos industriais sejam lançados aos oceanos e recusando-se a aceitar um rigoroso controlo internacional dos direitos de pesca, o Homem impede o aparecimento de gerações futuras. As ilhas, lugares que desde sempre fascinaram a espécie humana, também são afectadas. Elas têm salvaguardado e preservado
- 10 uma extraordinária diversidade de vida vegetal e animal, tendo sido o seu isolamento o factor que as transformou num último refúgio para numerosos peixes, corais e outras criaturas marinhas. Hoje em dia, até estes oásis estão ameaçados. No entanto, apesar de ser acusada de causadora de todos os males do mundo moderno, a tecnologia é, na realidade, a melhor arma da
- 15 Humanidade contra a poluição, que tantas vezes se nos apresenta como o preço do progresso. Na verdade, não são os avanços científicos e industriais que ameaçam o Homem e a Natureza, mas sim a maneira errada e inconsciente como a Humanidade aplica as suas conquistas tecnológicas. Tenho esperanças de que um maior e mais profundo conhecimento do mar, do qual há milénios os homens recebem sabedoria, inspire mais uma vez os pensamentos e as acções que
- 20 preservarão o equilíbrio da Natureza e permitirão a conservação da própria vida.

Jacques-Yves Cousteau, a bordo do «Calypso», in *Segredos do Mar, o Mundo Fascinante dos Oceanos e das Ilhas*, Sel. Reader's Digest, Julho de 1978

Fonte: Magalhães, O. e Costa, F. (2007). Entre Margens. Porto: Porto Editora.

2. **Elabora um resumo do texto «O mar, a nossa herança», de Jacques-Yves Cousteau, constituído por trezentas palavras, num texto de setenta e cinco palavras.**

Observação:

- Há uma tolerância de quinze palavras relativamente ao total pretendido (sessenta palavras, como limite mínimo, e noventa, como limite máximo).

Cátia Samora  
(c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

## **Anexo VI**

**10.º ANO: EXPRESSÃO ESCRITA – Resumo de textos informativo-expositivos**

→ O **resumo** apresenta as ideias principais de um texto, respeitando o sentido, a estrutura e o tipo de enunciação (pessoas e tempos verbais), através de uma outra produção textual, expondo-os de modo abreviado e respeitando a ordem pela qual surgem. O **resumo** deve revelar uma compreensão global do texto.

Para te ajudar na elaboração de um **resumo**, deverás ter sempre presente estas três ideias:

- Compreender o texto a resumir;
- Contrair a informação;
- Redigir um novo texto.

Elaborar um resumo	
<p><b>1.ª Fase:</b> leitura, apreensão das ideias essenciais e compreensão da estrutura lógica do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura atenta do texto, para apreensão do sentido global;</li> <li>• Releitura: sublinhar frases, expressões ou palavras que indiquem as ideias fundamentais do texto;</li> <li>• Nova leitura: compreender a forma como o texto está organizado (divisão em partes, tema de cada uma e como se articulam entre si) e identificar os tópicos principais do texto.</li> </ul>
<p><b>2.ª Fase:</b> elaboração do <b>resumo</b>, organizando-o de forma lógica e coerente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Estrutura da informação (nível do conteúdo)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- transmitir com fidelidade a informação nuclear do texto, através de:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) manutenção dos aspectos fundamentais, eliminando o acessório (repetições, diálogos, exemplos...);</li> <li>b) conservação da rede semântica relativa ao tema.</li> </ol> </li> </ul> </li> <li><b>2. Estratégias discursivas e linguísticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizar a informação, mantendo o fio condutor por meio de:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) respeitar a ordem de apresentação das ideias ou factos narrados;</li> <li>b) evitar comentários, opiniões e marcas de enunciação do sujeito que produz o resumo;</li> <li>c) optar por um discurso mais específico;</li> <li>d) utilizar articuladores discursivos que mantenham a coesão textual;</li> <li>e) transformar o discurso directo em indirecto;</li> <li>f) controlar os mecanismos de coesão espacial, temporal e referencial.</li> </ol> </li> </ul> </li> </ol>

## **Anexo VII**

10.º ANO: EXPRESSÃO ESCRITA – Resumo de textos informativo-expositivos

1. Resume o excerto a seguir transcrito, constituído por trezentas e trinta e sete palavras, num texto de **cem a cento e vinte e cinco palavras**.

Os [Jogos Olímpicos] mais importantes e mais antigos são datados pelos Gregos de 776 a. C. Celebravam-se em Olímpia, na Élide<sup>i</sup>, de quatro em quatro anos, em Agosto, em honra de Zeus Olímpico. A tradição dizia-os fundados por Hércules e honrava Pélops<sup>ii</sup> como o primeiro herói dessas lides. Porém a sua origem é hoje muito discutida. Duas teorias parecem mais admissíveis: ou que partiram de jogos fúnebres em honra de um herói ou de uma luta para vingar um assassinio e descobrir o criminoso, à maneira dos «juízos de Deus» medievais. A importância que adquiriram foi tal que, no século V a. C., se estabeleceu um calendário geral, que se sobrepôs aos locais, no qual se contava por Olimpíada. A duração e o número de provas foram aumentando até ocupar cinco dias, com um total de catorze competições [...]. Na organização superintendiam os *Hellandikai*<sup>iii</sup>, escolhidos entre as melhores famílias da Élide, que, no primeiro, recebiam o juramento de lealdade dos concorrentes, presidiam depois ao banquete final e coroavam os vencedores. O prémio era uma coroa de oliveira brava, árvore simbólica de Hércules, mas grandes honrarias aguardavam o atleta vitorioso na sua cidade. Em Atenas, por exemplo, abria-se uma brecha nas muralhas para ele entrar e era alimentado no prítaneu<sup>iv</sup>.

Os Jogos Olímpicos celebraram-se até cerca de 394, quando Teodósio<sup>v</sup> I os proibiu, por serem festivais pagãos. Em tempos modernos, o ideal olímpico foi retomado pelo barão Pierre de Coubertin, que em 1896 conseguiu que se efectuasse em Atenas, em homenagem à pátria de origem. Desde então, têm-se realizado em diversas grandes cidades do mundo, e com a periodicidade antiga (apenas interrompida pelas duas Grandes Guerras), embora continue a acender-se em Olímpia o facho que arde durante as celebrações. Estas estendem-se por quinze dias e incluem provas atléticas, gímnicas, recontros de várias modalidades desportivas, da natação, da equitação, e o pentatlo. A sua realização incumbe a um Comité Olímpico Internacional e o símbolo que os representa (cinco círculos que se interceptam) traduz a sua extensão aos cinco continentes.

Observação:

- Há uma tolerância de quinze palavras relativamente ao total pretendido (oitenta e cinco palavras como limite mínimo, e cento e quarenta como limite máximo).

Fonte: GAVE, (2004). *Português B – Questões de exame do 12.º ano – 1998-2003*. Lisboa: Ministério da Educação

Cátia Samora  
(c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

<sup>1</sup> *Élide*: região da Grécia, a noroeste do Peloponeso, onde se situa Olímpia.

<sup>1</sup> *Pélops*: herói da mitologia grega.

<sup>1</sup> *Hellandikai* (termo grego): juízes dos Jogos Olímpicos.

<sup>1</sup> *Pritaneu*: edifício público para fins políticos e religiosos.

<sup>1</sup> *Teodósio I*: imperador, entre 379 e 395, que instaurou o cristianismo como religião do Império Romano.



## **Anexo VIII**

**10.º ANO: EXPRESSÃO ESCRITA – Resumo de textos informativo-expositivos**

1. Após teres terminado o teu resumo, assinala com X a coluna Sim, Não ou Não Observado.

**AUTO-AVALIAÇÃO**

<b>Resumo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>N. O.<sup>vi</sup></b>
Li o texto atentamente?			
Compreendi o texto que resumi?			
Sublinhei as frases, expressões ou palavras fundamentais do texto?			
Dividi o texto em partes e compreendi a temática de cada uma?			
Identifiquei os quatro ou cinco tópicos nucleares do texto-fonte?			
Eliminei a informação acessória presente no texto?			
Conservei a rede semântica relacionada com o tema do texto?			
Respeitei a ordem de apresentação dos factos narrados?			
Evitei dar a minha opinião no texto que resumi?			
Utilizei articuladores do discurso?			
Transformei o discurso directo em indirecto?			
Evitei copiar frases ou expressões do texto?			
Controlei os mecanismos de coesão espacial, temporal e referencial?			
Respeitei o número de palavras pedido?			

Cátia Samora  
(c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

<sup>1</sup> Assinala a coluna N. O. (Não observado) apenas nos casos em que um determinado aspecto não esteja presente no texto que estás a resumir.

## **Anexo IX**

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

Escola Secundária André de Gouveia

**Ano lectivo: 2010/2011**

<b>Disciplina:</b> Português	<b>Ano:</b> 7.º	<b>Turma:</b> C
<b>Unidade Temática:</b> Peça de teatro <i>À Beira do Lago dos Encantos</i> , de Maria Alberta Menéres		
<b>Unidade Didáctica:</b> O Texto dramático		
<b>Estudante:</b> Cátia Samora		
<b>Data:</b> Sexta-feira, 13 de Maio de 2011 (90 minutos)		

<b>ACOLHIMEN- TO</b>	Estabelece-se uma conversa ocasional com os alunos motivada pela sua entrada na sala de aula, ao mesmo tempo que se verifica se os alunos estão a ocupar os seus lugares habituais.
<b>PRELIMINA- RES INICIAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação dos materiais que serão utilizados no decorrer da aula (caderno diário e manual escolar);</li> <li>• Confirmação de que todos os alunos colocaram os materiais necessários para a aula em cima da mesa.</li> </ul>

<b>MOTIVAÇÃO INICIAL</b>	<b>Preparação psicológica</b>	Comunica-se aos alunos que, à semelhança do que aconteceu nas aulas anteriores, iremos continuar com o estudo do texto dramático, mediante a introdução ao estudo da peça <i>À Beira do Lago dos Encantos</i> , de Maria Alberta Menéres.
	<b>Preparação pedagógica</b>	Questionam-se os alunos sobre os conhecimentos adquiridos acerca do texto dramático.
	de teatro; de texto dramático;	

<p><b>REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS</b></p>	<p>de didascália; de aparte; de cenário de diálogo; de monólogo; de Maria Alberta Menéres; de prefácio; de cinco sentidos; de cena; de tempo; de Adão; de Eva.</p>
<p><b>SITUAÇÃO PROBLEMA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar as características do texto dramático;</li> <li>• Interpretar o prefácio do texto dramático <i>À Beira do Lago dos Encantos</i>, de Maria Alberta Menéres;</li> <li>• Escrever um texto narrativo de acordo com as indicações que lhe são fornecidas.</li> </ul>
<p><b>QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é o teatro?</li> <li>• Já assistiram a uma peça de teatro?</li> <li>• Que características tem o texto dramático?</li> <li>• Qual a função da didascália?</li> <li>• O que é um aparte?</li> <li>• O que é o cenário numa peça de teatro?</li> <li>• O que é um diálogo?</li> <li>• O que é um monólogo?</li> <li>• Já leram algum texto dramático?</li> <li>• Conhecem a peça <i>À Beira do Lago dos Encantos</i>, de Maria Alberta Menéres?;</li> <li>• Quem é Maria Alberta Menéres?</li> <li>• O que é um prefácio?</li> <li>• O prefácio surge no início ou no final de uma obra?</li> <li>• Em que espaço decorre a acção representada?</li> <li>• Quem são os personagens intervenientes na acção?</li> <li>• O que procuram os personagens <i>Ele e Ela</i>?</li> <li>• Que relação têm com os seus pais?</li> <li>• Qual vai ser a função de João?</li> <li>• E da Fada?</li> <li>• Que tem o Tempo para ensinar aos protagonistas da peça?</li> <li>• Por que processo devemos passar na elaboração de um texto?</li> </ul>

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura Orientada: Texto Dramático <ul style="list-style-type: none"> <li>-tema ou temas;</li> <li>-intencionalidade comunicativa;</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Compreender o prefácio da peça <i>À Beira do Lago dos Encantos</i>, de Maria Alberta Menéres;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Leitura do prefácio da peça <i>À Beira do Lago dos Encantos</i>, de Maria Alberta Menéres; <ol style="list-style-type: none"> <li>Diálogo com os alunos sobre as características do texto dramático;</li> <li>Conversa com os alunos sobre a autora de <i>À Beira do Lago dos Encantos</i>;</li> <li>Interpretação do prefácio da peça em estudo;</li> <li>Correcção das questões de interpretação no quadro;</li> </ol> </li> <li>Escrita de um episódio com base nos personagens apresentados no prefácio da peça <i>À Beira do Lago dos Encantos</i>, de Maria Alberta Menéres; <ol style="list-style-type: none"> <li>Diálogo com os alunos sobre a importância da planificação, execução e revisão no processo de</li> </ol> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa não sistematizada (participação, motivação, interesse, comportamento, assiduidade, pontualidade, leitura e escrita);</li> <li>- Avaliação formativa do domínio da escrita.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Escrever</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos.</li></ul>	2. Escrever um episódio.	escrita.	
---	---	--------------------------	----------	--

**SUPORTES DIDÁCTICOS:**

Manual *Letras & Letras*

Material policopiado



## DESCRIÇÃO DA AULA

A aula iniciar-se-á com o acolhimento aos alunos, estabelecendo-se com eles um diálogo casual, que será inspirado pela sua entrada na sala de aula, ao mesmo tempo que se verificará se a tomada de lugares não diverge da ocupação espacial habitual.

Em seguida, informar-se-ão os alunos de que iremos continuar a abordar o texto dramático, mediante o estudo da peça *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres. Indicaremos que a presente aula será ocupada com a leitura do prefácio da peça e que, posteriormente, os alunos farão um exercício de escrita, que será revelado no decorrer da aula.

Após a preparação psicológica dos alunos, perguntar-lhes-emos se já leram alguma peça de teatro, se este tipo de texto tem algumas características particulares e, ainda, se conhecem a autora do texto que iremos trabalhar.

Posto isto, pediremos aos alunos que abram o manual na página duzentos e doze e que façam a leitura silenciosa do prefácio. Seguidamente, pediremos a um aluno para ler o texto em voz alta e questionaremos a turma se sabe o que é um prefácio e qual a função que este ocupa numa obra. Depois, os alunos interpretarão o texto a pares e far-se-á a correcção no quadro.

Chegados a este ponto, será distribuída a cada aluno uma folha com as indicações que deverão seguir na realização do exercício seguinte, que constará na escrita de um episódio, inspirado no prefácio da peça *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres. A professora lembrará aos alunos a importância da planificação de um texto antes de se passar à sua realização escrita.

Havendo espaço, far-se-á o sumário descritivo da aula com os alunos, caso não haja tempo, este realizar-se-á no início da aula seguinte.

### **RESUMO (PREVISÃO)**

Leitura do prefácio da peça *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres.  
Interpretação do texto e sua correção.  
Realização de um exercício de escrita.

### **OBSERVAÇÕES**

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

### **Bibliografia**

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

Dias, A. P. & Militão, P. (2006). *Letras & Letras*. Lisboa: Texto Editores.

# **Anexo X**

Cotações e		Descrição dos níveis de desempenho		
Parâmetros		5	3	1
<b>Tema e tipologia</b>		<p>Cumprir integralmente a instrução quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tema (escreve um texto sobre um episódio imaginado tendo como personagens <i>Ele e Ela</i>)</li> </ul> <p><b>E</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tipo de texto – episódio imaginado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- planificou o texto;</li> <li>- explora o tema apresentado.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Cumprir parcialmente a instrução quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tema (texto com alguns desvios temáticos)</li> </ul> <p><b>E</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tipo de texto (escreve um episódio que demonstra ser parcialmente imaginado).</li> </ul>	<p>Segue a instrução de forma insuficiente quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tema (texto tratando o tema dado de forma muito vaga ou tratando-o num plano secundário)</li> </ul> <p><b>E</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tipo de texto (não escreve um episódio imaginado).</li> </ul> <p><b>OU</b></p> <p>Cumprir apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).</p>
<b>Coerência e pertinência da informação</b>		<p>Redige um texto que respeita inteiramente as instruções que lhe são dadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• narra um episódio claramente imaginado;</li> <li>• coloca em destaque as personagens <i>Ele e Ela</i>.</li> </ul> <p>Produz um texto coerente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• descreve o quotidiano dos personagens;</li> <li>• indica como é o local onde vivem;</li> <li>• estabelece a relação dos personagens com os seus pais.</li> </ul>	<p>Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados, com alguns desvios e com alguma ambiguidade.</p> <p>Produz um texto globalmente coerente, com lacunas ou algumas insuficiências que não afectam a lógica do conjunto.</p>	<p>Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados</p> <p>Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa.</p>

<b>Estrutura e Coesão</b>		<p>Redige um texto bem estruturado e articulado.</p> <p>Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos, ...) de acordo com a estrutura textual definida.</p> <p>Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•usa processos variados de articulação interfrásica;</li> <li>•assegura a manutenção de cadeias de referência através de substituições nominais, pronominais.</li> </ul> <p>Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.</p>	<p>Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.</p> <p>Segmenta assistemáticamente as unidades de discurso.</p> <p>Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual.</p> <p>Pontua sem seguir sistematicamente as regras, o que não afecta a inteligibilidade do texto.</p>	<p>Redige um texto sem estruturação aparente.</p> <p>Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e lacunas geradoras de rupturas de coesão.</p> <p>Pontua de forma assistemática, com infracções das regras elementares.</p>
<b>Morfologia e Sintaxe</b>		<p>Manifesta segurança na construção de estruturas sintácticas variadas e complexas.</p> <p>Domina processos de conexão interfrásica (concordância, flexão verbal...)</p>	<p>Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintácticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes.</p> <p>Apresenta incorrecções pontuais nos processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de selecção, ...).</p>	<p>Recorre a um leque limitado de estruturas sintácticas, usando predominantemente construções muito elementares.</p> <p>Apresenta muitas incorrecções nos processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de selecção, ...), o que afecta a inteligibilidade do texto.</p>
<b>Repertório Vocabular</b>		<p>Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>Procede a uma selecção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido.</p>	<p>Utiliza vocabulário adequado ao tema, mas por vezes repetitivo.</p> <p>Recorre a um vocabulário elementar para expressar cambiantes de sentido.</p>	<p>Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo muitas vezes a um registo de língua familiar.</p>
<b>Ortografia</b>		<p>Não dá erros ortográficos.</p>	<p>Dá seis ou sete erros ortográficos em cerca de 100 palavras.</p>	<p>Dá doze ou treze erros ortográficos em cerca de 100 palavras</p>

**Nota:** no âmbito do parâmetro F – Ortografia –, são considerados também os erros de: acentuação; translição de palavras; uso indevido de minúscula ou de maiúscula inicial.

## **Anexo XI**



Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**7.º ANO: TEXTO DRAMÁTICO – Escrever**

- **Agora que já conheces o prefácio da obra *À Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres, escreve um texto narrativo, no qual figurem como personagens *Ele* e *Ela*.**
- **O texto deverá ter um de mínimo 100 palavras e um máximo de 200 palavras.**
- **Na elaboração do teu texto poderás, por exemplo, procurar dar resposta a estas perguntas.**
  - O que fazem os personagens durante o dia?
  - Qual a relação que têm com seus pais?
  - Como são as suas casas?
  - Como os poderá ajudar João, o rapaz do planeta Terra?
  - O que significa para eles a transparência interior?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

O meu texto tem \_\_\_\_\_ palavras.

Cátia Samora (c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

## **Anexo XII**



7.º ANO: TEXTO DRAMÁTICO – Escrever

Os excertos abaixo foram retirados dos textos narrativos que a turma escreveu na aula passada, lê-os com atenção e procura identificar as incorrecções que contêm:

- «Adão e Eva tinha uma grande viagem pela frente, acompanhados por os Pais, os seus objectivos era encontrar a Fada para conseguirem chegar ao Lago dos Encantos, (...)»

---

---

- «Tinham descoberto um mapa, com o caminho até há Fada, (...)»

---

---

- «Chegaram la deitaram-se na relva fresca a sobra de uma árvore, que para eles a árvore eram muito importante para eles, (...)»

---

---

- «Vão buscar lenha e voltão para a sua cabana feita de folhas e paus.»

---

---

- «Num belo dia de Sol, partiram á descoberta de conhecimento, sonhos e vida estavam muito curiosos pois era o primeiro dia em que iam começar a sua grande aventura, Ele e Ela, começaram a andar sem destino, andaram, andaram até que viram um enorme lago e ficaram muito, mas muito surpreendidos com o que viram.»

---

---

- «(...) conseguiu ver a importancia que e as pais nas ajudarem conseguiu ver a importancia que e dar valor a tudo o que temos e o que interasa e o nosso interior, (...)»

---

---

- «João sempre encinou-os a aprender as coisas lindas e boas da terra, (...)»

---

---

- «João estava ali por um propositito dar mais a conheser do seu mundo é da Adão e Eva, é principalmente dar a conhecer as expreções e os sentimentos.»

---

---

Cátia Samora (c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)

## **Anexo XIII**



Évora, 17 de Maio de 2011

# Língua Portuguesa – 7.º ano

**Exercício de Expressão Escrita – Correção colectiva**

**Cátia Samora (c/Dr. Paulo Tapadas, orientador da PES)**

**Os excertos que te são apresentados a seguir foram retirados dos textos narrativos que a turma escreveu na aula passada, lê-os com atenção e procura identificar as incorrecções.**



**«Adão e Eva tinha uma grande viagem pela frente, acompanhados por os Pais, os seus objectivos era encontrar a Fada para conseguirem chegar ao Lago dos Encantos, (...).»**

**✓«Adão e Eva tinham uma grande viagem pela frente, acompanhados pelos Pais, e o seu objectivo era encontrar a Fada para conseguirem chegar ao Lago dos Encantos, (...).»**

**«Tinham descoberto um mapa, com o caminho até há Fada, (...).»**

**✓ «Tinham descoberto um mapa com o caminho até à Fada, (...).»**



**«Chegaram lá deitaram-se na relva fresca a sobra de uma árvore, que para eles a árvore eram muito importante para eles, (...).»**

**✓ «Chagaram lá, deitaram-se na relva fresca à sombra de uma árvore, visto que as árvores eram muito importantes para eles, (...).»**



**«Vão buscar lenha e voltão para a sua cabana feita de folhas e paus.»**

**✓ «Vão buscar lenha e voltam para a sua cabana, feita de folhas e paus.»**



**«Num belo dia de Sol, partiram á descoberta de conhecimento, sonhos e vida estavam muito curiosos pois era o primeiro dia em que iam começar a sua grande aventura, Ele e Ela, começaram a andar sem destino, andaram, andaram até que viram um enorme lago e ficaram muito, mas muito surpreendidos com o que viram.»**

**✓«Num belo dia de Sol, partiram à descoberta de conhecimento, de sonhos e de vida. Estavam muito curiosos, pois era o primeiro dia de uma grande aventura. Ele e ela começaram a andar sem destino, até que viram um enorme lago e ficaram muito surpreendidos com o que viram.»**

**«(...) consigo ver a importancia que e as pais nas ajudarem consigo ver a importancia que e dar valor a tudo o que temos e o que interasa e o nosso interior, (...).»**



**✓«(...) conseguiu valorizar a ajuda dos pais e compreender a importância daquilo que temos, porque o que interessa é o que está no nosso interior, (...).»**

**«João sempre ensinou-os a aprender as coisas lindas e boas da terra, (...).»**

**✓ «O João sempre os ensinou a valorizar as coisas lindas e boas da Terra.»**



**«João estava ali por um propósito dar mais a conhecer do seu mundo a Adão e Eva, é principalmente dar a conhecer as expressões e os sentimentos.»**

**✓ «João estava ali com um propósito: dar a conhecer o seu mundo a Adão e Eva, sobretudo as expressões e os sentimentos.»**

## **Anexo XIV**



## **Anexo XV**

## Contenidos lingüísticos: presente de subjuntivo

- **Bruno es un estudiante portugués que ha llegado a Sevilla para estudiar español. Vive con una familia, los García, pero aun no se conocen muy bien. Así que Sr. García ha escrito a Bruno un billete. Léelo con atención.**

Deseo, Bruno, que te sientas como en tu casa, pero también quiero que sepas que tenemos unas normas de convivencia y te pido, por favor, que las respetes.

Debes saber que no permito que mis hijos beban alcohol, que salgan de noche entre semana, ni que duerman fuera de casa sin avisar. Espero que, si algún día piensas pasar la noche fuera, nos lames para decírnoslo.

También te pido que colabores en las tareas del hogar como uno más, que dejes tu habitación siempre ordenada y que cumplas tus turnos en las tareas compartidas, ¿de acuerdo? Puedes usar el ordenador, pero no quiero que entres en páginas web de pago.

En cuanto a tu estancia en nuestro país, te aconsejo que aproveches el tiempo, que visites los museos y que estudies nuestra cultura; también te recomiendo que comas en restaurantes típicos y que vayas a una corrida de toros.

Seguro que tus padres no quieren que te gastes el dinero en bares y discotecas y esperan, igual que yo, que este viaje te enriquezca y sea una experiencia valiosa para ti.

1. Selecciona en el texto las frases que indican:

a) Orden

---

---

b) Deseo

---

---

c) Consejo

---

---

d) Petición

---

---

e) Prohibición

---

---

2. Ahora vuelve a leer el texto y atenta en los verbos subrayados. ¿En qué tiempo verbal se encuentran?

---

---



## **Anexo XVI**

- Lee la viñeta e intenta descubrir en que tiempo verbal se encuentran los tiempos subrayados.



## **Anexo XVII**

## Expresión Escrita: Cartas formal e informal

## 1. Lee las cartas siguientes:

*Querido Michael:*

*¿Qué tal? Yo llevo viviendo en España cuatro meses y hay muchas cosas que me han sorprendido. La semana pasada fui al mercado y un señor mayor me dijo: ¡Qué caras están las patatas!, y yo ya había visto el precio. ¿No te parece extraño? ¿A lo mejor pensaba que yo no sabía leer?*

*¡Ah!, por cierto, me he mudado de casa. He visto muchos pisos y en las agencias siempre me preguntaban si era extranjero y me comentaban que hablaba muy bien español.*

*Volviendo a los “extraños” que son los españoles te cuento lo que me ha sucedido esta mañana. He subido en el ascensor con una mujer joven, de unos treinta años, yo no la había visto antes, y me ha estado explicando que cuando ella pequeña hacía más frío que ahora, y que sus padres, que son de León, recuerdan navidades con un metro de nieve y... ¡No sé qué más!*

*No puedo entender por qué siempre necesitan hablar con una persona que no conocen. ¿Puede ser una costumbre típica de los españoles?*

*La semana próxima vuelvo a Alemania y me alojaré en casa de mis padres.*

*Llámame y te contaré muchas cosas más que me han llamado la atención sobre ese país.*

*Recibe un fuerte abrazo de tu amigo,*

*Marcos.*

Jorge Veja Sánchez  
ALI Consulting  
C/ Bolarque, 1, 7.º C  
28081 Madrid

Julián López Pascual  
Servitour Operadores  
C/ Amparo, 23  
28085 Madrid

*Madrid, 7 de octubre de 2010*

*Estimado Sr. López Pascual:*

*Me dirijo a usted para solicitar información sobre la fecha en que publicarán su catálogo de ofertas para el nuevo año. La empresa en que trabajo está considerando la posibilidad de organizar un crucero el próximo verano a las islas del mar Báltico y sabemos que su empresa ofrece estos cruceros.*

*También me gustaría recibir información sobre los descuentos que ofrecen a grupos o empresas y sobre los trámites burocráticos necesarios para embarcar en uno de sus cruceros.*

*Sin más, se despide atentamente,*

*Jorge Vega Sánchez*

## **Anexo XVIII**

**Expresión Escrita: Cartas formal e informal**

ELEMENTOS	CARTAS FORMALES	CARTAS INFORMALES
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Fecha</b> (Lugar, día, mes y año)</li> </ul>	Ej.: Évora, 14 de mayo de 2011	Ej.: Évora, 14 de mayo de 2011
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Saludo</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy señor mío</li> <li>- Estimado señor</li> <li>- Distinguido señor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Querido(a) + nombre <i>Ej.: Querido Pepe</i></li> <li>- Hola + nombre <i>Ej.: Hola Pepe</i></li> <li>- Mi Querido(a) amigo(a)</li> <li>- ¿Qué tal?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Cuerpo de la carta</b></li> </ul>	<p><b><u>Inicio:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hemos recibido su atenta carta...</li> <li>- Nos complace comunicarle que...</li> <li>- En contestación a su carta de...</li> </ul> <p><b><u>Escribir el texto</u></b></p> <p><b><u>Despedida:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atentamente,</li> <li>- Cordialmente,</li> <li>- Con atentos saludos,</li> <li>- Reciba un cordial saludo,</li> </ul>	<p><b><u>Inicio:</u></b></p> <p>Espero que te encuentres bien.</p> <p>¿Cómo estás?</p> <p><b><u>Escribir el texto</u></b></p> <p><b><u>Despedida:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un abrazo,</li> <li>- Besos,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Firma</b></li> </ul>	Francisco García López	Paco

## **Anexo XIX**



## Projecto de Visita de Estudo

---

### 1. Turma e número de alunos envolvidos:

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

### 2. Fundamentação da actividade:

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

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

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

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

### 3. Objectivos gerais:

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

### 4. Objectivos específicos:

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

### 5. Momentos de aprendizagem e resultados esperados:

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

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

### 6. Calendarização e roteiro da visita:

A visita realizar-se-á no dia 29 de Março de 2011, tendo como destino Lisboa, avenida Conde de Valbom, onde se localiza a redacção do jornal *Record*, com chegada prevista às 10:00h. A partida está prevista para as 7:30h e a chegada para as 16:30h.

### 7. Intervenientes:

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

Os responsáveis:



---

<sup>i</sup> *Élide*: região da Grécia, a noroeste do Peloponeso, onde se situa Olímpia.

<sup>ii</sup> *Pélops*: herói da mitologia grega.

<sup>iii</sup> *Hellandikai* (termo grego): juizes dos Jogos Olímpicos.

<sup>iv</sup> *Pritaneu*: edificio público para fins políticos e religiosos.

<sup>v</sup> *Teodósio I*: imperador, entre 379 e 395, que instaurou o cristianismo como religião do Império Romano.

<sup>vi</sup> Assinala a coluna N. O. (Não observado) apenas nos casos em que um determinado aspecto não esteja presente no texto que estás a resumir.