



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
realizada na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos com
Secundário Cunha Rivara de Arraiolos, no ano letivo
de 2014/2015**

Isabel Filipe Catarino Faria

Orientação: Professor Doutor António Ricardo Mira

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

Área de especialização: Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básicos e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2017

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na
Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara de
Arraiolos, no ano letivo de 2014/2015**

Isabel Filipe Catarino Faria

Orientação: **Professor Doutor António Ricardo Mira**

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

Área de especialização: Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básicos e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2017

“Só a educação liberta.”

Epicteto

Agradecimentos

Aos meus pais e aos meus avós maternos, por quem sou.

Ao Luís Cansado, Sara Amaro, Inês Faria, Kristel Gomes, Sara Veiga, Madalena Lampreia, Magdalena Doktorska, Vasco Santos e Marta Fonseca, pela amizade, carinho e apoio incondicionais.

Ao Manuel Ojeda, pelos três anos de conversas intermináveis em língua espanhola.

Aos colegas Carlos Colaço, José Gaspar e Emanuel de Carvalho.

Às Professoras Doutoradas Ana Paula Banza e Maria Filomena Gonçalves, por me terem ajudado a descobrir a minha paixão pelo estudo da Linguística.

Ao Professor Doutor Antonio Sáez Delgado, pelo gosto que me incutiu pela literatura espanhola.

Ao Professor Doutor Paulo Costa e à Professora Doutora Ângela Balça, por toda a compreensão e apoio durante a realização da parte curricular do Mestrado.

À Professora Cooperante Mafalda Andrade, pelo carinho e amizade com os quais sempre me orientou.

Ao Professor Doutor António Ricardo Mira, pela orientação na Prática de Ensino Supervisionada e na elaboração do presente relatório.

A todos os meus alunos, por tudo.

Resumo

O presente relatório versa sobre o labor desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2014/2015, na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara de Arraiolos, nas disciplinas de Português e Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Sendo que a sua orientação esteve a cargo do Professor Doutor António Ricardo Mira.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, de acordo com o sugerido no *Guião para a elaboração do Relatório correspondente à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada*: Parte A – Preparação científica, pedagógica e didática; Parte B – Planificação e condução das aulas e avaliação de aprendizagens; Parte C – Análise da prática de ensino; Parte D – Participação na escola; Parte E – Desenvolvimento profissional.

Durante o desenvolvimento destes capítulos, refletimos sobre os documentos legais que regem o ensino em Portugal, bem com a perspetiva atual que domina a prática pedagógica, sem nunca esquecer a análise crítica do nosso próprio trabalho docente.

Palavras-chave: educação, ensino de Português e Espanhol, perspetiva atual do ensino-aprendizagem, análise da prática de ensino

Abstract

This report shows our work at our Practical Course of Supervised Teaching, which took place during the 2014/2015 school year at Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara, in Arraiolos, in the Portuguese and Spanish subjects of the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. It was supervised by the Professor António Ricardo Mira.

This work is structured in five chapters, as suggested in the Guide for the elaboration of the Report corresponding to the Practical Course of Supervised Teaching: Scientific, pedagogical and didactic preparation; Classroom planning and conduction and learning assessment; Analysis of teaching practice; School participation; Professional development.

During the development of these chapters, we reflect on the legal documents governing education in Portugal, as well as the current perspective that dominates the pedagogical practice, without ever forgetting the critical analysis of our own teaching work.

Keywords: education, Portuguese and Spanish teaching, current teaching-learning perspective, analysis of teaching practice

Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

EFA – Educação e Formação de Adultos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

L1 – Língua Materna

LE - Língua Estrangeira

PEL – Portefólio Europeu de Línguas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice

Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Abreviaturas e Siglas	8
Introdução.....	10
Parte A – Preparação científica, pedagógica e didática	12
Lei de Bases do Sistema Educativo.....	14
Programa de Português do Ensino Básico.....	17
Metas Curriculares de Português.....	20
Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo	21
Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos ..	23
Programa de Espanhol – nível de continuação – 10º Ano	24
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).....	26
Conhecimento dos alunos.....	29
Parte B – Planificação e condução das aulas e avaliação de aprendizagens	33
Perspetiva Educativa Adotada e Métodos de Ensino.....	33
Perspetiva Atual	33
Métodos de Ensino.....	37
Planificação e Condução das aulas.....	40
Aula de Português do 9º ano (16 de janeiro de 2015).....	43
Aula de Português do 11º ano (30 de abril de 2015)	45
Aula de Espanhol do 8º ano (9 de março de 2015).....	47
Aula de Espanhol do 10º ano (30 de janeiro de 2015).....	50
Avaliação das aprendizagens dos alunos	51
Parte C – Análise da prática de ensino	56
Parte D – Participação na escola	59
Parte E – Desenvolvimento profissional	62
Conclusão	65
Bibliografia	68
Apêndices.....	69
Anexos.....	125

Introdução

O presente relatório versa sobre o labor desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2014/2015, na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara de Arraiolos, nas disciplinas de Português e Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, de acordo com o sugerido no *Guião para a elaboração do Relatório correspondente à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada*: Parte A – **Preparação científica, pedagógica e didática**; Parte B – **Planificação e condução das aulas e avaliação de aprendizagens**; Parte C – **Análise da prática de ensino**; Parte D – **Participação na escola**; Parte E – **Desenvolvimento profissional**.

A parte A consiste numa reflexão sobre a importância dos documentos legislativos (em vigor aquando da nossa Prática de Ensino Supervisionada) que regem o ensino no nosso país: a Lei de Bases do Sistema Educativo, os Programas e Metas Curriculares (quando aplicáveis) das disciplinas que lecionámos e, particularmente, para as de línguas estrangeiras: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Por sua vez, na parte B incorporámos uma análise da forma atual de perspetivar o ensino-aprendizagem das línguas, bem como a planificação, condução, execução e avaliação das aprendizagens da nossa prática docente descrita no presente relatório. De notar, neste ponto, que seleccionámos quatro aulas para um estudo mais profundo: uma referente a cada turma com a qual trabalhámos, tentando, ao mesmo tempo, falar dos pontos fortes e fracos das mesmas. Isto levou-nos a optar pelo critério de abordar duas práticas letivas que tenham apresentado bons resultados e duas que tenham sido desfavoráveis.

A parte C enquadra-se na análise da prática letiva e examinamos, neste capítulo, os pontos nos quais sentimos que fracassámos: as suas causas, o que poderia ter sido feito para impedi-los, mas, acima de tudo, o que aprendemos com eles.

A nossa participação na escola, enquanto instituição, é apresentada na parte D. Aqui, descrevemos o nosso primeiro contacto com o espaço físico e, em seguida, os momentos que consideramos mais importantes: a comparência nas reuniões do Conselho

de Turma (no final do 1º e 2º períodos) e Departamento (também no decorrer do 1º e 2º períodos), uma palestra levada a cabo por nós, numa aula de Filosofia do 12º ano (a convite do docente responsável da turma) e a participação numa visita de estudo a Mérida, em acompanhamento das nossas turmas de Espanhol.

O desenvolvimento profissional resultante das experiências e aprendizagens que a Prática de Ensino Supervisionada nos proporcionou é relatado na parte E. Destacámos, particularmente: a utilização do método indutivo (ao serviço da centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno), a realização de instrumentos de registo da participação oral dos estudantes que nos permitam avaliar a sua progressão e a gestão do espaço físico que constitui a sala de aula.

Partimos, então, sem mais demoras, para o desenvolvimento dos capítulos que acabámos de apresentar.

Parte A – Preparação científica, pedagógica e didática

Iniciamos a primeira parte deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES), especificamente, por explicar em que consiste a preparação científica, a pedagógica e a didática para a carreira docente.

A preparação científica prende-se, em primeiro lugar, com o conhecimento concreto que o professor deverá ter dos conteúdos a lecionar na sua área de atuação escolar e, em segundo lugar, com o conhecimento dos documentos legislativos que pautam essa mesma atuação: a Lei de Bases do Sistema Educativo, os Programas e Metas Curriculares (quando aplicáveis) das disciplinas que leciona e, particularmente para os professores de línguas estrangeiras, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O professor deverá ainda estar atento a modificações aos supracitados documentos normativos, bem como a outros que possam surgir, gerando alterações no sistema de ensino nacional.

No que respeita à preparação pedagógica e didática, estas incorporam o estudo, análise e escolha dos métodos e técnicas mais apropriados às matérias lecionadas, nunca esquecendo a sua adequação à faixa etária dos discentes, bem como aos objetivos específicos do ciclo de estudos onde se encontram.

A preparação científica de um professor inicia-se com a frequência universitária de uma licenciatura na área de estudos que pretenderá ensinar e, posteriormente, pela realização de um mestrado em ensino que lhe confira a profissionalização para a docência. A PES – objeto de descrição e reflexão neste relatório – é o culminar dessa caminhada e está regulamentada pelos Decretos-Lei n.º 74/2006 de 24 de março e 43/2007 de 22 de fevereiro, pretendendo proporcionar aos professores em formação a “(...) [compreensão] [d]os processos de aprendizagem dos alunos, [o reconhecimento] [d]a influência dos seus antecedentes socioculturais, saber as orientações fundamentais do currículo, os problemas que se colocam na preparação e condução de uma aula e na avaliação da aprendizagem

dos alunos”.¹ O contexto de realização da PES pretende também “(...) [assegurar aos indivíduos em formação] uma primeira experiência de inserção na instituição escolar, participando nos seus projectos, trabalhando em conjunto com outros professores nas actividades da escola e de relação com a comunidade”.²

O Guião para a elaboração do Relatório correspondente à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (2009) defende ainda o carácter reflexivo que esta profissão acarreta “(...) de modo a melhorar o seu [do professor] ensino e das instituições educativas” (p.2) e que “para ser professor não basta apenas possuir um conjunto de conhecimentos que permitam exercer a actividade profissional, [esta] não se esgota nos conhecimentos declarativos e no saber fazer – envolve, também, a apropriação das normas e dos valores essenciais da profissão e assumir uma atitude de empenhamento na actividade profissional” (p.2). E é, precisamente, neste ponto que se unem os três conceitos que deram o mote à nossa dissertação inicial: para ser um bom profissional, o docente deve mesclar no exercício da sua actividade estes três tipos de conhecimento – o científico, o pedagógico e o didático.

Prosseguindo a exploração da preparação científica, importa dizer que os conhecimentos relacionados com os conteúdos letivos objeto de ensino foram adquiridos numa primeira fase na frequência da licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – vertente de Estudos Portugueses e Espanhóis e, mais tarde, pelo mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básicos e Secundário.

A preparação científica para o exercício do ensino não estaria completa sem uma análise da legislação que rege esta actividade profissional. De seguida, faremos, então, uma explanação dos pontos mais importantes dos seguintes documentos legais: Lei de Bases do Sistema Educativo, Programas e Metas Curriculares (quando aplicáveis) das

¹ Évora, U. d. (7 de outubro de 2009). Guião para a elaboração do Relatório correspondente à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada. Évora.

² Évora, U. d. (7 de outubro de 2009). Guião para a elaboração do Relatório correspondente à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada. Évora.

disciplinas de Português e Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário e, por fim, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante LBSE) foi publicada a 14 de outubro de 1986 tendo sido, mais adiante, objeto de alterações – nomeadamente em três ocasiões: a 19 de setembro de 1997 e 30 de agosto de 2005 com respeito a assuntos do âmbito do Ensino Superior e, por fim, a 27 de agosto de 2009 onde se modificou a idade de permanência obrigatória no sistema de ensino português, tendo sido a mesma fixada nos 18 anos.

Começamos por destacar o artigo 2º do Capítulo I da LBSE onde se estabelece que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...) [e também que] é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Destacamos ainda o princípio da laicização do ensino: “O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”.

O capítulo II inicia-se com o artigo 4º, fazendo a divisão do sistema educativo português em três tipos de educação: a pré-escolar, a escolar e a extraescolar, sendo que a escolar irá ainda subdividir-se em: Ensino Básico, Secundário e Superior.

Encontramos, entre os artigos 6º a 8º, consagradas as diretrizes do Ensino Básico – tendo sido este um dos ciclos de ensino visado durante a PES, iremos deter-nos na sua análise. O 6º artigo retoma o princípio da universalidade educacional, acrescentando as seguintes características: obrigatoriedade, gratuidade e duração de nove anos letivos. O seguinte artigo apresenta-nos os seus objetivos, dos quais destacamos: alínea a) “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”; alínea b) “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”; alínea c) “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as

atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”; alínea j) “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e, dada a natureza da PES refletida neste relatório as alíneas: d) e g), relacionadas com a aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimento dos conhecimentos e apreço pela cultura e história da língua portuguesa.

O Ensino Básico organiza-se em “três ciclos sequenciais” (artigo 8º) sendo o primeiro de “ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (com a duração de 4 anos) e os segundo e terceiro (objeto de reflexão neste relatório) estão organizados essencialmente através de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. Ressalvamos, contudo, a diferença basilar entre os dois: o segundo ciclo está estruturado por “áreas interdisciplinares de formação básica” e o terceiro ciclo por “um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas” (o segundo ciclo tem a duração de dois anos e o terceiro ciclo corresponde a 3 anos). O artigo 8º chama-nos ainda a atenção para o princípio da progressão e complementação entre ciclos e indica-nos as metas a atingir para cada um deles tendo por base os objetivos gerais do Ensino Básico e a faixa etária dos respetivos alunos.

O Ensino Secundário (artigos 9º e 10º) tem a duração de 3 anos e abrange dois tipos de público-alvo, de acordo com as motivações após a sua conclusão: os alunos que pretendam a prossecução de estudos a nível superior e os que pretendam iniciar a vida ativa.

Entre os artigos 19º a 25º encontram-se discriminadas as modalidades especiais de educação escolar: a) educação especial, b) formação profissional, c) ensino recorrente de adultos, d) ensino à distância e e) ensino de português no estrangeiro. Destes cinco tipos de modalidades destacamos a educação especial que “deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (artigo 21º) e a formação profissional que, para além das instituições normais que oferecem formação

básica e secundária, pode ser ministrada em outro tipo de instituições desde que estejam devidamente autorizadas pelo Estado.

No que concerne ao Capítulo IV da LBSE, abordamos, em primeiro lugar, os artigos 33º e 34º que discorrem sobre as características necessárias à formação de professores do Ensino Básico e Secundário – das quais destacamos: “formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; “formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”; “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” e, por fim, destacamos que “a formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário” explicitando, assim, que os docentes que pretendam exercer no Ensino Secundário deverão eleger uma instituição de Ensino Universitário e não uma de Ensino Politécnico.

Dentro do mesmo capítulo, sublinhamos ainda o artigo 39º, que estabelece os princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação, de onde destacamos que estes profissionais terão “retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais [e também que a sua] progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”, em caso de desacordo com os resultados da avaliação levada a cabo, este artigo reconhece ainda a estes profissionais o direito ao recurso da decisão de avaliação.

Viajamos até ao capítulo VII, onde concluímos a breve análise dos pontos chave para este relatório, e focamo-nos no artigo 50º que afirma que os planos dos Ensinos Básico e Secundário são estabelecidos a nível nacional, contendo, no entanto, flexibilidade para integrar algumas componentes regionais. De destacar, ainda, o último ponto deste artigo, uma vez que este chama a atenção para a importância do bom domínio da língua materna por parte dos alunos para melhor compreenderem as matérias das restantes disciplinas que compõem o currículo do ciclo de estudos.

Após a reflexão sobre a LBSE, documento que norteia todo o sistema educativo nacional, chega o momento de nos concentrarmos nos documentos específicos das disciplinas lecionadas durante a PES, seguimos o princípio da progressão enunciado na supracitada LBSE, começando, assim, pelo Ensino Básico. Durante a prática pedagógica sobre a qual incide este relatório, foram lecionadas aulas em duas turmas pertencentes ao Ensino Básico: uma de Português do 9º e outra de Espanhol do 8º ano de escolaridade.

Programa de Português do Ensino Básico

Começamos, então, por analisar o Programa de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares de Português.

O Programa de Português do Ensino Básico, homologado no ano de 2009, surge na sequência da constatação do facto de que os programas, em vigor à data, estavam obsoletos “datando [os programas anteriores] de há quase duas décadas, chegou o momento de serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (p. 3). A construção deste novo programa teve em conta os anteriormente vigentes, mas deixa uma maior margem de manobra administrativa ao professor, no que aos conteúdos diz respeito. Esta considerável margem de manobra cedida neste novo programa deve, obviamente, reger-se pelo princípio de que existem conteúdos que têm, obrigatoriamente, de continuar a ser abordados em aula podendo, contudo, permitir novas abordagens que se encontrem mais de acordo com a situação atual do ensino do português no nosso país.

Na produção do documento em análise, para além dos programas antecedentes, foi tida em conta a literatura especializada produzida no intervalo de tempo que medeia o lançamento dos dois programas, como, por exemplo, a Conferência Internacional sobre o ensino do Português, que ocorreu em maio de 2007, na cidade Lisboa. A importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) em Educação é também salientada, sendo, provavelmente, um dos fatores que mais mudou/contribuiu para a mudança da forma de perspetivar o ensino do Português no início deste século, ao abrigo da disseminação da internet (com as facilidades de comunicação/pesquisa que a mesma acarreta) nas escolas e da utilização de meios informáticos no apoio à prática letiva.

O texto introdutório deste Programa refere-nos ainda a relevância do ensino da língua portuguesa para a formação dos jovens e a sua relação com o mundo, bem como a importância da língua enquanto instrumento de comunicação e meio de aquisição de outros saberes, quer dos académicos ministrados nas restantes disciplinas, quer dos empíricos aprendidos no quotidiano.

Encontramos, neste texto, uma preocupação também com os discentes cuja língua materna não é o português, jovens que se fixaram em território nacional fruto da forte imigração dos últimos anos. Tal acarreta a necessidade da existência de uma orientação especial na aquisição da nossa língua por parte destes alunos: “(...) alunos que não têm o Português como língua materna, alunos cuja integração na língua de acolhimento se processa em termos que, como é óbvio, são distintos e para os quais existem orientações” (p. 6).

O Programa de Português do Ensino Básico encontra-se estruturado por três princípios básicos: progressão, desenvolvimento de competências e complexificação dos conteúdos.

Ao explicar o princípio da progressão, os autores aproveitam para explicar o porquê da sua opção por uma organização por ciclo e não por ano: “(...)estes programas são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos (...) (p.8)”, pretende-se que “(...) tal matriz favoreça uma visão não atomizadora dos três ciclos, anulando-se assim o risco de eles serem considerados momentos de ensino e aprendizagem estanques; em vez disso, reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles” (p. 8). Este princípio parte do pressuposto de que os alunos não são ‘tábula rasa’, isto é, que trazem consigo aprendizagens anteriores, onde devem integrar as novas de cada ciclo e que, portanto, “a aprendizagem constitui um movimento apoiado em aprendizagens anteriores” – p. 10).

O segundo princípio base corresponde ao desenvolvimento de competências. As competências consistem nos domínios nos quais se espera que os alunos adquiram capacidades relacionadas com a língua portuguesa e dividem-se em cinco grupos: compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua (que atualmente designamos por gramática). Estas competências aparecem sob a forma de quadros, no final da descrição de cada ciclo de ensino, e vêm acompanhadas dos

conteúdos (conhecimento de “natureza conceptual e descritiva”) e dos descritores de desempenho definidos como “enunciado sintético, preciso e objetivo daquilo que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (p. 16 e 17). Estes descritores de desempenho têm por base as competências vigentes no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (documento que já não se encontra em vigor, tendo sido revogado em dezembro de 2011).

O desenvolvimento das competências acima elencadas deve pautar-se por uma gestão equilibrada, consubstanciando-se numa abordagem integrada das cinco, de modo a que não sejam entendidas como compartimentos estanques, mas sim como domínios integrados nos quais os alunos devem progredir paulatinamente, tendo em conta a fase onde se encontram e os objetivos traçados para eles.

A complexificação dos conteúdos apresenta-se como o terceiro princípio base de organização do documento em análise. Este princípio relaciona-se com a lógica da progressão (primeiro princípio enunciado), uma vez que há medida que os estudantes vão progredindo nos ciclos do ensino os conteúdos abordados também se vão complexificando.

Durante a explanação do Programa de Português do Ensino Básico, os seus autores levantam ainda uma questão interessante: o papel do manual escolar *versus* o papel do programa, à qual respondem da seguinte forma: “pretende-se deste modo reposicionar os manuais escolares no seu verdadeiro papel de auxiliares pedagógicos. Sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas como com alguma frequência se verifica; para que tal não aconteça, é necessário que o professor cultive uma relação ativa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico” (p. 9).

Não podíamos encerrar este tópico sem mencionar uma das principais falhas presente neste documento normativo: a falta de referências à avaliação e sua execução, ao contrário do que acontece no Programa do Ensino Secundário (documento que analisaremos mais à frente), onde nos remetem claramente para os três tipos de avaliação atualmente em vigor no ensino português: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Um professor que trabalhe só com o Programa do Ensino Básico teria de consultar o artigo 24.º (Modalidades de Avaliação) do Decreto-Lei n.º 139/2012 para estar ao corrente das formas de avaliação que tem ao seu dispor para estimar o desempenho dos seus alunos.

Posto isto, analisamos, de seguida, as Metas Curriculares de Português.

Metas Curriculares de Português

As Metas Curriculares de Português foram publicadas em 2012, tendo como texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico. A sua grande missão consistia em facilitar a organização dos conteúdos a lecionar por ano letivo, pelo que a anualização é uma das suas principais diferenças em relação ao programa acima mencionado.

A outra grande diferença para com o seu texto base corresponde à criação do domínio da Educação Literária “[...] que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios [...], uma vez que a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores [...] [contribuindo] a Educação Literária para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (p. 6). Este domínio contribui também para a standardização dos conhecimentos literários mínimos dos alunos: “Especificamente para o domínio da educação Literária, foi definida uma lista de obras e textos literários para a leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (p. 6).

Importa ainda dizer que este documento legislativo foi criado com o objetivo de facilitar o ensino, fornecendo “[...] uma visão o mais objectiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear melhor as estratégias de ensino” (p. 1). A sua elaboração obedeceu aos seguintes pressupostos: “definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objectivos” (p. 1)

Terminada a explanação e análise dos documentos que regulam a docência do português no Ensino Básico, avançamos para o seu equivalente na disciplina de espanhol: o Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que procederemos à descrição e comentário do programa datado de 1997, visto que existe um mais recente homologado em 2009, mas que já não se encontra em vigor porque se destinava ao nível de continuação, nível esse que já não existe tendo em consideração que o espanhol deixou de ser lecionado no 2º ciclo.

O Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º. Ciclo, datado de março de 1997, apresenta o paradigma metodológico comunicativo como linha mestra da sua estruturação, destacando, desta forma, a importância da língua como instrumento de comunicação, bem como, da aprendizagem de uma língua estrangeira para a melhor compreensão da língua materna, sobretudo através da análise comparativa. Assim sendo, a competência comunicativa apresenta-se como uma macro competência que integra um conjunto de cinco outras: a linguística, a discursiva, a estratégica, a sociocultural e a sociolinguística.

O documento legislativo em análise encontra-se estruturado em quatro pontos chave: Objetivos Gerais, Conteúdos, Orientações Metodológicas e Avaliação.

No que toca aos Objetivos Gerais, destacamos a aquisição de competências básicas de comunicação em língua espanhola associada à utilização de estratégias que permitam responder às necessidades comunicativas dos alunos e o conhecimento da diversidade linguística de Espanha.

Os Conteúdos estão organizados em conceitos, procedimentos e atitudes. Aqui, importa destacar que os procedimentos e atitudes foram definidos para todo o ciclo de ensino, ao passo que os conceitos (conteúdos nocio-funcionais e gramaticais) foram estabelecidos por ano, de modo a adaptar o nível de dificuldade e abstração aos diferentes graus de desenvolvimento do aluno. Devemos, no entanto, ter em consideração que a aprendizagem é um processo global pelo que qualquer conceito gramatical ou nocio-funcional estudado, por exemplo, no 7º. Ano poderá ser retomado e ampliado nos anos seguintes.

Para terminar este tópico, identificamos os domínios para os quais os conceitos foram definidos; são eles: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais.

As orientações metodológicas, citando a obra *Un Nivel Umbral* (Slagter, 1979), destacam que o nível padrão não é necessariamente o mesmo para todos os alunos cabendo, deste modo, a cada professor adaptar as metodologias aos diferentes públicos, tendo por base as propostas do programa, as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis.

Dentro deste ponto chave, encontramos ainda a ideia de o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, razão pela qual a metodologia utilizada pelo professor deve ser centrada no mesmo. Não esquecendo a comunicação como paradigma metodológico adotado por este documento e tendo em conta que o objetivo final da aprendizagem de qualquer língua é a comunicação, os autores destacam que devemos proporcionar aos alunos situações de comunicação tão autênticas quanto possível. Não se pode, por exemplo, focar a aula nos aspetos descritivos da língua, negligenciando a comunicação real imposta pelo mundo exterior. Esta comunicação real pode realizar-se em contexto de sala de aula através de dramatizações, simulações ou jogos de papéis, mas também pode extrapolar o contexto físico da escola consubstanciando-se em visitas de estudo, intercâmbios escolares ou cartas trocadas com estabelecimentos de ensino estrangeiros.

Não podíamos terminar a análise deste tópico sem referir outro dos pontos cruciais da aprendizagem de uma língua estrangeira: a ideia de que uma língua se aprende global e progressivamente e só posteriormente se recorre à sua análise. Tal pressupõe que não se deve começar o ensino de uma língua estrangeira pela frase isolada, mas sim por textos ou discursos completos (ainda que breves). Este princípio é aplicado no ensino da língua espanhola, uma vez que desde os níveis de iniciação as aulas são lecionadas em Espanhol.

Terminamos a análise e comentário deste texto normativo do ensino do Espanhol no Ensino Básico, referenciando a Avaliação. A avaliação desta disciplina foca-se em quatro parâmetros: Compreensão Oral e Escrita e Expressão Oral e Escrita (para os quais os autores do documento apresentam sugestões de instrumentos de avaliação). A avaliação destes parâmetros deve, ainda, ter em conta a inteligibilidade, pertinência, progressão, correção e fluidez dos alunos.

Finda a exposição reflexiva sobre os documentos que regulam o Ensino Básico, seguem-se, agora, os que norteiam o ensino secundário. Durante a prática pedagógica sobre a qual incide este relatório, foram lecionadas aulas em duas turmas pertencentes ao ensino secundário: uma de português do 11º e outra de espanhol do 10º ano de escolaridade. Iniciamos, então, este processo pela exposição do Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, datado de 2001/02.

Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos

Antes de começar a análise deste documento legislativo, ressaltamos que o texto objeto de estudo será o Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, datado de 2001/02. Apesar de na data de realização da PES já se encontrar aprovado outro documento normativo (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, homologado em janeiro de 2014), este apenas entraria em vigor no ano letivo seguinte: 2015/16.

O texto introdutório do Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos começa por definir a disciplina de Português como uma área de formação geral, comum aos cursos científico-humanísticos e, posteriormente, foca a dupla função da língua portuguesa: como veículo de comunicação e como objeto de estudo. Esta segunda vertente permitirá aos alunos desenvolverem a sua consciência metalinguística (reflexão sobre a língua e sua utilização).

Do mesmo texto, destacamos ainda a importância da disciplina em questão para a educação para a cidadania (princípio que pauta todo o documento), nomeadamente no que toca à preparação para “a inserção plena do aluno na vida social e profissional”, na qual o estudante deve ser “[...] um bom utilizador da língua [...] tendo em consideração todos os elementos intervenientes, designadamente os referentes a espaços, interlocutores, tipos de textos, realizações linguísticas e estratégias de comunicação” (p. 2), aquilo que a Linguística designa por variação diafásica.

Após a Introdução, encontramos dois grandes blocos temáticos no documento em análise: Apresentação e Desenvolvimento do Programa.

A Apresentação começa por enunciar as competências fulcrais a desenvolver pelos docentes nos alunos do ensino secundário: Compreensão Oral, Expressão Oral,

Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua. Aqui, à semelhança do que acontece com o programa do Ensino Básico, os autores deste documento defendem uma abordagem articulada entre as todas as competências durante as práticas letivas.

Dentro deste primeiro bloco temático, destacamos também o facto de se pressupor que ao entrarem para 10º ano os alunos devem possuir capacidades base, para que, posteriormente, se possam desenvolver as competências nucleares definidas para este grau de ensino. Assim sendo, é recomendado ao professor que efetue um módulo inicial de diagnóstico para que, caso existam falhas, possa ser possível investir em atividades que ajudem os alunos com carência de alguma das capacidades previstas para o início do Ensino Secundário.

A avaliação é outro dos pontos focados aqui, concordando nós ser importante referir que esta deve programar-se em função dos resultados de aprendizagem dos discentes face aos objetivos estabelecidos para os mesmos. Devem existir várias modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e os seus instrumentos devem ser, obrigatoriamente, diversificados.

No Desenvolvimento do Programa, encontramos os conteúdos organizados por ano e competência (as cinco enunciadas anteriormente) e sugestões de gestão dos mesmos, traduzidas em sequências de ensino-aprendizagem.

Programa de Espanhol – nível de continuação – 10º Ano

Analisaremos, em seguida, o programa de 10º Ano da disciplina de Espanhol correspondente ao nível de continuação, visto que era esse o perfil da turma de lecionação da PES.

O Programa de Espanhol – nível de continuação – 10º Ano, datado de março de 2002, decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – I*, do Departamento do Ensino Secundário (2000) e de *Les Langues Vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*, do Comité de Educação da Europa (1996).

Na Introdução deste documento são-nos apresentados conceitos já encontrados nos textos atrás analisados como, a título de exemplo: a escolha do paradigma comunicativo que, entende a língua como um instrumento privilegiado de comunicação, e favorecedor do crescimento holístico do indivíduo; a importância da língua como fator chave da socialização do discente e, por fim, a ideia de o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, levando o docente a adotar uma metodologia orientada para a ação e que proporcione uma utilização autêntica da língua e não apenas laboratorial.

O texto introdutório foca ainda conceitos chave do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – conceitos esses que serão explanados aquando da análise do supracitado documento – nomeadamente os níveis de domínio (níveis de referência/proficiência) de uma língua divididos entre A1 e C2 (os autores estimam que os alunos do 10º Ano de continuação atinjam os níveis B1.1 ou B1.2).

O Programa de Espanhol – nível de continuação – 10º Ano encontra-se dividido em dois grandes blocos: no primeiro é feita uma apresentação geral do programa do ciclo, enquanto que o segundo apresenta o desenvolvimento específico do programa do 10º Ano.

Na primeira parte deste documento, são-nos explicados os seus objetivos e finalidades e é-nos, simultaneamente, dada uma visão geral dos seus conteúdos. Estes conteúdos são, posteriormente, divididos em: Competências Comunicativas, Autonomia na Aprendizagem, Aspectos Socioculturais e Conteúdos Linguísticos.

Desta apresentação geral do programa para todo o ciclo, destacamos ainda – no que concerne às sugestões metodológicas – o trabalho por tarefas. Este tipo de atividade consiste na realização de ações concretas, não necessariamente académicas, mas que permitem ao aluno o contacto com a complexidade da comunicação global tal como se processa na vida real. Temos como exemplo de uma tarefa que abarque estas características um anúncio publicitário ou, caso se possa dispensar mais tempo a este tipo de atividade, por exemplo, uma visita de estudo ou uma representação dramática onde sejam respeitados todos os aspetos da realidade a retratar.

Do ponto de vista da avaliação, os autores afirmam que a contínua e a formativa são as que mais se adequam a este tipo de aprendizagem, apresentando como exemplos da mesma: trabalhos individuais e/ou de grupo, entrevistas, discussões e debates,

exposições e/ou portfólios, entre outras. Os autores defendem ainda a utilização da auto e coavaliação de modo a responsabilizar o aluno pela sua própria aprendizagem (lembrando que o enfoque comunicativo centra o processo de ensino-aprendizagem no discente), obrigando-o, assim, a refletir sobre o seu percurso e o seu cumprimento (ou não) dos objetivos previamente estabelecidos.

Não poderíamos pôr fim ao estudo deste primeiro bloco temático sem citar a opinião dos autores sobre um dos principais fatores na aprendizagem, não só das línguas estrangeiras, mas de todas as disciplinas: os erros.

Os erros são passos necessários e inevitáveis no processo de aprendizagem. Constituem a forma de ensaiar hipóteses que se vão construindo sobre o funcionamento da língua, para comprovar a sua validade; daí que a análise dos erros revele muitas das estratégias que o aprendente utiliza no caminho da aquisição da nova língua. Se os professores e os alunos estiverem cientes de que os erros são necessários e iniludíveis para aprender, perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir. (pp. 27 e 28)

No que respeita ao desenvolvimento do programa do 10º Ano, encontramos a aplicação de forma específica a este ano escolar dos conceitos apresentados acima para o total do ciclo de estudos. Aqui, encontramos, por exemplo, sugestões na gestão do tempo a utilizar para cada módulo, propostas de tarefas finais a aplicar e também a exposição de alguns dos parâmetros a ter conta aquando do processo avaliativo.

A análise da legislação que regulamenta o ensino de uma língua estrangeira no nosso país não estaria completa sem uma referencia ao já acima mencionado Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

[Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas \(QECL\)](#)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECL) foi publicado, em 2001, pelo Conselho da Europa, no âmbito da sua denominada política linguística. Política essa que tinha como objetivo primordial a proteção do património linguístico europeu, bem como a mobilidade cooperação e eliminação de preconceitos de qualquer ordem no espaço de atuação europeu.

A sua finalidade primeira passa por “fornecer uma base com um para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve [ainda] exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (p. 12).

A promulgação do QECRL visa ainda estreitar laços ao nível da comunidade de países que forma a Europa e erradicar a manifestações raciais e a xenofobia – consideradas uma ameaça à democracia – para tal deveria ser levada a cabo uma política de ensino que incidisse sobre o desenvolvimento dos juízos críticos associados a capacidades de responsabilidade social.

Esta publicação está assente em quatro pilares base: abrangência, transparência, coerência e flexibilidade. Sendo todos de inegável importância, o mais destacado ao longo do texto é, sem dúvida, a flexibilidade, da qual encontramos um exemplo crasso quando nos é dito que cada aprendente não possui (nem desenvolve) as mesmas capacidades que outro e, por isso, uma escala rígida dos níveis de referência seria uma escolha arbitrária, não obstante, a sua utilização é útil para nivelar e certificar aprendentes de diversas origens formativas.

O aparecimento do QECRL está pautado pela adoção de uma abordagem comunicativa orientada para a ação no ensino de uma língua, onde o aluno/utilizador é o ator principal do seu processo de aprendizagem e autor/responsável pela aquisição/consolidação dos seus próprios conhecimentos. Importa, então, revisitarmos o que nos diz o documento sobre a supracitada competência comunicativa. O conceito de competência é encarado como “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (p. 29). Focando a nossa atenção na competência comunicativa, devemos ter em atenção que esta:

compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações As competências sociolinguísticas referem-se

às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas (pp 34-35).

Do ponto de vista teórico, é ainda importante debruçarmo-nos sobre uma distinção, levada a cabo neste documento, no que respeita a dois conceitos que, à primeira vista, podem parecer sinónimos: Multilinguismo e Plurilinguismo. O primeiro consiste no conhecimento de um determinado número de idiomas ou na existência simultânea de diferentes línguas numa mesma sociedade, o multilinguismo alcança-se através da diversificação da oferta formativa de línguas ou na diminuição da posição do Inglês enquanto língua franca. Por sua vez, o conceito de plurilinguismo ultrapassa esta perspectiva e coloca o foco da questão na construção de uma competência comunicativa (por parte dos utilizadores e aprendentes da língua), isto é, o objetivo deixa de ser que o aluno se torne num “nativo ideal”, mas sim que adquira a capacidade de comunicar/ de se fazer entender numa língua estrangeira; o desenvolvimento desta competência comunicativa pode inclusive estar aliado à utilização de formas paralinguísticas (mímica, gestos, expressões faciais).

Esta política linguística introduzida pelo Conselho da Europa, que se consubstanciou na mudança da forma de encarar o ensino de uma língua estrangeira – focando a aprendizagem na competência comunicativa - não está ainda bem regulamentada e concretizada. O QECRL e o Portefólio Europeu de Línguas (doravante PEL) surgem precisamente neste sentido e tal foi passível de observar durante a análise dos documentos legislativos acima referidos, onde se notava uma clara articulação com o

QECRL, sendo que apenas os documentos que datavam do pré-lançamento do mesmo não estão regidos pelas análogas linhas mestras.

Não poderíamos dar por encerrada esta descrição reflexiva sem aludir aos já acima mencionados níveis de referência/proficiência. O texto em análise propõe seis Níveis Comuns de Referência, através dos quais se procederá ao posicionamento/avaliação do aprendiz. Estes níveis estão construídos através de uma escala de proficiência (desempenho) representada da seguinte forma: nível A (subdividido em A1 e A2), nível B (subdividido em B1 e B2) e nível C (subdividido em C1 e C2). Nesta hierarquia o nível A corresponde ao domínio mais elementar da língua e o nível C a um de “mestria”, a cada um deles (e respetivas subdivisões) estão associadas determinadas capacidades de uso da língua que um falante necessita possuir para progredir para o patamar seguinte – exemplo: um indivíduo colocado no nível B2 terá obrigatoriamente de dominar as tarefas exigidas em A1, A2 e B1.

Após esta análise exaustiva da documentação legal que rege a docência das disciplinas de Português e Espanhol em território nacional – e com a qual pomos fim à explanação daquilo em que consistiu a preparação científica – chega a momento de focarmos a nossa atenção na preparação pedagógica e didática. Para tal, começamos, em primeiro lugar, por descrever a composição das turmas que foram objeto de lecionação para, em seguida, prosseguir a descrição reflexiva sobre a planificação e execução das aulas no segundo capítulo deste relatório.

Conhecimento dos alunos

Durante a PES, realizada no ano letivo de 2014/15, o núcleo de estágio da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara de Arraiolos possuía quatro turmas onde eram lecionadas aulas pelos professores que realizavam a prática letiva supervisionada.

No ensino básico, foi lecionada a disciplina de Português à turma 9ºB (constituída por 20 alunos) e a disciplina de Espanhol à turma 8ºA (constituída por 13 alunos).

No ensino secundário, foi lecionada a disciplina de Português à turma 11ºA (turma constituída por 13 alunos) e a disciplina de Espanhol às turmas 10º A (constituída por 6

alunos) e B (constituída também por 6 alunos) – estas duas turmas funcionavam, para efeitos de docência, como uma só.

Os professores em formação tiveram contacto com as turmas onde iriam exercer a atividade docente, primeiramente através das respetivas orientadoras de cada disciplina e, mais tarde, através das aulas de observação que precederam as suas próprias experiências de ensino na PES. O primeiro contacto fornecido pelas Professoras Cooperantes teve lugar numa reunião de apresentação da PES realizada a 19 de setembro de 2014 – onde lhes foram indicadas as turmas com as quais iriam trabalhar e o respetivo horário letivo (disponível no Apêndice A), bem como os manuais escolares adotados pelo estabelecimento de ensino e o que se pretendia de cada um dos dois momentos da PES – no primeiro momento, os alunos realizariam apenas a observação das aulas das Orientadoras e, no segundo momento, lecionariam as suas próprias aulas. O primeiro contacto presencial com as turmas realizou-se a 29 de setembro de 2014, data oficial do início da PES.

Cabe, aqui, esclarecer que não foi realizado aos alunos nenhum inquérito que permita traçar a caracterização socioeconómica das turmas objeto de prática letiva, no entanto, quer na reunião inicial com as Professoras Cooperantes quer na apresentação realizada pelos alunos na primeira aula assistida, recolhemos dados que nos permitem saber que os discentes que constituíam as turmas eram, na sua maioria, de Arraiolos, sendo os restantes das aldeias situadas nos arredores. Durante o período de contacto com os referidos grupos escolares não foi, no entanto, detetado nenhum fator desta índole que pudesse prejudicar a aprendizagem ou o bom desenrolar das aulas. Não podemos, contudo, terminar esta breve descrição sem mencionar um caso atípico ocorrido no 9ºB, onde um dos alunos tinha sido atropelado no ano anterior (tendo estado algum tempo em coma) e ingressou na turma algumas semanas mais tarde em relação aos colegas que iniciaram o ano letivo em meados de setembro. Foi-nos informado pelas Orientadoras que os médicos alertavam para algumas possíveis dificuldades de assimilação de conteúdos ou raciocínio lógico neste discente, razão pela qual devíamos ter uma atenção redobrada com respeito a ele.

Importa, ainda, refletir sobre a falta de aplicação de um questionário que nos permitisse ter um conhecimento mais amplo sobre as turmas trabalhadas: se este tivesse sido realizado teríamos tido mais informações que nos permitissem conhecer melhor os

nossos alunos e, por exemplo, os seus hábitos de estudo ou as suas dificuldades; não obstante, essas informações poderiam ter funcionado, pelo contrário, como um condicionador à nossa atividade docente, criando um preconceito prévio dos alunos que constituíam as turmas.

Durante as aulas de observação, no contexto das turmas de Português, os professores em práticas sentavam-se na última fila e, ocasionalmente, eram chamados a intervir, prestando apoio na realização de exercícios. No que às turmas de Espanhol diz respeito, os professores desempenharam um papel semelhante ao acima descrito na turma de secundário, todavia, na turma do ensino básico, cada um se sentava ao lado de um aluno indicado pela orientadora como sendo um aluno que possuía dificuldades e necessitava apoio de forma mais constante.

No processo de observação das aulas das Professoras Cooperantes e, em seguida, das levadas a cabo pelos próprios Professores Estagiários, fomos nos apercebendo das dificuldades apresentadas pelos alunos – registámos essas barreiras ao processo de ensino-aprendizagem e fomos traçando estratégias de atuação de modo a suprimi-las e facilitar a aquisição/desenvolvimento de conhecimentos por parte do corpo discente.

No Ensino Básico, na turma de Português do 9ºB, encontramos como principal dificuldade a interpretação textual – esta dificuldade esteve latente desde a primeira aula proporcionada pelos professores em formação sobre o conto *A Palavra Mágica* e foi-se acentuando ao longo das práticas letivas acerca de *Os Lusíadas*. Na tentativa de solucionar este problema, optámos por, através do método indutivo, deixar que os alunos descodificassem o sentido do texto e os recursos expressivos utilizados para o efeito, assumindo o professor o papel de guia no sentido a tomar.

No que respeita à turma de Espanhol do 8ºA, deparámo-nos com a interferência da língua materna – e a semelhança entre ambas – como o principal obstáculo ao ensino. Para colmatar esta situação, foi criada uma ficha de trabalho aplicada numa aula de 45 minutos – decorrida a 20 de novembro de 2014 – que abordava os seguintes tópicos: regra de utilização do artigo definido com o nome de pessoas; regra de formação do plural; regra de utilização do quantificador indefinido “muy” *versus* “mucho” e erros semânticos (“mi” *versus* “me”; “mas” *versus* “pero” e “eres” *versus* “es”). A ficha continha um texto em Português com a apresentação à turma de duas colegas novas imaginárias e era pedido aos alunos que, após leitura do mesmo, procedessem à sua tradução – à medida que tal

sucedida a professora corrigia os erros que iam surgindo, consciencializando os alunos para a sua existência e a forma correta de fazê-lo.

No Ensino Secundário, na turma de Português do 11ºA, à medida que decorria o processo letivo, demo-nos conta que os discentes apresentavam lacunas ao nível da identificação dos tempos verbais e sua correta utilização, bem como da organização de ideias em produções escritas. Para tentar pôr cobro a esta situação, resolvemos abordar a identificação dos tempos verbais à medida que analisávamos as obras de leitura obrigatória e, em simultâneo, introduzir perguntas diretas na secção de gramática dos testes; no que toca às produções escritas, apenas nos foi possível desenvolvê-las nas avaliações escritas.

A turma de Espanhol de 10º ano, composta por alunos das turmas A e B, apresentou como principal barreira ao processo de ensino-aprendizagem a parca participação oral. Tal acontecia, sobretudo, nas aulas dos professores em formação, pelo que pensamos que poderia estar na sua origem alguma timidez ou falta do à-vontade dos alunos. De modo a solucionar esta dificuldade, decidimos introduzir atividades em que os alunos tivessem necessidade de se expressar oralmente – como exemplo disso apresentamos a tarefa final da unidade de estudo “*Por tu salud*”, onde os alunos realizaram cartazes de sensibilização para o consumo de tabaco, álcool e drogas. Os cartazes continham imagens e uma pequena lista das consequências nefastas dessas práticas – para a criação dessa lista foi pedido aos alunos que oralmente as expusessem e, em seguida, as registassem no quadro.

No capítulo que se segue, procederemos à descrição das aulas lecionadas durante este período letivo, bem como dos métodos de ensino escolhidos e dos materiais utilizados.

Parte B – Planificação e condução das aulas e avaliação de aprendizagens

Perspetiva Educativa Adotada e Métodos de Ensino

Perspetiva Atual

“A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo penoso que depende de factores cognitivos, afectivos e da personalidade. Depende também de um ensino estimulante e eficaz” (Mira & Mira, 2002).

Quando afirmamos que a aprendizagem de uma língua está relacionada com factores cognitivos, afetivos e de personalidade, queremos dizer que no decorrer dessa aquisição linguística devem ser consideradas as formas de aprender e os processos utilizados pelos alunos para esse efeito (factores cognitivos) e também as suas motivações – como, por exemplo, gostar de autores estrangeiros e querer ler as suas obras no idioma da edição original, como sucede com a saga *Harry Potter* (factores afetivos e de personalidade).

Ao abordarmos os factores cognitivos, isto é, as formas de aprender e os processos utilizados para tal pelos alunos, deparamo-nos, obviamente, com o estudo das metodologias de ensino-aprendizagem de uma língua. Pela sua relevância nestes processos e, logicamente, também neste trabalho, dedicar-lhe-emos alguma reflexão.

No momento presente, este campo pedagógico, atravessa um período “sem verdades absolutas”³ ou, por outras palavras, uma fase em que os profissionais não têm como certo um método de ensino único e rígido, mas sim aquilo que se denominou por ecletismo metodológico – onde dependendo do objetivo, dos alunos e das próprias condições estruturais se escolhem as técnicas necessárias de cada método e se adaptam às necessidades da prática letiva. Tomemos como exemplo uma aula de iniciação à língua estrangeira que principia na aquisição da sua fonética, aqui será de suma importância a utilização da repetição para adquirir e consolidar a pronúncia da língua (técnica utilizada

³ Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras - Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - Perspectiva Diacrónica Com uma Proposta Prática. Évora: Publicações «Universidade de Évora» .

no método áudio-oral). Contudo se estivermos a preparar uma aula direcionada para uma área específica – o vocabulário gastronómico, a título de exemplo – deveríamos recorrer a algumas técnicas do método situacional simulando conversações num restaurante ou numa mercearia.

A atualidade, bebendo de todas as suas fontes antecessoras, no que toca às teorias do procedimento de aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), assume que “[...] a leitura atual do processo de aquisição de uma linguagem é a de dar lugar à parte à aquisição da capacidade para pronunciar (aparelho articulatório) [...]” (Mira & Mira, 2002). Isto é, reconhece a importância da fonética e da fonologia para a apropriação da língua e a fundamentalidade do seu contributo para, por exemplo, a distinção de significados (aplicando esta teoria à língua espanhola encontramos o caso da distinção entre “la J” e “la R” que nos permite distinguir entre o nome próprio *Ramón* e o nome comum *jamón* [presunto]).

A esta teoria Behaviorista alia-se a teoria Piagetiana que afirma que na aquisição da linguagem realizamos:

[...] um processo cognitivo que consiste no tratamento de dados por construção de hipóteses [...], [Piaget assegura que], no meio ambiente, somos confrontados com dados verbais, a partir dos quais construímos hipóteses explicativas relacionadas com o significado e o princípio de funcionamento destes dados. As regularidades observáveis nos dados e os conhecimentos anteriores, relacionados com o funcionamento da língua e a sua natureza, servem de base às hipóteses explicativas levantadas. A verificação das hipóteses é, por sua vez, feita através de tentativas de produção e compreensão. É através do “feed-back” positivo que o aprendiz chegará à modificação e/ou substituição das mesmas. Isto até nova ordem, a qual obrigará a reiniciar todo o processo. (p.25)

Mira & Mira (2002) acrescentam ainda que é através destes processos que chegamos “[...] ao sentido das palavras, à estrutura das frases e às relações das palavras nas frases [...]” (p.25); ou seja, a teoria de verificação de hipóteses de Piaget (associada à Behaviorista) explicita a forma como os discentes realizam a aquisição das competências fonético-fonológicas, semânticas, morfológicas e sintáticas necessárias ao correto uso da língua.

Outro ponto de consenso da atual linha de pensamento pedagógico é a importância do desenvolvimento da competência comunicativa onde “[...] o professor [é visto como] guia, mediador, orientador, conselheiro, facilitador de aprendizagens, organizador, coordenador e ajudante do aluno, enquanto este aprende”. (p.22) A Sociolinguística adquire, aqui, um papel importante ao chamar a atenção para a “necessidade de [se] adquirir uma língua de modo intimamente ligado a situações concretas de comunicação, assente nos discursos efectivamente produzidos por falantes reais, tendo em conta o seu estatuto social próprio, profissão, idade, sexo, etc. “. (p.22) Neste sentido, os responsáveis por esta teoria acreditam que a utilização que um indivíduo faz da língua “[...] tem a ver com a divisão da sociedade em classes, com o estatuto social dos interlocutores e com as circunstâncias que rodeiam a comunicação” (p.22) – aquilo que em linguística denominamos por variedades diafásica e diastrática. Em outras palavras: uma língua é aprendida para ser falada em contextos reais e com falantes (na maioria dos casos) nativos e não para ser dissecada literariamente (como sucedia quando imperava a influência do método tradicional).

De acordo, uma vez mais, com Mira & Mira (2002), a Sociolinguística defende ainda a expansão desta teoria não só às aulas de LE, mas também às da língua materna, onde devem ser abordadas “todas as variedades linguísticas e todos os tipos de discurso, utilizando-os em função das circunstâncias de enunciação de das situações de comunicação”. (p.23)

Para que, quer nas aulas de LE quer nas de língua materna, possam ser estudadas todas estas variedades linguísticas e tipos de discurso é necessário que o profissional docente se socorra de materiais autênticos diversificados – documentos orais e escritos, produzidos sem intenção pedagógica (artigos de jornais/revistas, excertos de programas radiofónicos/televisivos, canções, etc.).⁴ Apresentamos, como exemplo do descrito no texto acima, o estudo da canção “*Corazón Partío*” do músico e compositor espanhol *Alejandro Sanz*. A aula em questão não foi lecionada pelos Professores em Práticas, mas sim pela Orientadora de Espanhol, não obstante, o seu conteúdo parece-nos relevante para uma melhor ilustração desta necessidade de levar os alunos a contactar com a “língua

⁴ Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras - Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - Perspectiva Diacrónica Com uma Proposta Prática. Évora: Publicações «Universidade de Évora» .

real”: a análise da letra da canção (após audição da mesma) permitiu mostrar à turma a síncope ocorrida na palavra “partido” (partido > partío) que se regista na linguagem oral e que acontece, frequentemente, nos participios passados terminados em “do” (especialmente na variedade andaluza, ainda que não seja uma exclusividade).

Este enfoque comunicativo dado, presentemente, à aprendizagem de um idioma leva a que o aluno passe, agora, a ser o centro de todo o processo, o que modifica também a forma de perspetivar o ensino, tornando-o um tipo de aprendizagem por “descoberta” que se ampara em estratégias de indução. Durante a prática pedagógica, objeto de descrição e análise neste relatório, encontramos um exemplo claro deste tipo de ensino por indução numa aula levada a cabo por nós, no dia 4 de dezembro de 2014, à turma de Espanhol do 10º ano. A planificação da aula (Apêndice B) previa que, conjugando o conteúdo gramatical a lecionar (pretérito indefinido – verbos de conjugação regular) com o tema da unidade que estava em curso (*Biografías*), a Professora lançaria aos alunos o desafio de traçarem a biografia de um colega à sua escolha. À medida que os discentes iam realizando a tarefa proposta, a docente registava no quadro as formas verbais que fossem surgindo, de acordo com a conjugação e a pessoa verbal, tendo por objetivo chegar ao final do exercício com um verbo por conjugação registado no quadro, em pretérito indefinido. Tendo em conta que estávamos em presença de uma turma de continuação que já conhecia, portanto, a conjugação dos verbos regulares e que a aula em questão servia para refrescar a memória dos discentes sobre este conteúdo e, ao mesmo tempo, prepará-los para a aula seguinte que consistiria nas regras de conjugação dos verbos irregulares, optámos por esta estratégia de indução e que, ao mesmo tempo, fortalecesse o papel central dos alunos na sua aprendizagem. Ressalvamos, também, que foi utilizado um exercício oral na construção das biografias para incentivar a participação oral dos alunos, algo que havíamos detetado como uma das principais dificuldades apresentadas por esta turma e já descrita acima no tópico referente ao “Conhecimento dos alunos”. Conhecendo esta lacuna participativa por parte da turma tivemos o cuidado de elaborar uma lista de perguntas que pudesse ajudar os alunos a criar a biografia do colega, caso estes não se lembrassem dos elementos necessários à construção de uma biografia (o que frustraria o propósito da tarefa). A lista incluía questões como: “¿A qué edad piensas que tu compañero empezó a hablar?”; “¿Cuándo crees que nació su primer diente?” ou “¿Cuál fue su juguete favorito?”.

A metodologia atual do processo de ensino-aprendizagem exhibe os pressupostos apresentados e discutidos acima e foi esta a utilizada por nós na realização da PES. Todavia, nem sempre foi assim. Em seguida, faremos uma breve viagem sobre os métodos e técnicas que a precederam, onde clarificaremos o porquê da sua substituição que culminou com a defesa do ecletismo metodológico.

Métodos de Ensino

O **método tradicional**, proveniente do estudo da língua latina, assentava as suas bases na análise gramatical e na prática da tradução, recorrendo sempre ao texto literário e não a materiais autênticos. O ensino era levado a cabo na língua materna dos seus intervenientes e o professor assumia o papel central no processo de ensino-aprendizagem, limitando-se a expor a matéria e relegando os alunos para um papel secundário e passivo. Tudo isto levava a que os discentes aprendessem “não a língua, mas acerca dela”.⁵

Este método apresenta duas debilidades essenciais: o papel submisso do aluno e a não utilização de materiais autênticos. Isto gerava alunos formatados a quem não era permitido pensar sobre a língua, o que, conseqüentemente, criava um discurso artificial, imitado da literatura trabalhada em aula.

No entanto, nem tudo são desvantagens e o método tradicional apresenta técnicas ainda hoje utilizadas na aprendizagem de uma LE e que utilizámos no decorrer das aulas lecionadas na PES – a tradução e criação de listagens de palavras (ainda que obviamente em escala reduzida). A tradução foi utilizada numa aula decorrida a 20 de novembro de 2014, que já foi mencionada neste documento aquando da identificação das dificuldades dos alunos, onde era proporcionada aos alunos uma ficha com um texto em português e lhes era pedido que realizassem a sua tradução. O objetivo prendia-se com a consciencialização dos alunos, durante o processo de tradução, dos erros que haviam

⁵ Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras - Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - Perspectiva Diacrónica Com uma Proposta Prática. Évora: Publicações «Universidade de Évora» .

cometido numa produção escrita realizada anteriormente sobre o mesmo tema. Por sua vez, a listagem de palavras foi utilizada numa aula realizada a 24 de novembro de 2014, à semelhança da anterior também à turma de Espanhol do 8º ano, onde foi fornecida uma ficha de trabalho para o estudo do vocabulário relacionado com o cinema. A ficha constava de dois exercícios: no primeiro eram apresentadas nove imagens e novas palavras e pedia-se aos alunos que fizessem a correspondência entre ambas. No segundo exercício eram apresentadas nove definições e propunha-se aos alunos que identificassem qual a palavra a que correspondia cada definição.

No início do século passado, surgiu, como alternativa ao método descrito anteriormente, o **método direto**. Este, tal como seria posteriormente defendido no QECRL, propõe “[...] [que se proporcione ao aluno] uma ‘imersão’ na segunda língua” (Mira & Mira, 2002:31). Os mesmos autores explicam-nos ainda que, para os corroborantes deste método, “[...] a leitura e a escrita deveriam ser relegadas para um plano secundário [...] Dava-se prioridade ao ouvir e ao falar, com medo de que a simples visão dos símbolos escritos pudesse confundir os alunos quanto ao uso correcto dos sons da língua alvo” (p.31). Esta preocupação, ainda que exagerada, compreende-se porque existem idiomas onde a fonética e a ortografia se encontram um pouco afastadas – pensemos no exemplo da língua portuguesa no que respeita à letra “s”: dependendo da posição que ocupa na palavra e/ou das letras que se encontram ao seu redor a sua pronúncia muda.

O método direto inova em relação ao seu antecessor, na medida em que privilegia a comunicação oral (evitando a tradução e o ensino com recurso à língua materna), ainda assim, continua a apresentar pontos comuns – como, a título de exemplo, o processo de ensino-aprendizagem focado no professor e não no aluno.

De acordo com Mira & Mira (2002), a Segunda Guerra Mundial e a necessidade de ensinar apressadamente aos soldados americanos as línguas dos seus países de acolhimento deram origem a um novo método no que ao ensino da LE diz respeito, surgiram assim os métodos **audio-oral** e **audio-visual**:

A Segunda Grande Guerra e a presença de militares americanos noutros continentes tornou necessário que se repensassem os métodos de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Os militares americanos seriam colocados em

países cuja língua desconheciam. Era, por isso, necessário organizar cursos para ensinar essas línguas a fim de, rapidamente, remediar essa situação. (p.34)

Os dois métodos possuíam pressupostos base semelhantes, sendo que a diferença fulcral entre os dois residia no facto do segundo recorrer materiais mais diversificados que o primeiro.

Esta nova metodologia era bastante rígida e regulamentava aquilo que os aprendentes podiam ou não fazer:

[Os alunos] não deviam usar formas linguísticas que não tivessem treinado; não deviam aprender palavras sem contexto; não deviam estudar gramática, não deviam privilegiar a leitura, etc. [...] A moda era, agora, a prática de longos diálogos centrados em uma ou mais estruturas cuidadosamente graduadas, [...] a pronúncia correcta era procurada, à custa de tudo o mais. Assim, os alunos papagueavam eximamente material linguístico, por vezes incompreensível, porque a sua aprendizagem tinha sido feita com base em repetições exaustivas visando a formação de hábitos linguísticos novos. (Mira & Mira, 2002: 35)

Algo de surpreendente, para nós, nestes métodos consiste no facto dos materiais por eles utilizados serem fabricados e não autênticos, visto que o seu objetivo era formar, no menor número de horas possível, homens capazes de comunicar numa língua nova; logo, nada mais fácil que recorrer a trechos de programas radiofónicos, jornais, revistas, etc.. Isto porque para além da óbvia facilidade de encontrar e adaptar estes materiais ao objetivo das aulas (que pouparia imenso tempo na produção dos ‘artificiais’), seria de extrema utilidade aos soldados que adquirissem algumas noções de semântica (duplos sentidos, por exemplo), algo que os auxiliaria na sua inserção cultural nos países de receção.

Terminamos esta explanação com a referência a um método cujas origens remontam ao século XIX, mas que, todavia, é uma constante nos manuais escolares dos nossos dias: o **método situacional**. Este método defendia a utilização de “[...] acções sequenciais acompanhadas por frases que descrevem a acção a ser desempenhada, primeiro pelo professor, depois pelos alunos, individualmente”. (Mira & Mira, 2002: 44) O método em questão aplica-se à estruturação dos manuais escolares que usamos na atualidade, na medida em que “As unidades, nos manuais, começavam geralmente por

um título situacional, por exemplo, ‘Au Supermarché’, ‘At the Airport’ e quase todas as frases no diálogo derivam desse tema ou centro de interesse”. (Mira & Mira, 2002: 44) Observemos o exemplo do manual utilizado na lecionação das aulas de Espanhol do 8º ano (*¡Ahora Español! 2*): este recurso didático encontra-se dividido em 10 unidades temáticas, sendo que a cada uma delas corresponde um título situacional que dá o mote às matérias desenvolvidas na unidade – a título de exemplo: a unidade 7 (lecionada por nós durante o 2º período) denomina-se “*Las compras*” e incorpora atividades que permitam aos discentes aprender os conteúdos relacionados com *tiendas, productos e materiales y formas*.

Após esta análise da forma atual de perspetivar as metodologias de ensino-aprendizagem, bem como a sua evolução ao longo do tempo, abordamos a planificação e condução das aulas levadas a cabo durante a PES.

Planificação e Condução das aulas

Lecionar uma aula implica, em primeiro lugar, uma planificação cuidada que articule uma série de fatores: o tipo de público-alvo (neste contexto, os alunos dos ensinos básico e secundário), os conteúdos que pretendemos ensinar, os recursos disponíveis (materiais didáticos, tipos de motivação) e a gestão do tempo.

A planificação das nossas aulas começava com a distribuição, por parte das Orientadoras, dos conteúdos a lecionar por nós a cada uma das turmas com as quais trabalhávamos. Posto isto, e sempre tendo em conta as sugestões das Professoras Cooperantes, preenchíamos o documento correspondente às planificações a curto prazo, disponibilizado pelos responsáveis da unidade curricular PES.

O modelo de plano a curto prazo, que utilizávamos na preparação dos momentos letivos que conduzimos, estava dividido em quatro partes, partes essas que explanaremos de seguida. A primeira parte listava alguma informação mais genérica como o nome do Professor em Práticas que estaria a cargo da aula, a disciplina correspondente, a data em que se realizaria e qual seria a sua duração (esta poderia ser de 45 ou 90 minutos). Nesta primeira parte, indicávamos ainda a unidade temática (que corresponde ao tema onde se encaixavam os conteúdos a transmitir, exemplo: *Os Lusíadas*) e a unidade didática (que

corresponde a uma particularidade dentro do tema, exemplo: Canto VI, episódio da Tempestade e chegada à Índia).

A parte que se segue está relacionada com os cuidados a ter na introdução da aula, antes da lecionação propriamente dita. Tal prende-se com o acolhimento e preliminares iniciais. O acolhimento consistia sempre em cumprimentar os discentes e saber como se encontravam, por sua vez, os preliminares iniciais compreendiam a abertura da lição e a informação sobre qual o material necessário para o decorrer da aula. Neste ponto, importa ressaltar que quando a abertura da lição era feita numa aula de LE, a Professora pedia a um aluno que o fizesse no quadro, o mesmo sucedia com o registo do sumário. Quando a lição era de língua materna (doravante L1) ambos os registos eram apenas feitos oralmente (sendo que os alunos os assentavam nos cadernos diários à medida que eram ditos).

O passo seguinte, ainda dentro da segunda parte, está relacionado com a motivação apresentada para a classe em questão – sendo que esta se divide em duas colunas: motivação remota e motivação inicial. A motivação remota é aquela que deixamos na aula anterior para despertar o interesse dos alunos para a aula seguinte. Este tipo de motivação apresenta ainda duas subdivisões: a previamente fornecida para a presente aula e a que deixaremos para a que se seguirá. Aqui, apenas nos foi possível controlar esta motivação inicial na prática letiva que teve lugar no 2º período, onde lecionámos um bloco de 3 / 4 aulas de seguida. No primeiro período foram apenas dadas por nós aulas isoladas, pelo que este tópico – inclusive nas nossas aulas – ficou a cargo das Professoras Cooperantes.

Por outro lado, a motivação inicial está já direcionada para o principio da aula em questão e exhibe também uma subdivisão em mais dois tipos: a preparação psicológica e a preparação pedagógica. Na preparação psicológica devemos tentar dar continuidade à motivação remota deixada para a presente lição e captar a atenção dos alunos para a temática a lecionar. Como exemplo disto, apresentamos a preparação psicológica realizada aquando do início do estudo da unidade temática “*Las compras*” com a turma do 8º ano: optámos por abrir a página web da versão espanhola da loja *on line* Amazon (www.amazon.es) e pedimos a alguns alunos que escolhessem uma secção e indicassem um produto que gostariam de adquirir.

Por fim, a preparação pedagógica passa por ajudar os alunos a rever (quando existentes) conteúdos já aprendidos anteriormente e que sejam necessários para a aula em questão, a título de exemplo: para aprender o Pretérito Mais Que Perfeito de Indicativo é necessário revisar a conjugação do verbo “*haber*” no Pretérito Imperfeito do Indicativo e como se forma o Particípio Passado dos verbos regulares e irregulares.

A terceira parte da planificação que efetuávamos diverge das aulas de L1 para LE, razão pela qual decidimos abordá-las em separado: em primeiro lugar, focar-nos-emos na utilizada em L1 e, em segundo lugar, na de LE.

O quadro, utilizado para a planificação de L1, apresenta, primeiramente, uma coluna referente às metas curriculares (apenas para o 3º ciclo, visto que no ensino secundário ainda não se encontravam em vigor no ano de realização da PES descrita no presente relatório), esta coluna dividia-se em domínios de referência (referidos nos programas de Português como competências, exemplo: Leitura, Expressão Escrita, Gramática) e descritores de desempenho (por exemplo: mobilizar conhecimentos prévios, reconhecer o valor expressivo e estilístico da pontuação, aplicar as regras da gramática). Em seguida, encontramos uma coluna para a inserção dos conteúdos programáticos a trabalhar (exemplo: Texto Dramático) e, por fim, deparamo-nos com o preenchimento das estratégias de trabalho e as de avaliação. As primeiras descrevem a forma como pretendíamos guiar os alunos para que estes adquirissem a matéria lecionada, ao passo que as segundas identificavam os métodos que utilizaríamos para avaliar as aprendizagens dos estudantes (por exemplo: observação direta, resolução de questionários presentes no Manual Escolar ou de fichas de trabalho fornecidas por nós).

O quadro, usado na planificação de LE, inicia-se com uma coluna dedicada à introdução das competências (que correspondem aos domínios de referência nas aulas de L1). Seguidamente, encontramos uma coluna para indicação dos conteúdos – aqui divididos em temáticos (ex. “*Por tu salud*”), gramaticais (ex. *Preterito Imperfecto de Indicativo*) e discursivos/funcionais (ex. *expresa su opinión sobre la canción*). A coluna que se segue prende-se com os indicadores de aprendizagem (exemplo: *el alumno forma frases com el Preterito Imperfecto de Indicativo*).

A última coluna do quadro de LE corresponde à avaliação, à semelhança do que ocorre com L1, todavia, aqui encontramos ainda uma divisão da avaliação em critérios

(exemplo: *participación y comportamiento*) e instrumentos (*observación directa*, por exemplo).

A última parte da planificação que efetuávamos era igual para ambas as línguas e estava composta pela enumeração dos materiais didáticos (bem como a apresentação da bibliografia e webgrafia que tínhamos consultado para a sua elaboração); uma descrição pormenorizada da aula a lecionar, o sumário previsto (uma vez que poderiam existir fatores que comprometessem a nossa estimativa de tempo para cada parte da aula e o sumário previsto poderia não corresponder ao real) e uma linha para o registo de alguma observação que considerássemos pertinente acrescentar (aqui poderíamos, por exemplo, advertir para o facto de podermos realizar mais exercícios, caso os aprendentes realizassem mais rapidamente do que esperado os que tínhamos inicialmente designado). Não podemos concluir a explanação deste último tópico sem referir que o sumário era sempre realizado, nas aulas de ambas as línguas, pelos alunos (com orientação da Professora), no final do tempo letivo, para que este correspondesse, de facto, às ações produzidas em sala de aula (nas lições de LE, como referido anteriormente, era também registado no quadro por um membro do corpo docente).

Após a descrição detalhada do processo de planificação das nossas aulas, passamos à análise do modo de condução das mesmas.

Na impossibilidade de fazer uma análise pormenorizada de todas as aulas lecionadas por nós durante a PES, optámos por escolher quatro: uma referente a cada turma com a qual trabalhámos, tentando, ao mesmo tempo, falar dos pontos fortes e fracos das mesmas. Isto levou-nos a optar pelo critério de abordar duas práticas letivas que tenham apresentado bons resultados e duas que tenham sido desfavoráveis.

Aula de Português do 9º ano (16 de janeiro de 2015)

Na disciplina de Português (no que concerne à nossa turma do Ensino Básico), fomos responsáveis, no primeiro período, unicamente por uma aula, esta tinha como objetivo a leitura e análise do conto de Vergílio Ferreira “A Palavra Mágica”. Cabe, aqui, destacar que apesar da nossa aula ter sido dada individualmente, toda a sua preparação

foi conjunta com os nossos colegas de PES (incluindo a elaboração de uma Ficha de Trabalho a ser aplicada após o estudo do texto).

Foi-nos informado, pela Orientadora da disciplina, no final do primeiro período, que no período letivo seguinte cada um de nós lecionaria, em primeiro lugar, uma lição de gramática isolada e, posteriormente, um bloco de 3 / 4 aulas (de acordo com a necessidade) sobre um episódio da obra *Os Lusíadas*. Ficou a nosso cargo o episódio da Tempestade e chegada à Índia, no entanto, escolhemos para uma análise mais pormenorizada a aula de 16 de janeiro sobre os fenómenos fonéticos. A escolha desta aula (bem como do tema em si, visto que a Professora Cooperante nos apresentou os temas e deixou que elegêssemos) prende-se com um gosto pessoal nosso pelas disciplinas linguísticas da fonética e fonologia, gosto esse que pensamos ter ajudado ao bom decorrer da lição (da qual retirámos um balanço bastante positivo).

A aula (cuja planificação está disponível no Apêndice C) possuía a duração de 90 minutos e inaugurámo-la, como era costume em L1, por cumprimentar os alunos e perguntar como se encontravam. Em seguida, verificámos se todos os discentes se encontravam presentes e sentados nos seus respetivos lugares.

Introduzimos o tema da aula pedindo aos alunos que lessem as primeiras estrofes *d'Os Lusíadas*, presentes na página 161 do seu Manual, após a leitura solicitámos aos aprendizes que nos indicassem algumas das palavras que lhes pareciam mais arcaicas e se conseguiam identificar o vocábulo atual correspondente. Na sequência deste pequeno exercício, anunciámos o tema da aula: os fenómenos fonéticos que marcavam a evolução da língua portuguesa.

O passo que se seguiu foi a distribuição de uma ficha informativa que continha os processos fonético-fonológicos de inserção, supressão e alteração (Apêndice D). Cada um deles foi lido individualmente por um aluno, mas a análise foi feita em conjunto por toda a turma (guiada pela docente). Durante todo este processo, tentámos certificar-nos que o corpo discente estava a compreender a matéria e quando possível pedimos-lhe que nos fornecesse padrões semelhantes aos estudados. Um exemplo disso foi o regionalismo alentejano caracterizado pelo fenómeno de prótese (adição de um fonema no início da palavra) apresentado pelos alunos na deturpação dos verbos “alevantar” ou “assentar”.

Depois desta inspeção detalhada de todos os fenómenos foi pedido aos aprendizes que realizassem os exercícios 1 a 8 das páginas 5 e 6 do Caderno de Atividades, bem como uma ficha de trabalho preparada por nós (Apêndice E), uma vez que os materiais didáticos anexos ao Manual Escolar não cobriam todos os processos estudados – foi também por esta razão que sentimos necessidade de elaborar uma ficha informativa que suprisse esta carência de conteúdo.

Este tempo letivo foi encerrado com a correção dos exercícios solicitados, de modo a aferir se o objetivo da aula tinha sido cumprido e os alunos não apresentavam dúvidas e/ou mal-entendidos com respeito ao conteúdo aprendido.

O sumário foi feito oralmente pelos alunos (com orientação da responsável pedagógica) à medida que estes o registavam no seu caderno, recapitulando, assim, a matéria estudada na presente aula.

Aula de Português do 11º ano (30 de abril de 2015)

Com respeito ao trabalho desenvolvido com a nosso grupo discente do ensino secundário, este foi iniciado, no primeiro período, com uma classe sobre a peça *Frei Luís de Sousa* do escritor romântico Almeida Garrett. Para o segundo período, as indicações que recebemos foram semelhantes às dadas para a nossa turma do 3º ciclo: uma aula de gramática inicial (cujo tema foi o valor aspetual) e uma sequência de 3/ 4 aulas para abordar duas categorias da narrativa (personagens e espaço físico) da obra de leitura obrigatória (*Os Maias*). Não obstante, a prática letiva eleita para comentário foi a última lecionada nesta turma, a 30 de abril de 2015, já no 3º período. Compete-nos, neste ponto, esclarecer que nas turmas do secundário, quer em L1 como LE, foi dada uma aula extra que teve lugar no último período, a pedido dos nossos orientadores, ao contrário do inicialmente previsto. A aula em questão (cuja planificação se encontra disponível no Apêndice F) cingia-se à temática da poesia realista, concretamente ao estudo das duas primeiras partes do poema “O sentimento dum ocidental” de Cesário Verde.

A razão da seleção desta aula é, exatamente, a oposta da descrita anteriormente: esta apresenta, para nós, um balanço extremamente negativo, especialmente no que respeita à gestão do tempo. Como tal, e porque não só as classes que apresentam um

resultado positivo devem ser debatidas, decidimos dissecá-la de modo a perceber quais as arestas que ainda nos faltavam limar para que, posteriormente, não voltemos a cometer os mesmos erros.

À semelhança da aula examinada anteriormente, esta também possuía 90 minutos e principiou com o nosso acolhimento à turma, cumprimentando-a e sabendo como se encontrava.

Em seguida, abrimos a lição e utilizámos como motivação inicial a canção “O sentimento dum ocidental” da autoria de Eugénia Melo e Castro, na tentativa de aguçar a curiosidade dos estudantes para o que lhes reservava a aula. A música escolhida, para além de partilhar o título do poema possui ainda duas das suas estrofes: a primeira (representativa da descrição do real) e a sexta (símbolo de uma fuga imaginária). Não obstante, a nossa motivação inicial não surtiu o efeito desejado e, durante a sua audição, os aprendentes não aparentavam interesse na canção ou no que lhe sucederia. A motivação inicial foi uma das nossas grandes dificuldades durante todo o período da PES e, assim sendo, será discutida no capítulo que lhe é devido, aquando da análise da prática de ensino. Neste caso, concretamente, pensamos que a motivação terá falhado por não ser, talvez, apelativa ao gosto dos discentes e, também, pela sua longa duração (3:37 minutos) – o que poderá ter propiciado a dispersão da sua atenção. Com esta falha, percebemos que, da próxima vez, ao preparar uma motivação inicial de cariz musical devemos ter em conta se esta estará de acordo com o gosto da audiência a que se destina e, sobretudo, não apostar numa duração tão elevada para não perder a atenção dos alunos logo no início da aula.

Depois da audição, pedimos aos aprendentes que identificassem a cidade descrita na canção e, após o reconhecimento da cidade de Lisboa, partimos para a análise do poema. Começámos pela menção à sua dedicatória ao poeta Guerra Junqueiro e analisámos as estrofes que compõem a primeira parte, ressaltando os elementos mais característicos da poesia de Cesário, bem como a escolha da sua denominação (“Avé-Marias”).

Prosseguimos para a análise da segunda parte do poema (“Noite Fechada”) e o esquema de análise foi semelhante ao da primeira parte: era pedido a um aluno que lesse uma ou mais estrofes (consoante a necessidade para o seu estudo) e em seguida

tentávamos orientar a análise que era realizada pelos alunos, de modo a chegarem às conclusões corretas.

Aqui, uma vez mais, voltámos a sentir dificuldades na condução da aula, desta feita na pouca participação dos alunos. Pensamos que tal se deveu à nossa falta de capacidade desde o início para motivá-los e envolvê-los na temática do poema. Nesta segunda parte, projetámos, inclusivamente, algumas imagens de locais presentes no poema no sentido de materializar as descrições lidas na composição poética, mas, mesmo assim, não conseguimos melhorar a colaboração dos alunos.

A planificação que tínhamos previsto para esta aula – mesmo após a realização do sumário narrativo – terminou cerca de 10 minutos antes do esperado. Este imprevisto temporal associado às dificuldades enumeradas anteriormente, criou-nos um bloqueio (provavelmente de origem nervosa) que nos impediu de pensar numa alternativa para preencher o vazio deixado pela planificação. Optámos, então, pela pior opção, deixando o tempo restante à disposição dos alunos para que o ocupassem como entendessem até à hora do toque, desde que sem barulho excessivo. Este erro nosso fez-nos perceber a dificuldade de manejar o tempo que ainda apresentávamos (ao elaborar uma planificação que nos deixou em branco 10 minutos de aula) e, ao mesmo tempo, a importância da capacidade de improviso, bem como, da posse de um plano B. Isto é, se no final dessa lição tivéssemos conseguido improvisar poderíamos, por exemplo, ter realizado com os discentes o questionário de leitura presente no manual ou analisado mais detalhadamente algum aspeto da composição poética. Por outro lado, se possuíssemos um plano B poderíamos, previamente, ter preparado a realização do questionário ou outro tipo de exercício – como acontecia, por exemplo, nas planificações de LE onde, muitas vezes, preenchíamos a coluna dedicada às observações, indicando que caso houvesse tempo extra apresentávamos uma lista suplementar de exercícios.

Aula de Espanhol do 8º ano (9 de março de 2015)

Ao contrário do que sucedeu nas aulas de L1, nas aulas de LE foi-nos assignada uma unidade programática do Manual Escolar, sendo que a lecionaríamos na totalidade: conteúdos gramaticais, lexicais, funcionais, textuais e culturais.

Na nossa turma do ensino básico, ficámos responsáveis pela unidade 7 “*Las compras*” e escolhemos para uma análise mais minuciosa a aula dada a 9 de março de 2015, cuja temática principal eram os pronomes indefinidos. No entanto, esta temática apenas ocupou a primeira parte da lição, pelo que, no restante tempo, foi possível realizar atividades de revisão da matéria dada (visto que se tratava da última aula levada a cabo na turma em questão e que, portanto, encerraria a unidade).

A eleição desta classe (cuja planificação se encontra disponível no Apêndice G) prende-se com dois motivos: o bom funcionamento da motivação inicial e o facto de termos conseguido executar uma aula com variados tipos de exercícios – algo que, por vezes, também nos oferecia algumas dificuldades.

Iniciámos este tempo letivo, como era habitual quer nas aulas de L1 quer nas de LE, por saudar os alunos e indagar se estavam bem. Em seguida, chamámos ao quadro o aluno responsável pela abertura da lição (a escolha do discente regia-se por ordem alfabética), este para além da lição escrevia também a data, enquanto os restantes copiavam para o caderno, após a nossa indicação de que não existiam erros.

Como motivação, visualizámos um vídeo de uma aula virtual (disponível na plataforma digital *Youtube*) onde a Professora diz, em primeiro lugar, que hoje vamos estudar “nada”. Neste ponto, fizemos uma paragem no vídeo para perguntar aos alunos qual a sua opinião sobre o tema da lição. Tivemos as esperadas reações jocosas: “não vamos dar nada hoje, logo podemos ir embora” ou “se não vamos aprender nada, podemos fazer um jogo”; todavia, houve discentes que afirmaram que a aula seria sobre a classe de palavras à qual pertencia o “nada” ainda que não a conseguissem identificar.

Após o término do vídeo (onde foi indicado que o vocábulo “nada” pertencia aos pronomes indefinidos), questionámos os aprendentes sobre as situações que ocorriam no clip para que nos fossem dizendo outros dos pronomes indefinidos que lá apareciam. À medida que os alunos respondiam, o docente ia escrevendo no quadro os pronomes ditos por eles e, no final, completou a lista acrescentando os indefinidos em falta. Esperámos que todos os alunos copiassem a matéria para o respetivo caderno diário e explicámos as variações (em número e género) que apresentam alguns dos pronomes em estudo, bem como as especificidades de utilização de “*algún/alguno*” e “*ningún/ninguno*”.

Servindo-nos um pouco mais do tom jocoso da motivação inicial, pedimos à turma que fizesse uma pausa nas compras (o tema da unidade em estudo) e descansasse um pouco num hotel – realizando os exercícios 1 a 3 da página 78 do Manual, sobre a utilização dos indefinidos.

Terminada a correção destes exercícios, pusemos em marcha a motivação remota que havíamos deixado para a presente aula: a realização de um jogo no qual ganharia a equipa que dominasse melhor os conteúdos gramaticais e lexicais estudados ao longo da unidade temática. Explicámos aos alunos as regras: a turma seria dividida em grupos de dois e cada um retiraria um papel do copo, no entanto, para que pudessem fazê-lo teriam primeiro de construir corretamente frases com o verbo no pretérito imperfeito e o vocabulário indicados pela Professora (exemplo: se disséssemos as palavras “*ponía*” e “*pendientes*” o grupo em jogo teria de formar uma frase do tipo: “*Mi madre ponía los pendientes/Ella ponía los pendientes*”. Após a explicação do exemplo, demos-lhes a última regra: ganharia a primeira equipa a responder corretamente, contudo, o jogo repetir-se-ia até que todos os grupos tivessem na sua posse um papel, papel esse que só poderia ser aberto por todos, em simultâneo, no final. Para pedir a vez, após ouvir as palavras em competição, cada par teria, obviamente, de pôr o dedo no ar, sendo que apenas seriam consideradas válidas as respostas dadas pelas equipas que respeitassem esse mandamento.

Aquando do final do jogo, foi explicado aos discentes (após abertura e leitura do papel) que cada papelinho continha o nome de uma loja e o seu objetivo seria criar um pequeno diálogo que pudesse ocorrer aí, sendo que um deles encarnaria o papel de cliente e o outro de vendedor. Para que os estudantes recordassem as formas de cumprimentar, perguntar o preço, entre outros, projetámos no quadro um pequeno exemplo de um diálogo, antes de começar esta atividade – e que se manteve durante a mesma.

A meio do exercício, apercebemo-nos que o toque de saída se aproximava e optámos por continuá-lo na aula seguinte. Pedimos, então, ao aluno responsável pelo sumário que se dirigisse ao quadro e, com a ajuda dos colegas, recordasse o sucedido na lição e o registasse. À medida que o sumário era escrito certificávamo-nos de que não existia nenhum erro, corrigindo-o, de imediato, caso existisse, para que este não fosse copiado com falhas de ortografia.

As razões enunciadas anteriormente para a escolha da aula que apresentámos para o ensino básico foram, obviamente, resultantes de uma apreciação positiva. Seguindo a mesma linha de critério que utilizámos para a seleção das classes de L1 e visto que já escolhemos uma aula de execução favorável – optamos agora por uma menos boa. Dizemos menos boa porque sentimos que nesta turma não houve uma lição que tenha corrido mal (e tal nos foi-nos confirmado também pela Orientadora), no entanto, a que, de imediato, descreveremos analiticamente apresentou uma repetição de atividades que, analisando agora friamente, revelou alguma falta de criatividade didática.

Prosseguimos, então, para análise da classe escolhida, lecionada a 30 de janeiro de 2015 (cuja planificação se encontra disponível no Apêndice H) e com a duração de 90 minutos: principiámo-la pelo nosso já habitual cumprimento à turma e indicação do discente responsável pela abertura da lição.

Levámos como motivação inicial um vídeo (também disponível na plataforma virtual *Youtube*) sobre uma campanha antitabaco para lançar a discussão sobre este primeiro tema. Escolhemos esta motivação para, acima de tudo, promover a participação oral dos alunos (um dos principais problemas que notámos desde o início nesta turma e já discutido neste trabalho no ponto “Conhecimento dos alunos”), mas, também, para realizarmos uma lista das desvantagens do consumo de tabaco. Lista essa que foi efetuada no quadro pelos alunos (e copiada para o caderno) através da motivação remota materializada na indicação de que a tarefa final da unidade didática seria a construção de um cartaz de sensibilização para o consumo de substâncias nefastas à saúde. Conhecendo a particularidade desta turma no que toca à participação oral, decidimos levar uma pequena lista com tópicos que pudessem estimular a sua colaboração, caso fosse necessário.

Entre esta atividade e a seguinte, utilizámos o Manual Escolar realizando o exercício 4 da página 56 sobre os hábitos de consumo de tabaco.

A introdução e estudo do tema seguinte (as consequências do consumo excessivo de álcool) foi “tirada a papel químico” do seu antecessor, o que na nossa opinião pode ter dado alguma monotonia à lição. Deveríamos ter escolhido outro tipo de abordagem,

mudando, pelo menos, a forma de potencializar o debate: a leitura de uma notícia sobre algum acidente causado pelo excesso do álcool, vitimando jovens, a título de exemplo.

Efetuámos uma nova paragem na preparação do cartaz final, com a realização de mais exercícios do Manual, desta vez para praticar o presente do conjuntivo (tempo verbal que a turma tinha aprendido na aula passada).

A lição terminou com a indicação do trabalho de casa: os exercícios 6 e 7 da página 64, onde o grupo discente deveria construir frases utilizando, uma vez mais, o presente do conjuntivo.

Antes do toque de saída, como era característico nas nossas aulas, chamámos ao quadro o aprendente assignado para a escritura do sumário narrativo que, com a ajuda dos colegas, recordou as tarefas realizadas durante a aula e, com a nossa supervisão o redigiu.

Avaliação das aprendizagens dos alunos

De acordo com os Critérios Gerais de Avaliação do Agrupamento de Escolas de Arraiolos (2011/12):

A avaliação visa apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, no que diz respeito à seleção de metodologias e de recursos, em função das necessidades educativas dos alunos. Visa ainda certificar as diferentes aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e no final do ensino básico e secundário, [...] procura contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento, promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. (p.2)

O mesmo documento refere ainda que a avaliação deve obedecer a oito critérios: **consistência** (entre os processos de avaliação e as aprendizagens); **impacto no incremento da qualidade das aprendizagens**; **transparência e rigor**; **justiça**; **continuidade** (“ [...] deve reflectir a apreciação, com igual ponderação, do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo dos três períodos, dando a justa valorização à evolução

registada desde o 1º até ao final do 3º período”⁶); **diversidade dos intervenientes** (para além do professor e dos alunos, deve integrar o conselho de turma, encarregados de educação, professor do ensino especial, os órgãos de gestão da escola e a administração educativa); **diversidade das técnicas/instrumentos** e **partilha** (“ [...] os resultados da avaliação de um aluno destinam-se a informar o próprio aluno, o professor, os encarregados de educação, a escola e a comunidade a respeito do seu progresso nos diferentes domínios de aprendizagem”⁷).

O supracitado texto normativo esclarece ainda que “consideram-se instrumentos de avaliação todos os documentos que permitam o registo rigoroso e sistemático da avaliação dos alunos, individualizada ou em grupo. Devem ser aplicados, por período, no mínimo, dois instrumentos de avaliação escritos individuais” (p.4). Apresentando como exemplos de instrumentos de avaliação individual: listas de verificação; grelhas de observação; escalas de classificação; questionários orais/escritos; testes (teóricos, práticos e teórico-práticos); portfolios; entrevistas; guiões de visitas de estudo; relatórios de visitas de estudo; relatórios de atividades práticas e teórico-práticas; trabalhos de pesquisa; plano individual de trabalho e ficha de autoavaliação. No que respeita aos instrumentos de avaliação do trabalho em grupo temos: relatórios de atividades práticas e teórico-práticas; relatórios de tutorias entrapares trabalhos de pesquisa; guiões de visitas de estudo; relatórios de visitas de estudo diários de grupo; listas de verificação; grelhas de observação e escalas de classificação.

Durante a PES, realizámos quatro testes: dois teórico-práticos, um teórico e outro prático.

O primeiro teórico-prático (Apêndice I) foi realizado em fevereiro de 2015 à turma do 10º ano de Espanhol e estava composto por 5 grupos. O primeiro grupo pretendia avaliar a compreensão oral dos alunos, sendo que os mesmos deveriam responder a um exercício de escolha múltipla (subdividido em 3 alíneas) sobre um texto que a docente leria. O grupo 2 prendia-se com a interpretação textual e apresentava um texto sobre a dependência da nicotina e cinco perguntas de interpretação. Os grupos 3 e 4 estavam dedicados à avaliação da gramática e versavam ambos sobre o presente do conjuntivo, no

⁶ Arraiolos, A. d. (2011/12). Critérios Gerais de Avaliação (Documento Orientador) .

⁷ Arraiolos, A. d. (2011/12). Critérios Gerais de Avaliação (Documento Orientador) .

primeiro, os discentes deveriam completar espaços em branco num texto apresentado e, no segundo, teriam de formar frases expressando os seis usos do referido tempo verbal. Por fim, o último grupo consistia numa produção escrita organizada (entre 100 a 120 palavras) sobre as consequências do consumo de álcool, tabaco e drogas. Na preparação deste instrumento de avaliação, tentámos sempre articular os conteúdos gramaticais (presente do conjuntivo) e culturais (consequências para a saúde do consumo de álcool, tabaco e drogas) estudados até ao momento com a turma. Os resultados foram bastante positivos, uma vez que não se verificaram notas negativas, e as classificações variaram entre o 17 e o 12.8.

O segundo teste teórico-prático (Apêndice J) foi aplicado, em março de 2015, à turma do 11º ano de Português, abordava a obra *Os Maias* e apresentava uma estrutura semelhante à do exame nacional, que a turma realizaria no ano letivo seguinte. O grupo I mostrava um excerto da obra, seguido de 8 perguntas – algumas diretamente relacionadas com o texto, outras que utilizavam algum elemento seu para extrapolar para outro aspeto da obra. Por sua vez, o grupo II subdividia-se em duas partes: a primeira exibia o texto de uma autora de crítica literária sobre a obra queirosiana e um exercício com sete alíneas, onde se registava uma mescla entre a interpretação textual e a gramática; a segunda parte planteava cinco alíneas exclusivamente dedicadas ao conteúdo gramatical. Em último lugar, o III grupo expunha um excerto da obra em questão e pedia aos estudantes que o desenvolvessem numa produção escrita cuidada entre 200 a 300 palavras. As classificações resultantes deste momento de avaliação não registaram nenhuma negativa, mas foram, no entanto, baixas, visto que dos treze alunos sete obtiveram notas que variavam entre o 10 e o 11.

O teste puramente teórico (Apêndice K) foi executado, em fevereiro de 2015, com o grupo discente do 9º ano de Português e correspondia a uma ficha de educação literária sobre os episódios d' *Os Lusíadas* lecionados. É importante ressaltar que o mesmo foi elaborado em parceria com o nosso companheiro de PES, sendo que a nosso cargo ficou apenas a segunda parte da ficha. O grupo II apresentava, então, um excerto do episódio que estudámos, seguido de cinco perguntas sobre ele. Os resultados gerais não foram muito positivos, uma vez que num total de vinte alunos nove tiraram negativa. Tal, teria merecido a nossa atenção em planificações e execuções futuras, todavia, a nossa atuação nesta turma cessou no segundo período.

O teste exclusivamente prático (Apêndice L) foi realizado no mesmo mês e à mesma turma do descrito no parágrafo acima, contudo, desta vez empregámos uma ficha de gramática. A avaliação foi também, uma vez mais, preparada em parceria com o outro Professor Estagiário. Ficámos, desta vez, encarregues da primeira parte da ficha, onde apresentámos cinco exercícios sobre a matéria dos fenómenos fonéticos. As classificações da nossa parte (visto que não dispomos dos resultados da parte elaborada pelo nosso colega) foram bastante díspares, uma vez que houve aprendentes que obtiveram quase a totalidade da pontuação e outros que não conseguiram resolver/acertar nenhum dos exercícios.

Durante esta prática docente, realizámos ainda dois trabalhos de grupo: um na turma do 8º ano de Espanhol (o diálogo num estabelecimento comercial, descrito na aula de 9 de março) e o outro na de 10º ano (a realização do cartaz de sensibilização para a temática do consumo de substâncias nefastas, anunciado na aula de 30 de janeiro). Não obstante, em nenhum elaborámos grelhas de observação nem escalas de classificação, o que admitimos ter sido uma falha grave da nossa parte. No entanto, no final das aulas em questão conversámos com a Professora Cooperante e transmitimos-lhe o nosso parecer, sendo, posteriormente, registado por ela e influenciado a sua avaliação final.

Dentro deste tópico é ainda relevante a referência às modalidades de avaliação descritas pelo documento legislativo em análise. Para o Ensino Básico encontramos quatro modalidades: **avaliação diagnóstica**, a **formativa**, a **sumativa interna** e a **sumativa externa**. Por sua vez, para o Ensino Secundário deparamo-nos com apenas três, uma vez que, aqui, a avaliação formativa também possui carácter diagnóstico.

A avaliação diagnóstica decorre “no início do ano para verificar as aprendizagens efectuadas em anos anteriores e em qualquer momento do ano lectivo, em articulação com a avaliação formativa e sempre que o docente considere pertinente” (p.8) e consiste na “modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos” (p.8).

A avaliação formativa, por sua vez, “é principal modalidade de avaliação, de carácter contínuo e sistemático e recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação. A sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de

avaliação formativa, devendo planejar-se momentos para averiguar dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem”. (p.9) Ocorre ao longo de todo o ano, em momentos escolhidos com a colaboração dos aprendizes.

A avaliação sumativa interna acontece no final de cada período, em reunião do conselho de turma, e caracteriza-se pela “formulação de uma apreciação globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências dos alunos, definidas para cada disciplina /área curricular e não curricular” (p. 10).

Para terminar, a avaliação sumativa externa consiste na realização dos exames nacionais e dos testes intermédios.

Cabe-nos ainda referir que marcámos presença, no decorrer da PES, na avaliação formativa das turmas através da realização dos testes e trabalhos descritos previamente, bem como na sumativa interna comparecendo nas reuniões de final do primeiro e segundo períodos.

Concluimos este tema da avaliação das aprendizagens salvaguardando que, no que concerne às LE, as classificações de final de período obedeciam às seguintes ponderações: 3º ciclo do Ensino Básico: Competências específicas – 80%, Organização e utilização das TIC – 5% e Valores e atitudes – 15%; Ensino Secundário: Competências específicas – 85%; Organização e utilização das TIC – 5% e Valores e atitudes – 10%.

No capítulo que se segue, faremos um balanço crítico da nossa atuação enquanto docentes, abordando os pontos positivos e negativos da mesma.

Parte C – Análise da prática de ensino

Concluída a descrição analítica da prática docente que levamos a cabo no ano letivo de 2014/1015, impõe-se, agora, uma reflexão sobre os pontos nos quais fracassámos: as suas causas, o que poderia ter sido feito para impedi-los e, o mais importante de tudo, o que aprendemos com eles.

A primeira falha que detetamos foi a não realização de um questionário de cariz socioeconómico que nos tivesse permitido traçar uma melhor caracterização dos grupos discentes com os quais trabalhámos, aquando das nossas primeiras aulas. Inquirir os alunos sobre os seus hábitos de estudo, a suas disciplinas favoritas, as que sentiam mais dificuldades ou não gostavam, a sua ocupação de tempos livres e, tratar esses dados, teria sido um elemento enriquecedor do nosso trabalho em contexto escolar (bem como do presente relatório). Muito provavelmente, se tivéssemos recolhido e analisado essa informação teríamos preparado motivações melhores e mais de encontro ao gosto dos estudantes para captar a sua atenção logo no começo das aulas.

Neste sentido, pensamos ter sido a preparação das motivações (quer iniciais quer remotas) o nosso calcanhar de Aquiles. Sentimos que, este ponto da planificação e execução das nossas aulas, foi algo que nos falhou desde o início, ainda que tenhamos tido algumas bem-sucedidas nas aulas de LE. Tal ocorreu porque, para nós, foi sempre mais fácil não só potenciar formas de motivar os alunos, mas também planificar (em termos gerais) as aulas de LE. Isto prendeu-se com o facto de, cientificamente, nos sentirmos melhor preparados para lecionar a disciplina de LE do que a de L1, uma vez que alguns dos temas abordados em L1 (como, por exemplo, o valor aspetual) eram desconhecidos para nós. Assim sendo, muitas vezes, em L1 tínhamos de realizar uma preparação dupla: em primeiro lugar, estudar e dominar os conteúdos para, só depois, poder ensiná-los.

Mas, voltando a centrar-nos no tópico das motivações: preparar uma motivação e levá-la a cabo foi algo que nos resultou particularmente difícil, sendo que, por vezes, as nossas ideias chegavam a ser mesmo descabidas: numa das lições em que abordámos um episódio d' *Os Lusíadas*, chegámos a propor à Orientadora responsável mostrar aos alunos uma das pinturas que retratam a deusa Vénus como motivação, pois o estudo do poema, nesse dia, começaria por descrever a ajuda dada por ela à tripulação portuguesa.

A Professora Cooperante chamou-nos a atenção para a falta de entusiasmo do exercício proposto e pediu-nos que o reformulássemos, no entanto, a nossa falta de criatividade, nesse ponto, levou-nos a deixar em branco essa parte integrante da aula.

No que concerne à disciplina de Espanhol, como afirmámos acima, foi-nos mais fácil planificar e materializar as atividades iniciais para agarrar a atenção dos aprendentes (e ter êxito), contudo, mesmo aqui tivemos algumas tentativas frustradas: na última classe levada a cabo com a turma do 10º ano de Espanhol, onde deveríamos introduzir a unidade didática “*Tiempo de Fiesta*” sobre as festas típicas das comunidades de língua oficial espanhola, optámos por reproduzir vídeos sobre *La Tomatina*, *El San Fermín* (duas festividades espanholas) e *El Inti Raymi* (uma celebração peruana, cujas origens remontam ao Império Inca). À semelhança do que tinha sucedido com a aula de Português, lecionada a 30 de abril de 2015 e descrita no capítulo anterior, pensamos que os cliques selecionados não terão estado de acordo com o gosto da audiência e isso terá frustrado o propósito da motivação.

O facto de não termos procedido à construção de grelhas de observação nem escalas de classificação que nos permitissem registar e classificar a participação dos alunos seja nos trabalhos de grupo ou nas avaliações orais (dirigidas pelas Orientadoras) às quais assistimos, consistiu noutro dos problemas que encontrámos na realização da nossa prática pedagógica. Este tipo de instrumentos é fulcral para perceber a evolução dos alunos e a sua não utilização fez-nos perceber toda a informação que perdemos e poderíamos, e deveríamos, ter guardado.

Como já foi mencionado no capítulo anterior, outra das nossas grandes dificuldades relacionou-se com a gestão do tempo, uma das aulas descritas em pormenor revelou um défice temporal (por defeito) na transposição da planificação para a execução, contudo, houve outros momentos letivos em que, por exemplo, planificámos mais conteúdos do que conseguimos, efetivamente, ensinar. No nosso entender, gerir o tempo numa aula é algo que depende da sensibilidade do professor do Professor para perceber o ritmo de trabalho da turma e como o pode explorar de acordo com as suas necessidades no que respeita à obrigação do cumprimento do programa da disciplina – isto é, identificar os métodos e técnicas que funcionam melhor com cada grupo discente para a aquisição de determinado conteúdo.

Terminamos esta análise da prática de ensino por indicar uma falha, que corrigimos no decorrer da PES, mas da qual nunca nos tínhamos dado conta até nos ter sido apontada pelo Orientador da Universidade: a má gestão do espaço físico. Durante as nossas aulas, costumávamos deambular pela sala à medida que explicávamos um conteúdo, esta ação distraia os alunos da informação que pretendíamos transmitir, pois concentravam-se no nosso itinerário e não no que dizíamos. Ao lecionar uma aula, em caso de nos encontrarmos de pé, devemos posicionar-nos num ponto onde possamos ser avistados por todos os discentes e tentar não nos mover daí, para não confundir a atenção destes com a nossa movimentação, a menos que seja necessário inquirir ou responder a um aluno em específico e tenhamos de nos aproximar dele.

Parte D – Participação na escola

Conhecemos a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara de Arraiolos (o edifício onde realizámos a PES) no dia 24 de setembro de 2014. Tivemos, em primeiro lugar, uma reunião com as Professoras Cooperantes que nos iriam orientar nas disciplinas de Português e Espanhol, aqui foram-nos indicados os Manuais Escolares que tinham sido adotados para cada ano escolar (bem como a forma de contactar as editoras) e acordámos também, entre todos, o horário das tutorias com cada uma das docentes. Ficou igualmente estabelecido que todos os Professores em práticas pensariam em atividades que pudessem integrar o Plano Anual de Atividades da Escola, não obstante, no nosso caso particular, a atividade que propusemos foi apenas levada a cabo na nossa turma do 9º ano de Português. Ocorreu a 8 de março de 2015 (numa aula de 90 minutos) e consistiu numa adaptação do jogo *Trivial Pursuit* à matéria dada ao longo do ano, as regras mantinham-se as mesmas do jogo original, modificando-se apenas a correspondência das cores que, aqui, em vez de pertencerem a áreas do saber diversas (História, Geografia, Ciências, por exemplo), integravam áreas linguísticas/literárias estudadas com a turma em questão: azul para a literatura, rosa para os fenómenos fonéticos, amarelo para as funções sintáticas, castanho para as classes de palavras, verde para as orações coordenadas e subordinadas e, finalmente, laranja para os tipos de sujeito. De notar que o tabuleiro utilizado foi o original do jogo e que, portanto, apenas os cartões e as perguntas foram fabricados por nós.

Após a reunião, as Professoras Cooperante levaram-nos para uma visita guiada pela escola, mostrando-nos os espaços destinados à alimentação, ao estudo e consulta de livros, as duas salas de Professores, o centro de cópias, a secretaria e a diretoria – neste último espaço fomos recebidos por um dos elementos da direção que nos endereçou os seus desejos de sucesso na realização do estágio e, ao mesmo tempo, se colocou à nossa disposição para qualquer coisa de que necessitássemos.

Destacamos quatro momentos no que concerne à nossa participação na escola: a comparência nas reuniões do Conselho de Turma (no final do 1º e 2º períodos) e

Departamento (também no decorrer do 1º e 2º períodos), uma palestra numa aula de Filosofia do 12º ano (a convite do docente responsável da turma) e a participação numa visita de estudo a Mérida, em acompanhamento das nossas turmas de Espanhol. Os dois últimos momentos enunciados merecer-nos-ão uma atenção mais demorada.

Um dos nossos colegas de Filosofia convidou-nos a expor o nosso percurso académico à sua turma do 12º ano, visto que antes de optarmos pela docência, tínhamos frequentado e completado licenciaturas noutras áreas (tanto nós como o nosso colega de PES), o que, obviamente, nos fez repensar o nosso futuro profissional. De acordo com o Professor que nos solicitou a palestra, os seus alunos encontravam-se numa fase decisiva na escolha do seu porvir académico e ele queria proporcionar-lhes uma conversa com pessoas que tivessem passado por reconversão profissional para lhes mostrar que era normal ter dúvidas e sempre estávamos a tempo de reconsiderar e escolher uma nova área de formação.

A 19 de maio de 2015, visitámos a cidade de Mérida com os nossos grupos discentes da disciplina de Espanhol. Cabe, neste ponto, salvaguardar que não participámos na organização da visita de estudo, apenas na sua realização. A visita foi dividida em dois períodos: o da parte da manhã e o da parte da tarde.

No período da manhã visitámos, primeiramente, o *Museo Nacional de Arte Romano*, onde os alunos puderam aprender um pouco mais sobre a vida durante a presença romana na Península Ibérica, nomeadamente: como estavam construídas e quais as divisões das suas habitações (Apêndice M); em que consistia a base da sua economia (Apêndice N); os utensílios de que se serviam (Apêndice O); as peças de ourivesaria que usavam (Apêndice Q) e, também, um pouco da sua produção a nível cultural (Apêndice R). Durante a manhã, visitámos ainda as ruínas do Teatro Romano da cidade (Apêndice S), onde nos foi possível observar a dimensão do espaço onde os habitantes do império de Roma realizavam os seus espetáculos culturais ao ar livre.

Da parte da tarde, observámos a localização das ruínas das termas romanas, não nos foi possível visitar o interior do espaço, mas pudemos ler o cartaz informativo (Anexo A) sobre a sua funcionalidade. Terminámos o nosso itinerário com uma visita guiada num comboio turístico, que nos permitiu percorrer zonas da cidade mais complicadas de vistoriar quando nos deslocamos a pé, como era o nosso caso. Destacamos, desta visita, a imponência da vista do Aqueduto (Anexo B).

Não queríamos terminar este tópico sem mencionar que, entre os dois períodos da visita, fizemos uma pausa para almoço, durante a qual foi permitido aos alunos que circulassem pelas zonas de restaurantes e *souvenirs* da cidade, onde puderam praticar (com interlocutores nativos) algumas das coisas aprendidas nas nossas aulas, nomeadamente o vocabulário das compras.

Parte E – Desenvolvimento profissional

O terceiro capítulo deste relatório mostra as muitas falhas que apresentámos ao longo da realização da PES, todavia, a sua consciencialização e análise crítica não foram em vão, fazendo-nos crescer profissionalmente. Em seguida, exporemos, exemplificativamente, a sua relevância na nossa prática pedagógica posterior.

Na aula lecionada a 4 de dezembro de 2014, à turma de 10º ano de Espanhol, sobre a conjugação dos verbos regulares no pretérito indefinido (em sintonia com a unidade “*Biografías*”) referimos a utilização de técnicas de indução para que os alunos recordassem as regras de formação dos verbos regulares. Todavia, apesar de inicialmente ter corrido como planeado (registavam-se no quadro as formas verbais ditas pelos alunos) o nervosismo de estar pela primeira vez frente à turma na qualidade de Professora Principal, acabou por ditar que as últimas formas verbais fossem registadas com recurso ao método tradicional. Ao darmos-nos conta que faltavam apenas conjugar algumas pessoas verbais, cedemos à tentação da opção mais fácil perguntando aos alunos como se conjugavam os pronomes em falta no esquema verbal.

Contudo, esta experiência pedagógica foi importante para o nosso desenvolvimento profissional, uma vez que nos demos conta da importância desta técnica para a aprendizagem do aluno e a transportámos para as nossas práticas docentes ulteriores.

Em 2015, quando lecionámos um curso de Educação e Formação de Adultos (doravante EFA), utilizámos a indução para ensinar as regras de acentuação em língua espanhola, deixando que fossem os alunos a perceber a regra através da seleção de exemplos que lhes dávamos. Escrevemos no quadro as seguintes palavras: “*inglés*”, “*corazón*”, “*aquí*”, “*português*”, “*emoción*” e “*pregunté*”. A primeira conclusão dos alunos foi que se tratava de uma lista de palavras agudas, logo, iríamos ocupar-nos da regra de acentuação das palavras oxítonas. A segunda conclusão foi que todas elas estavam acentuadas e terminavam em “s” “n” e vogal, concluindo, logicamente, que seria esta a regra que procurávamos.

Mais recentemente, este ano letivo (2016/2017) recorremos à mesma técnica com uma turma do 2º ano do Ensino Básico, turma à qual nos encontramos a dar Atividades de Enriquecimento Curricular (doravante AEC) de Inglês.

A aula em questão tinha como objetivo o ensino dos pronomes pessoais com vista ao posterior ensino do verbo “*to be*” (tudo isto integrado na temática de apresentação pessoal). Começámos, então, a aula por informar os alunos que iríamos aprender os pronomes pessoais – algo que eles já conheciam na língua materna. O objetivo inicial seria que os alunos identificassem os pronomes pessoais em português para que depois pudessemos encontrar os seus correspondentes em inglês. No entanto, os alunos afirmaram nunca ter ouvido falar em tal coisa, assim sendo, tivemos de mudar a nossa estratégia de atuação. Optámos por perguntar “e se falarmos de verbos? Sabem o que são?” a resposta foi afirmativa pelo que, prontamente, conjugámos no quadro o verbo “gostar”. Em seguida, pusemos em prática o método da descoberta, perguntando “gosto, quem gosta?”: “eu” foi a resposta unânime, “gostas, quem gosta?”: “tu” – e assim sucessivamente. À medida que os alunos iam respondendo o pronome, escrevíamo-lo no quadro (atrás da pessoa verbal a que pertencia); no final, após ter todos os pronomes, apagámos a conjugação do verbo gostar e explicámos que aqueles eram os pronomes pessoais, sendo, de imediato, reconhecidos pelos alunos.

Durante a prática letiva descrita no presente relatório, não realizámos qualquer tipo de instrumentos de registo e/ou escalas de classificação para anotar a participação dos alunos, não obstante, como já vimos, são técnicas de suma importância. Ao darmos conta da sua utilidade pedagógica, em 2015, ao lecionar dois módulos do curso EFA, utilizámos estas grelhas para apontar os progressos dos alunos entre os dois momentos de avaliação oral.

Não poderíamos terminar esta explanação sem referir outro dos aspetos que tomámos consciência na PES e que, com sucesso, levámos para as nossas aulas subsequentes: a gestão do espaço físico. Nas AEC que nos encontramos a lecionar este ano, quando pretendemos transmitir algum conteúdo oralmente a toda a turma, posicionamo-nos no centro do quadro e fazemos por não nos mover desse espaço para chegar com clareza a todos os aprendentes. Antes, costumávamos posicionar-nos também numa posição central, mas numa das laterais da sala, no entanto, apercebemo-nos que os alunos eram obrigados a virar demasiado a cabeça e esse esforço distraía-os, o que nos

levou a eger a posição acima descrita – que tem surtido efeitos favoráveis na sua compreensão.

Conclusão

A elaboração deste relatório tinha por objetivo uma reflexão cuidada sobre o trabalho desenvolvido por nós na realização da PES e, também, a forma como esta tinha afetado a nossa evolução enquanto profissionais da carreira docente. Procedemos, de seguida, à apresentação das conclusões mais importantes de cada capítulo.

Principiámos o nosso labor pela explanação dos documentos legislativos que regulam o ensino em Portugal, partindo do geral para o particular: LBSE, Programas e Metas Curriculares (quando aplicáveis) das disciplinas que lecionámos e, particularmente, para as de línguas estrangeiras, o QECRL.

A LBSE estabelece que todos os cidadãos portugueses possuem o direito à educação e cultura, responsabilizando o Estado pela sua execução, tendo sempre por base o princípio da laicização da educação. O mesmo documento instituiu, ainda, a divisão do sistema de ensino português nos três tipos de educação que conhecemos atualmente: a pré-escolar, a escolar e a extraescolar, sendo que a escolar irá ainda subdividir-se em: Ensino Básico, Secundário e Superior.

Este texto é, ainda, fundamental por nos fornecer uma definição do perfil do pessoal docente, afirmando que estes devem possuir “formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (artigo 33º).

Os Programas e Metas Curriculares (quando aplicáveis) das disciplinas que lecionámos, indicam-nos os conteúdos a ensinar a cada ciclo/ano escolar (incluindo sugestões de instrumentos de avaliação) e também as competências que devemos estimular os alunos a desenvolver.

O QECRL apresenta-se como um diploma pautado pela adoção de uma abordagem comunicativa orientada para a ação no ensino de uma língua, onde o aluno/utilizador é o ator principal do seu processo de aprendizagem e autor/responsável pela aquisição/consolidação dos seus próprios conhecimentos. Algo que, variadíssimas vezes, defendemos ao longo deste relatório.

Não obstante, a grande inovação do QECRL consiste na definição de níveis de referência/proficiência. Este documento propõe seis Níveis Comuns de Referência, através dos quais se procederá ao posicionamento/avaliação do aprendiz. Estes níveis estão construídos através de uma escala de proficiência (desempenho) representada da seguinte forma: nível A (subdividido em A1 e A2), nível B (subdividido em B1 e B2) e nível C (subdividido em C1 e C2). Nesta hierarquia o nível A corresponde ao domínio mais elementar da língua e o nível C a um de “mestria”, a cada um deles (e respetivas subdivisões) estão associadas determinadas capacidades de uso da língua que um falante necessita possuir para progredir para o patamar seguinte – exemplo: um indivíduo colocado no nível B2 terá obrigatoriamente de dominar as tarefas exigidas em A1, A2 e B1.

Após a análise legal dos documentos que enquadram o nosso sistema de educação, realizámos uma breve descrição das turmas às quais tínhamos dado aulas: no ensino básico, foi lecionada a disciplina de Português à turma 9ºB (constituída por 20 alunos) e a disciplina de Espanhol à turma 8ºA (constituída por 13 alunos); enquanto que no ensino secundário, foi lecionada a disciplina de Português à turma 11ºA (turma constituída por 13 alunos) e a disciplina de Espanhol às turmas 10º A (constituída por 6 alunos) e B (constituída também por 6 alunos) – estas duas turmas funcionavam, para efeitos de docência, como uma só.

O passo seguinte foi a assunção de que no momento presente, a pedagogia atravessa um período “sem verdades absolutas” ou, por outras palavras, uma fase em que os profissionais não têm como certo um método de ensino único e rígido, mas sim aquilo que se denominou por ecletismo metodológico – onde dependendo do objetivo, dos alunos e das próprias condições estruturais se escolhem as técnicas necessárias de cada método e se adaptam às necessidades da prática letiva. Decidimos, em seguida, fazer uma viagem diacrónica por todos os métodos que haviam estado em voga até à atualidade e cuja simbiose de características tinha dado origem a este ecletismo metodológico.

Prosseguimos com a descrição da planificação, condução, execução e avaliação das aprendizagens da nossa prática docente. De notar, neste ponto, que seleccionámos quatro aulas para um estudo mais profundo: uma referente a cada turma com a qual trabalhámos, tentando, ao mesmo tempo, falar dos pontos fortes e fracos das mesmas. Isto

levou-nos a optar pelo critério de abordar duas práticas letivas que tenham apresentado bons resultados e duas que tenham sido desfavoráveis.

Obrigatoriamente, após o relato dos aspetos positivos e negativos da nossa PES, impunha-se uma análise crítica dos pontos nos quais não havíamos sido bem-sucedidos: as suas causas, o que poderia ter sido feito para impedi-los, mas, acima de tudo, o que aprendemos com eles. Focámos, sobretudo, a não realização de um questionário de cariz socioeconómico que nos tivesse permitido traçar uma melhor caracterização dos grupos discentes com os quais trabalhámos; a falta de criatividade (e êxito) na criação das motivações (iniciais e remotas); o facto de não termos procedido à construção de grelhas de observação nem escalas de classificação que nos permitissem registar e classificar a participação dos alunos seja nos trabalhos de grupo ou nas avaliações orais; a gestão do tempo (em consonância com o estimado na planificação) e do espaço físico que constitui a sala de aula.

Destacámos, no que concerne à nossa participação no universo escolar (excetuando a lecionação das nossas aulas), quatro momentos: a comparência nas reuniões do Conselho de Turma (no final do 1º e 2º períodos) e Departamento (também no decorrer do 1º e 2º períodos), uma palestra levada a cabo, por nós, numa aula de Filosofia do 12º ano (a convite do docente responsável da turma) e a participação numa visita de estudo a Mérida, em acompanhamento das nossas turmas de Espanhol.

O desenvolvimento profissional resultante das experiências e aprendizagens que a Prática de Ensino Supervisionada nos proporcionou é relatado no último capítulo do presente relatório, de onde enfatizamos: a utilização do método indutivo (ao serviço da centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno), a realização de instrumentos de registo da participação oral dos estudantes (que nos permitam avaliar a sua progressão) e a gestão do espaço físico que constitui a sala de aula.

Explanados, e comentados, todos os pontos fulcrais deste trabalho, damos por encerrada a sua redação.

Bibliografia

(s.d.). Obtido de Extremadura Turismo :

http://www.turismoextremadura.com/viajar/turismo/es/explora/Restos-de-termas-romanas-de-Merida_1924203554/

Educação, M. d. (1997). *Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico – 3.º Ciclo*.

Educação, M. d. (2001/02). Programa de Português para os Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos.

Educação, M. d. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa .

Educação, M. d. (2012). Metas Curriculares de Português – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Lisboa.

Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Évora, U. d. (7 de outubro de 2009). Guião para a elaboração do Relatório correspondente à Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada. Évora.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol - nível de continuação - 10º ano* . Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário .

Mira, A. R., & Mira, M. I. (2002). *Programação dos Ensinos de Línguas Estrangeiras - Metodologias de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - Perspectiva Diacrónica Com uma Proposta Prática*. Évora: Publicações «Universidade de Évora» .

República, A. d. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa.

Apêndices

Apêndice A – Horário letivo realizado durante a PES

Ano Letivo: 2014/2015
Agrupamento de Escolas de Arraiolos

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
08:20	9º B Português				
09:05					
10:05			9º B Português	8º A Espanhol	
11:35					
11:45	11º A Português	10º A e B Espanhol		10º A e B Espanhol	
13:15					
14:25	8º A Espanhol			11º A Português	9º B Português
15:55					

COMPETENCIAS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
Comprensión Oral Producción Oral Producción Escrita	Biografías	Pretérito Indefinido	Da información sobre hechos de su vida	Comprende la pregunta Contesta a la pregunta Hace la pregunta al compañero Forma frases utilizando el Pretérito Indefinido Escriben un pequeño texto, en parejas	Criterios: Participación y comportamiento en la clase Medios/ Instrumentos: Observación directa

MATERIALES DIDÁCTICOS

Manual

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La docente empezará la clase saludando a los alumnos, preguntándoles como están. A continuación, pedirá a un alumno que vaya a la pizarra para realizar la apertura de la lección.

La profesora seguirá la clase preguntando al grupo si se conocen bien unos a los otros y diciendo que para confirmarlo plantará algunas preguntas – esta primera parte servirá, a la vez, como motivación y también como forma de repasar la conjugación del pretérito indefinido, en los verbos regulares.

Mientras los alumnos vayan contestando a las preguntas, la profesora escribirá en la pizarra las formas verbales que vayan surgiendo, de acuerdo con la conjugación y la persona verbal – con el objetivo de al final tener a un verbo por conjugación conjugado en la pizarra, en pretérito indefinido.

Enseguida, los alumnos harán, en parejas, el ejercicio 6 de la página 48 del manual, donde se pide que se escoja una de seis frases con la intención de dar continuidad a una historia.

Al final de la clase, cada pareja indicará que frase habrá escogido y leerá su historia.

SUMARIO PREVISTO

Hoy hemos hecho un ejercicio de comprensión/producción oral sobre la biografía de los alumnos.

A continuación, hemos repasado la conjugación del pretérito indefinido en los verbos regulares.

Por fin, hemos realizado un ejercicio de producción escrita, utilizando los tiempos verbales que expresan acciones pasadas.

OBSERVACIONES

Una vez que la realización del ejercicio 6 de la página 48 depende del tiempo que los alumnos tardan en él, para el caso de que sobre tiempo al final de la clase, la profesora deja en abierto la posibilidad de que se pueda realizar también el ejercicio 3 de la página 46. En el caso de que se realice, los alumnos lo harán también en parejas y su corrección será hecha en la pizarra.

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, L., & Sá, D. (s.d.). *Endirecto.com 4* . Porto: Areal Editores.

Apêndice C – Planificação da aula de 16 de janeiro de 2015 (9º ano de Português)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: ESCOLA BASICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIOLOS

Ano lectivo: 2014/2015

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português **Ano:** 9º **Turma:** B

Unidade Didáctica: *Os Lusíadas* (Gramática)

Estudante: Isabel Faria **Data:** sexta-feira, 16 de janeiro de 2015

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none">- Cumprimentar os alunos- Verificar se estão nos seus lugares
PRELIMINARES INICIAIS	

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	
	Para a próxima aula	Consciencializar os alunos de que na próxima aula terão mais ferramentas para descodificar algum do vocabulário mais complicado presente na obra em estudo.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	
	Preparação Pedagógica	Serão lidas algumas estrofes d' <i>Os Lusíadas</i> e, em seguida, perguntar-se-á aos alunos se encontram dificuldades ao nível da linguagem para, deste modo, introduzir o tema da aula: os fenómenos fonéticos.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
Expressão Oral Gramática		Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese).	Gramática (fenómenos fonéticos)	Ler com os alunos algumas estrofes d' Os Lusíadas para que identifiquem palavras arcaicas que lhes possam suscitar dúvidas. Posteriormente, pedir-lhes que identifiquem a palavra atual à qual corresponde o arcaísmo encontrado na obra supracitada. Inicia-se, assim, o estudo do tema da aula: os fenómenos fonéticos.	Realização de exercícios presentes no Caderno de Atividades e uma Ficha de Trabalho

--	--	--	--	--	--

MATERIAIS DIDÁCTICOS

Manual Escolar conjuntamente com o respetivo Caderno de Atividades e Ficha de Trabalho

DESCRIÇÃO DA AULA

A docente iniciará a aula lendo algumas estrofes d' *Os Lusíadas* e, em seguida, pedirá aos alunos que apontem palavras arcaicas que lhes possam suscitar dúvidas. Posteriormente, pedir-lhes-á que identifiquem a palavra atual à qual corresponde o arcaísmo encontrado na obra supracitada. Procede-se assim ao início do estudo do tema da aula: os fenómenos fonéticos que marcaram a evolução da língua portuguesa.

Após a motivação inicial, será distribuída uma ficha informativa que abrange os processos fonéticos de inserção (prótese, epêntese, paragoge); supressão (aférese, síncope, apócope) e alteração (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese, nasalização, desnasalização, vocalização, crase, ditongação, palatalização) – contendo a explicação daquilo em que consiste cada um deles, bem como exemplos.

Terminada a análise conjunta da ficha informativa, os alunos realizarão os exercícios presentes na página 5 e 6 do Caderno de Atividades, com vista a aferir se a matéria lecionada foi assimilada corretamente e/ou clarificar dúvidas e – porque o caderno de actividades não apresenta exercícios que cubram todos os fenómenos estudados, será ainda distribuída uma ficha de trabalho que colmate esta falha do suplemento do Manual Escolar.

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Hoje estudámos os fenómenos fonéticos de evolução da língua portuguesa através de exemplos retirados da epopeia *Os Lusíadas*.

Em seguida, realizámos exercícios sobre a matéria aprendida na primeira parte da aula.

OBSERVAÇÕES

--

BIBLIOGRAFIA

Vilas-Boas, A., & Vieira, M. (2013). *Entre Palavras 9*. Leya.

Apêndice D – Ficha Informativa sobre os processos fonético-fonológicos utilizada na aula de 16 de janeiro de 2015 (9º ano de Português)



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO 135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRAIOLOS

ESCOLA BASICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIOLOS

Fenómenos Fonéticos na Evolução da Língua Portuguesa

	Nome	Definição	Exemplos
Inserção	Prótese	Adição de um fonema/segmento no início da palavra	Tirare > atirar
	Epêntese	Adição de um fonema/segmento no meio da palavra	cheo > cheio
	Paragoge	Adição de um fonema/segmento no fim da palavra	ante > antes
Supressão	Aférese	Queda de um fonema/segmento no início da palavra	atonito > tonto
	Síncope	Queda de um fonema/segmento no meio da palavra	opera > obra
	Apócope	Queda de um fonema/segmento no fim da palavra	rosam > rosa
	Redução Vocálica	Fechamento de um som vocálico em posição átona	pato > patinho
	Assimilação	Um fonema/segmento torna-se igual a outro contíguo	dezia > dizia
	Dissimilação	Dois fonemas/segmentos iguais tornam-se diferentes	liliu > lírio
	Metátese	Transposição de fonemas/segmentos no interior de uma palavra	semper > sempre

Alteração	Nasalização	As consoantes nasais n e m tornam nasal uma vogal oral	fine > fim
	Desnasalização	Uma vogal nasal transforma-se numa vogal oral	lua > lua
	Vocalização	Uma consoante transforma-se numa vogal	nocte > noite
	Crise	Duas vogais contraem-se numa só	leer > ler
	Ditongação	Uma vogal expande-se transformando-se num ditongo	creo > creio
	Palatalização	Um ou mais fonemas/segmentos transformam-se em palatal	Filiu > filho Seniore > senhor Clamare > chamar

Português, 9º. ano

Apêndice E – Ficha de trabalho sobre os possessos fonético-fonológicos utilizada na aula de 16 de janeiro de 2015 (9º ano de Português)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO 135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
ARRAIÓLOS

ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIÓLOS

Fenómenos Fonéticos – Ficha de Trabalho

I – Identifica os fenómenos fonéticos presentes nas seguintes palavras:

a) manu > mão _____

b) teer > ter _____

c) folia > folha _____

d) bõa > boa _____

e) cea > ceia _____

f) regnu > reino _____

g) bonu > bom _____

h) multo > muito _____

i) põer > pôr _____

j) aranea > aranha _____

l) coor > cor _____

II – Identifica os fenómenos fonéticos presentes nas seguintes palavras:

a) dolore > dolor > door > dor _____

b) memorare > membrar > lembrar _____

c) stare > star > estar _____

d) legale > legal > leal _____

e) hodie > hoje _____

Português, 9º. ano

Apêndice F – Planificação da aula de 30 de abril de 2015 (11º ano de Português)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara de
Arraiolos

Ano letivo: 2014/2015

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português **Ano:** 11.º **Turma:** A

Unidade Didática: Poema “O sentimento dum ocidental” (primeiras duas partes)

Unidade Temática: Poesia Realista / Cesário Verde

Estudante: Isabel Faria

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	A professora cumprimenta os alunos e pergunta como se encontram.
PRELIMINARES INICIAIS	É aberta a lição e informa-se qual o material necessário.

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	A turma foi avisada de que a aula seria dada pela professora estagiária.
	Para a próxima aula	No final da presente aula, será dito aos alunos que o desfecho do poema (quer a descrição da cidade quer as fugas imaginárias do sujeito poético) será desvendado na aula seguinte.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Os alunos ouvirão a música “O sentimento de um ocidental” de Eugénia Melo e Castro, canção que possui duas estrofes do da primeira parte do poema em análise: a primeira representativa da descrição do real e a sexta representativa de uma fuga imaginária.
	Preparação Pedagógica	Os alunos recordam as características já estudadas sobre o poeta em questão.

METAS CURRICULARES		CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS			
Expressão Oral Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios - Antecipar conteúdos a partir de indícios vários - Determinar a intencionalidade comunicativa - Apreender os sentidos dos textos 	Poesia de Cesário Verde	<p>Os alunos, após a abertura da lição, irão escutar a música “O sentimento de um ocidental” de Eugénia Melo e Castro, canção que possui duas estrofes da primeira parte do poema em análise: a primeira - representativa da descrição do real - e a sexta, representativa de uma fuga imaginária.</p> <p>Após a audição, será pedido aos alunos que identifiquem a cidade descrita e partir-se-á para a análise do poema.</p>	Observação direta

MATERIAIS DIDÁTICOS

Manual Escolar e canção “O sentimento de um ocidental” de Eugénia Melo e Castro

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula iniciar-se-á pela abertura da lição e, em seguida, proceder-se-á à audição da música “O sentimento de um ocidental” de Eugénia Melo e Castro, canção que possui duas estrofes da primeira parte do poema em análise: a primeira - representativa da descrição do real - e a sexta, representativa de uma fuga imaginária.

Após a audição, será pedido aos alunos que identifiquem a cidade descrita e partir-se-á para a análise do poema.

Em primeiro lugar, será identificada a pessoa a quem o poema vai dedicado (o poeta Guerra Junqueiro) e, em seguida, serão lidas e analisadas as estrofes pertencentes à primeira parte (Avé-Marias) – bem como o porquê da escolha deste nome para a primeira parte da composição poética. À medida que se avance na análise do texto serão identificados os seus temas chave: a descrição da cidade de Lisboa (e dos seus habitantes) e as reações que provoca no sujeito poético e, em simultâneo, as suas fugas imaginárias à medida que deambula pela capital portuguesa.

Na análise da segunda parte da composição poética (Noite Fechada), começaremos, uma vez mais, por perceber o porquê do título e a sua relação com as referências temporais do poema. Da análise do mesmo serão destacadas, novamente, as descrições feitas da cidade (sempre ao serviço da visão crítica do poeta e da corrente literária que representa) – especialmente no que toca à imagem negativa do clero e de determinadas classes sociais. Estas descrições serão, à semelhança do que aconteceu na parte anterior, alternadas com as fugas imaginárias – promovidas pelo visionamento de determinadas zonas da cidade como, por exemplo, a estátua de Luís de Camões.

Antes de nos debruçarmos sobre a parte formal do texto, chamar-se-á a atenção dos alunos para a presença de características do texto narrativo neste poema, nomeadamente: personagens, espaço e tempo. No que toca à estrutura formal serão focadas as suas raízes na corrente parnasianista.

A aula terminará com a escritura de um sumário narrativo do que sucedeu na presente lição.

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Hoje estudámos as duas primeiras partes do poema “O sentimento dum ocidental” de Cesário Verde.

WEBGRAFIA:

<HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=QMZB9F7PZFA>

<HTTPS://REPOSITORIUM.SDUM.UMINHO.PT/BITSTREAM/1822/5679/2/ELEMENTOS%20PO%C3%A9TICO-NARRATIVOS%28...%29.PDF>

Apêndice G – Planificação da aula de 9 de março de 2015 (8º ano de Espanhol)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola B 2,3/S Cunha Rivara de Arraiolos

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español	Nivel: Elemental (A2) Año: 8º Clase: A
Unidad Temática: 7 – Las Compras	
Unidad Didáctica: Los indefinidos	
Estudiante: Isabel Faria	

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	La profesora saluda a los alumnos, preguntándoles cómo se encuentran.
PRELIMINARES INICIALES	La profesora informa cual será el material necesario. El alumno responsable abre la lección.

MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Fue dicho a los alumnos que en esta clase se haría un juego en donde ganaría el equipo/pareja que supiera mejor los contenidos de vocabulario y gramática estudiados a lo largo de esta unidad temática.
	Para la próxima clase	

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	La profesora empezará la clase pasando un vídeo de una clase virtual donde, en primer lugar, se dirá que en la clase de aquel día se
---------------------------	--------------------------------	--

		<p>estudiará “nada” (uno de los indefinidos). A continuación, pedirá a los alumnos que pongan atención al diálogo que aparecerá en el vídeo para que después puedan hablar sobre él.</p>
	<p>Preparación Pedagógica</p>	<p>Los alumnos acuerdan el pretérito imperfecto de indicativo y el vocabulario de las compras.</p>

COMPETENCIAS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprensión Oral</p> <p>Producción Oral</p> <p>Interacción Oral</p>	Las Compras	Pretérito Imperfecto de Indicativo	Relata el tema del vídeo y los asuntos señalados	<p>Contesta a la pregunta</p> <p>Resuelve el ejercicio utilizando correctamente los indefinidos</p> <p>Construye correctamente una frase utilizando el verbo en pretérito imperfecto</p>	<p>Criterios: Participación y comportamiento en la clase</p> <p>Medios/ Instrumentos: Observación directa</p>

Producción Escrita				y el vocabulario de las compras Escribe un diálogo que tendría lugar en una tienda	
--------------------	--	--	--	---	--

MATERIALES DIDÁCTICOS

Vídeo de una clase digital, manual escolar y un vaso con papeles

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase empezará por la apertura de la lección y, enseguida, los alumnos visualizarán un vídeo de una clase virtual donde, en primer lugar, se dirá que en aquella clase se estudiará “nada” (uno de los indefinidos). Antes de seguir con el vídeo se preguntará a los alumnos por qué creen que estudiaremos “nada” en la clase de hoy, dejando que pongan hipótesis sin decirles la respuesta final – a la que llegarán después de continuar con la visualización del vídeo.

Después de terminada la visualización del vídeo, será preguntado a los alumnos el tema y, mientras ellos hablen, serán direccionadas preguntas para que digan los indefinidos que salían en el diálogo, por ejemplo: “No estaba nadie en el baño” o “No había ningún libro en la caja”.

A medida que se desarrolle esta actividad, la docente escribirá en la pizarra los indefinidos que vayan siendo dichos por los discentes y, al final, añadirá los restantes indefinidos.

La explicación terminará con las utilizaciones de “algún/alguno” y “ningún/ningunos”.

A continuación, la docente dirá a los alumnos que ahora que ya saben porque estudiarán “nada” en esta clase, harán una pausa en las compras (la unidad temática) y descansarán un poco en un hotel, realizando los ejercicios 1,2 y 3 de la página 78, utilizando los indefinidos.

Después de corregidos los ejercicios sobre los indefinidos, la profesora dirá a los alumnos que ha llegado la hora del juego que será ganado por el equipo que mejor sepa los contenidos gramaticales y de vocabulario estudiados a lo largo de la unidad temática. Para eso, el grupo será dividido en parejas y cada una de ellas sacará un papel del vaso – pero, para que puedan hacerlo tendrán que construir correctamente una frase con el verbo en pretérito imperfecto y el vocabulario que será indicado por la profesora. Para contestar las parejas deberán levantar la mano, solo siendo consideradas las respuestas de los equipos que participen de manera disciplinada. El juego será ganado por la primera pareja que construya correctamente una frase siguiendo las reglas previamente acordadas con los alumnos. Se

repetirá la actividad hasta que todas las parejas hayan sacado un papel. Se explicará, entonces, a los alumnos que cada uno de los papeles tiene el nombre de una tienda y que su objetivo es construir un pequeño diálogo que tuviera lugar ahí, siendo que uno de ellos hará el papel de cliente y el otro/a de dependiente/a.

Antes de empezar esta actividad, se enseñará a los alumnos un pequeño ejemplo para que acuerden las formas de saludar, preguntar el precio, pedir algo, entre otros.

Cuando terminen el texto, las parejas presentarán su trabajo a los compañeros y a la profesora.

Para terminar la clase se llamará a un alumno que – con la ayuda de los compañeros – escribirá los contenidos narrativos de la clase.

SUMARIO PREVISTO

Hoy hemos visto y hemos comentado un vídeo sobre los indefinidos.

A continuación, hemos resuelto ejercicios sobre los indefinidos y también hemos hecho un juego en donde hemos conjugado verbos en pretérito imperfecto y utilizado vocabulario relacionado con las compras.

Para terminar, hemos escrito y presentado un pequeño diálogo pasado en una tienda.

BIBLIOGRAFIA

WEBGRAFIA:

<https://www.youtube.com/watch?v=EdAQke2ailw>

Apêndice H – Planificação da aula de 29 de janeiro de 2015 (10º ano de Espanhol)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola B 2,3/S Cunha Rivara de Arraiolos

Año lectivo: 2014 /2015

PLAN A CORTO TÉRMINO

Asignatura: Español	Nivel: B1.2 Año: 10.º Clase: A y B
Unidad Temática: El tabaco y el alcohol	
Unidad Didáctica: Por tu salud	

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	La profesora saluda a los alumnos, preguntándoles cómo se encuentran.
PRELIMINARES INICIALES	La profesora pide a un alumno que abra la lección. La profesora informa cual será el material necesario.

MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	Se informó a los alumnos que la clase sería impartida por la profesora en prácticas.
	Para la próxima clase	Será dicho a los alumnos que necesitarán los conocimientos adquiridos en la clase para elaborar un trabajo final que será expuesto en el “Rincón del Español”.

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	La profesora pasará un vídeo sobre la temática del tabaco que, enseguida, será debatida por los alumnos.
	Preparación Pedagógica	

COMPETENCIAS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS	GRAMATICALES	DISCURSIVOS/ FUNCIONALES		
<p>Comprensión Oral</p> <p>Producción Oral</p> <p>Producción Escrita</p>	La salud	El presente de subjuntivo	Expresar opinión sobre la salud: tabaco/alcohol	<p>Expresa opinión sobre el vídeo visto</p> <p>Realiza el ejercicio, utilizando el presente de indicativo para expresar sentimientos y dar consejos</p>	<p>Criterios: Participación y comportamiento en la clase</p> <p>Medios/ Instrumentos: Observación directa</p>

MATERIALES DIDÁCTICOS

Manual y vídeos retirados de *Youtube* sobre campañas antitabaco y anti alcohol

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La docente empezará la clase saludando a los alumnos, preguntándoles como están. A continuación, pedirá a un alumno que vaya a la pizarra para realizar la apertura de la lección.

La profesora pasará un vídeo sobre una campaña antitabaco – para introducir uno de los temas de la clase. Después de visualizar el vídeo, será pedido a los alumnos que expresen su opinión sobre esa temática y, enseguida, se realizará el ejercicio 4 de la página 56 (sobre hábitos de consumo de tabaco).

A continuación, será hecha en la pizarra una lista de desventajas/consecuencias nefastas del hábito de fumar que servirá, posteriormente, para la construcción de un cartel sobre este tema que será expuesto en el “Rincón del Español” de la escuela.

La clase seguirá con la visualización de otro vídeo, esta vez sobre el alcohol – la otra temática de la clase. La estrategia será semejante a la del contenido anterior: los alumnos serán llamados a expresar su opinión sobre el vídeo y, enseguida, se escribirá en la pizarra una lista de desventajas/consecuencias nefastas del hábito de consumir alcohol que servirá, posteriormente, para la construcción de un cartel sobre este tema que será expuesto en el “Rincón del Español” de la escuela.

A continuación, será pedido a los alumnos que realicen los siguientes ejercicios: el 7 de la página 57, el 2 de la página 61 y el 3 de la página 62 – en todos hay que practicar el presente de subjuntivo (tiempo verbal aprendido en la clase pasada).

La clase terminará con la indicación de que los ejercicios 6 y 7 serán para deber de casa.

SUMARIO PREVISTO

Hoy hemos visto un video sobre los maleficios del tabaco y otro sobre los del alcohol.

A continuación, hemos realizado una lista con las desventajas de cada uno de ellos y resuelto ejercicios sobre el presente de subjuntivo.

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFIA

Pacheco, L., & Sá, D. (s.d.). *Endirecto.com 4*. Porto: Areal Editores.

WEBGRAFIA:

<https://www.youtube.com/watch?v=hfXXlls5z1I> – Campaña antitabaco

<https://www.youtube.com/watch?v=vKrFGl1dxhg> – Campaña anti alcohol

Apêndice I – Teste teórico-prático realizado, em fevereiro de 2015, à turma do 10º ano de Espanhol



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO
135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRAIOLOS
ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIOLOS

Ficha de evaluación de Español – 10º curso		
febrero de 2015 – Unidad: Por tu salud		
Nombre:	Número:	Grupo:
Calificación: _____% <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Satisfaz Bastante <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Não Satisfaz		
Encargado de Educación:	Profesora:	

1. Escucha el texto que va a leer tu profesora y elige la opción correcta, marcándola con una X.

1.1. Entre los países europeos en consumo de alcohol, España ocupa:

- a) el primer lugar.
- b) el quinto lugar.
- c) el octavo lugar.

1.2. En España, el consumo de alcohol:

- a) aumenta en los días laborales.

- b) aumenta en los fines de semana.
- c) disminuye en los fines de semana.

1.3. Los episodios de embriaguez son más frecuentes entre:

- a) no hay distinciones de género.
- b) los hombres.
- c) las mujeres.

2. Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas presentadas a continuación.

La adicción

Los efectos adictivos de la nicotina eran ya conocidos por las compañías de tabaco en los años sesenta, aunque fueron negados hasta los años ochenta. El paso principal para que esto fuese aceptado públicamente fue la demostración, sin lugar a dudas, que fumar provocaba problemas de salud, lo que también provocó la reacción de la industria hacia productos más bajos en nicotina y alquitrán.

Por otra parte, la mayoría de los gobiernos se ha interesado más en clasificar el tabaco como un producto de lujo que como una sustancia nociva o una droga.

Pero si alguien se ha dedicado a invertir mucho tiempo, dinero e investigadores para conseguir una optimización en la imagen de los cigarrillos, ha sido evidentemente la industria tabaquera. Principalmente, se ha dedicado a modificar el tamaño de los cigarrillos, el tipo de tabaco, los filtros, la ventilación, los aditivos y el ratio de tabaco por cigarrillo. Incluso se conocen algunos experimentos de ingeniería genética dirigidos a aumentar los niveles de nicotina mientras se mantenían intactos los de alquitrán.

Los términos dependencia nicotínica y dependencia del tabaco suelen utilizarse como sinónimos, aunque cada vez más autores defienden que son cosas distintas: la dependencia del tabaco será la relación de adicción a los cigarrillos y, en cambio, la dependencia a la nicotina se relacionará con los aspectos más biológicos del proceso de adicción. Uno de los

motivos que hacen de la nicotina una droga altamente adictiva es la ausencia de intoxicación, ya que al no haber intoxicación el fumador puede ingerir cantidades elevadas de nicotina sin causar ningún problema social.

Otra explicación de porqué la nicotina es una de las drogas más adictivas tiene que ver con las características del Síndrome de Abstinencia al Tabaco, no por su intensidad sino por su duración. El hecho que generalmente dure unas tres semanas hace que muchos fumadores creen que esa irritabilidad y ansiedad va a permanecer para siempre – esto hace que los fumadores que presenten menor resistencia a estos síntomas tengan recaídas más frecuentes.

Texto adaptado de Internet

2.1. ¿Desde cuándo eran conocidos los efectos adictivos de la nicotina y hasta cuándo fueron negados?

2.2. Después de aceptados los efectos adictivos del consumo de tabaco, ¿cómo lo clasificaron la mayoría de los gobiernos?

2.3. ¿Quién se preocupó, específicamente, en crear una mejor imagen del acto de fumar? ¿Qué medidas fueron llevadas a cabo?

2.4. Explica la distinción entre la “dependencia nicotínica” y la “dependencia del tabaco”.

2.5. Indica las razones que hacen de la nicotina una sustancia extremadamente adictiva.

3. Una empresa ha decidido dar consejos a sus empleados para que tengan buenos hábitos laborales. Léetelos y rellena los huecos con presente de subjuntivo.

3.1. El estrés es un serio problema de salud. Te aconsejo que _____ (hacer, tú) descansos y que _____ (buscar, tú) ayuda inmediatamente ante los primeros síntomas.

3.2. La calidad ambiental es muy importante. Os recomiendo que _____ (acudir, vosotros) a un experto para saber si se cumplen los estándares mínimos.

3.3. El nivel de luz afecta a la salud de nuestros ojos. Nos aconsejan que no _____ (trabajar, nosotros) con poca luz y que no _____ (exponer, nosotros) los ojos a la luz de la pantalla del ordenador durante más de una hora seguida.

3.4. Los conflictos interpersonales pueden influir negativamente en el estado de salud. Se recomienda a los empleados que _____ (utilizar, ellos) la ayuda de un mediador para que el ambiente laboral _____ (mejorar, él). También se les recomienda que _____ (tener, ellos) paciencia y que no _____ (decir, ellos) todo lo que piensan para no crear conflictos.

3.5. La educación postural es responsabilidad solamente del trabajador, no de la empresa. Se le recomienda que _____ (poner, él) atención a cómo se sienta, cómo levanta peso, etc. También se le aconseja que _____ (levantarse, él) de la silla de trabajo cada media hora para que _____ (estirar, él) las piernas y la espalda.

3.6. El acoso laboral es un problema que afecta a nivel psicológico y físico. Os recomiendo que _____ (contratar, vosotros) a un psicólogo para que no _____ (sufrir, vosotros) con eso.

3.7. La exposición al sol puede presentar riesgos en algunos trabajos. Me aconsejan que _____ (beber, yo) agua, té o café frecuentemente para que me _____ (hidratarse, yo).

4. Utilizando el Presente de Subjuntivo, escribe una frase que exprese:

a) Necesidad

b) Duda

c) Probabilidad

Fin

¡Buen Trabajo!

Apêndice J – Teste teórico-prático realizado, em março de 2015, à turma do 11º ano de Português



DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO
135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRAIÓLOS
ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIÓLOS

Português, 11.º A

Teste de Avaliação

I

1. Lê atentamente o excerto que se apresenta em seguida, respondendo, de forma bem estruturada, às perguntas que lhe seguem:

- V. Ex.^a desculpe! Exclamou o demagogo esbaforido. Mas vi-o descer, queria dar-lhe duas palavras, e como me vou embora amanhã...

- Perfeitamente... Ó Cruges, vai andando, já te apanho!

O maestro estacionou à esquina do Chiado. O Sr. Guimarães pedia de novo desculpa. De

5 resto eram duas curtas palavras...

- V. Ex.^a, segundo me disseram, é o grande amigo do Sr. Carlos da Maia... São como irmãos...

- Sim, muito amigos...

A rua estava deserta, com alguns garotos apenas à porta alumiada da Trindade. Na noite

10 escura a alta fachada do Aliança lançava sobre eles uma sombra maior. Todavia o Sr. Guimarães baixou a voz cautelosa:

- Aqui está o que é... V. Ex.^a sabe, ou talvez não saiba, que eu fui em Paris íntimo da mãe do Sr. Carlos da Maia... V. Ex.^a tem pressa, e não vem agora a propósito essa história. Basta dizer que aqui há anos ela entregou-me, para eu guardar, um cofre que, segundo

15 dizia continha papéis importantes... Depois naturalmente, ambos tivemos muitas outras coisas em que pensar, os anos correram, ela morreu. Numa palavra, porque V. Ex.^a está com pressa: eu conservo ainda em meu poder esse depósito, e trouxe-o por acaso quando vim agora a Portugal por negócios da herança de meu irmão... Ora hoje justamente, ali no teatro, comecei a reflectir que o melhor era entrega-lo à família...

- 20 O Cruges mexeu-se impaciente:
- Ainda te demoras?
- Um instante! gritou Ega, já interessado por aqueles papéis e pelo cofre. - Vai andando. Então o Sr. Guimarães, à pressa, resumiu o pedido. Como sabia a intimidade do Sr. João da Ega e de Carlos da Maia, lembrara-se de lhe entregar o cofrezinho para que ele o
- 25 restituísse à família...
- Perfeitamente! acudiu Ega. Eu estou mesmo em casa dos Maias, no Ramalhete.
- Ah, muito bem! Então V. Ex.^a manda um criado de confiança amanhã busca-lo... Eu estou no Hotel de Paris, no Pelourinho. Ou melhor ainda: levo-lho eu, não me dá incómodo nenhum, apesar de ser dia de partida...
- 30 - Não, não, eu mando um criado! insistiu o Ega estendendo a mão ao democrata. Ele estreitou-lha com calor.
- Muito agradecido a V. Ex.^a! Eu junto-lhe então um bilhete e V. Ex.^a entrega-o da minha parte ao Carlos da Maia, ou à irmã.
Ega teve um movimento de espanto:
- 35 - À irmã!... A que irmã?
O Sr. Guimarães considerou Ega também com assombro. E abandonando-lhe lentamente a mão:
- A que irmã!? A irmã dele, à única que tem, à Maria!
Cruges, que batia as solas no lajedo, enfasiado gritou da esquina:
- 40 - Bem, eu vou andando para o Grémio.
- Até logo!
O Sr. Guimarães, no entanto, passava os dedos calçados de pelica preta pelos longos fios da barba, fitando o Ega, num esforço de penetração. E quando Ega lhe travou do braço, pedindo-lhe para conversarem um pouco até ao Loreto, o democrata deu os primeiros
- 45 passos com uma **lentidão desconfiada**.
- Eu parece-me, dizia o Ega sorrindo, mas nervoso, que nós estamos aqui a enrodi-lhar-nos num equívoco... Eu conheço o Maia desde pequeno, vivo até agora em casa dele, posso afiançar-lhe que não tem irmã nenhuma...
Então o Sr. Guimarães começou a rosnar umas desculpas embrulhadas que mais
- 50 enervavam, torturavam o Ega. O Sr. Guimarães imaginava que não era segredo, que todas essas coisas da irmã estavam esquecidas, desde que houvera reconciliação...
- Como vi, ainda não há muitos dias, o Sr. Carlos da Maia com a irmã e com V. Ex.^a, na mesma carruagem, no cais do Sodré...
- O quê! Aquela senhora! A que ia na carruagem?
- 55 - Sim! exclamou o Sr. Guimarães irritado, farto enfim dessa confusão em que se debatiam. Aquela mesma, a Maria Eduarda Monforte, ou a Maria Eduarda Maia, como quiser, que eu conheci de pequena, com quem andei muitas vezes ao colo, que fugiu com o Mac-Gren, que esteve depois com a besta do Castro Gomes... Essa mesma!
Era ao meio do Loreto sob o lampião de gás. E o Sr. Guimarães de repente estacou, vendo
- 60 os olhos do Ega esgazearem-se de horror, uma terrível palidez cobrir-lhe a face.

- V. Ex.^a não sabia nada disto?

Ega respirou fortemente, arredando o chapéu da testa sem responder. Então o outro, embaçado, terminou por encolher os ombros. Bem, via que tinha feito uma tolice! A gente nunca se devia intrometer nos negócios alheios! Mas acabou-se! Imaginasse o Sr. Ega

65 que aquilo fora um pesadelo, depois da versalhada do sarau! Pedia desculpa sinceramente

- e desejava ao Sr. João da Ega muitíssimo boas noites.

Ega, como a um clarão de relâmpago, entrevira toda a catástrofe: e agarrou avidamente o braço do Sr. Guimarães, num terror que ele abalasse, desaparecesse, levando para sempre o seu testemunho, esses papéis, o cofre da Monforte, e com eles a certeza - a

70 certeza por que agora ansiava. E através do Loreto, vagamente, foi balbuciando, justificando a sua emoção, para tranquilizar o homem, poder lentamente arrancar-lhe as coisas que soubesse, as provas, a verdade inteira.

Os Maias, Eça de Queirós (Capítulo XVI)

II

Lê o texto seguinte. Em caso de necessidade, consulta o glossário apresentado a seguir ao texto.

Como sucede com todo o escritor genial, a grandeza da obra de Eça corresponde ao triunfo de um ponto de vista. No seu caso, é o olhar oblíquo sobre a realidade, a troça avassaladora dos segmentos do tempo e do Mundo que lhe coube testemunhar e viver, cruzados com a emoção das experiências abismais que aprendeu com os Românticos,

5 associado sem dúvida ao mistério da sua própria pessoa, que lhe conferiram um carácter inconfundível como criador de grande dimensão.

Pelo menos foi assim que eu aprendi a estimá-lo e a lê-lo na adolescência, quando *Os Maias* e *A Correspondência de Fradique Mendes* significavam tudo o que poderia haver de mais moderno, mais urbano e mais sofisticado, escrito em língua

10 portuguesa. Pelo menos é assim que o entendo sempre que lá regresso e encontro erigido no ar todo o final do século XIX, esse tempo hiperbólico e desastreado que ele interpretou a rir, até hoje, como ninguém.

Mas se é verdade que Eça continua atual, e Portugal em muitos dos seus traços sociológicos continua queirosiano, parece-me desajustado que se continue a divulgar a

- 15 ideia de que a sua prosa e os seus tipos constituem uma espécie de bitola geneticamente inultrapassável. O cânone, por mais que o seja, não pode ser tomado como uma medida parada. É inquestionável que Eça ultrapassou de longe a Escola Realista, onde mal cabia, e chegou mesmo a pressentir o Modernismo que iria estilhaçar muito em breve o conceito da criação como reprodução da realidade. Não viveu, porém, e
- 20 infelizmente, a deflagração extraordinária operada no seio das certezas e dos objetos, decomposição dos seres visíveis e invisíveis que viria a produzir as grandes experiências literárias do século XX. As literaturas, e em especial a ficção que se lhe seguiu, tornar-se-iam bem mais complexas, e também mais difíceis de apreender e aceitar, enquanto espelho da vida. A partir de então, a ficção passou a ser o espelho duma
- 25 outra vida bem mais lábil e inapreensível. A narrativa incorporou os resíduos das aparências e o seu consumo transformou-se, naturalmente, em atos de muito menor docilidade. É por isso que, para além do culto que a obra de Eça legitimamente merece, por mérito próprio e grandeza genuína, se deve reconhecer, para sermos justos, que muita da admiração totalitária que Eça desencadeia nasce porventura duma espécie de
- 30 preguiça e lentidão em entender, ainda nos nossos dias, a linguagem diferente daqueles que lhe sucederam. O que não parece vir a propósito, embora venha. Como um dia veremos.

Lídia Jorge, «Sobre Eça de Queirós», Camões, n.º 9-10, abril-setembro de 2000, p. 108

Glossário:

cânone (linha 16) – conjunto de autores e de obras literárias considerados modelares num determinado período histórico.

lábil (linha 25) – variável, instável.

1. Para responder a cada um dos itens de 1.1. a 1.7., seleciona a opção correta.

Escreve, na folha de respostas, o número de cada item e a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. Desde as primeiras leituras realizadas na adolescência, a admiração da autora pela obra de Eça

- (A) mudou consideravelmente.
- (B) tornou-se inultrapassável.
- (C) mantém-se inalterada.
- (D) cresceu significativamente.

1.2. Segundo a autora, depois de Eça, a literatura

- (A) passou a integrar o real de forma mais complexa.
- (B) continuou a retratar os tipos e os ambientes queirosianos.
- (C) integrou, sem ruturas, a herança de correntes literárias anteriores.
- (D) começou a basear-se na ciência, espelhando a sociedade do século XX.

1.3. A oração «Eça ultrapassou de longe a Escola Realista (...)» (linha 18), do ponto de vista do valor aspetual, expressa:

- (A) valor imperfetivo
- (B) valor iterativo.
- (C) valor perfetivo.
- (D) valor genérico.

1.4. Na frase «A narrativa incorporou **os resíduos** das aparências» (linhas 25 e 26), os elementos destacados a negrito desempenham a função sintática de:

- (A) complemento oblíquo.
- (B) complemento direto.
- (C) sujeito.
- (D) modificador.

1.5. A palavra «geneticamente» (linha 16) pertence à classe:

- (A) dos advérbios.
- (B) dos nomes.
- (C) dos adjetivos.
- (D) dos pronomes.

1.6. Na expressão destacada «...**se deve reconhecer**, para sermos justos, que muita da admiração totalitária que Eça desencadeia...» (linha 26), apresenta-se uma

- (A) obrigação.
- (B) permissão.
- (C) possibilidade.

(D) probabilidade.

1.7. A forma verbal destacada «coube» (linha) encontra-se:

(A) no Futuro do Conjuntivo.

(B) no Pretérito Perfeito do Indicativo.

(C) no Condicional Simples.

(D) no Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo.

2. Responde aos itens apresentados.

2.1. Identifica a função sintática desempenhada pelo elemento destacado “...Portugal em muitos dos seus traços sociológicos continua **queirosiano**...” (linhas 13-14).

2.2. Indica a que classe de palavras pertence o seguinte vocábulo “Pelo...” (linha 7).

2.3. Classifica o ato ilocutório presente em «Como um dia veremos.» (linha 32).

2.4. Indica o tempo e o modo da forma verbal assinalada a negrito na seguinte frase «As literaturas, e em especial a ficção que se lhe seguiu, **tornar-se-iam** bem mais complexas (...)» (linhas 22 e 23).

2.5. Divide e classifica a seguinte frase: “Como sucede com todo o escritor genial, a grandeza da obra de Eça corresponde ao triunfo de um ponto de vista.”

III

« (...) **Que diabo, o móvel deve estar em harmonia com a ideia e o sentir do homem que o usa!**»

Os Maias, Eça de Queirós (capítulo VI)

Num texto expositivo bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, desenvolve a afirmação apresentada, utilizando, para o efeito dois dos espaços físicos estudados na obra *Os Maias*.

Apêndice K – Ficha de Educação Literária realizada, em fevereiro de 2015, à turma do 9º ano de Português



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
ARRAIÓLOS

ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARAIÓLOS

Português, 9.º B

Ficha de Avaliação - Educação Literária

I

Lê as seguintes estâncias, retiradas da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões:

- | | | |
|----|--|---|
| 39 | «Não acabava ¹ , quando <u>ũã</u> figura
Se nos mostra no ar, robusta e válida ² ,
De disforme e grandíssima estatura;
O rosto carregado, a barba esqualida ³ ,
Os olhos encovados, e a postura ⁴
Medonha e má e a cor terrena e pálida ;
Cheios de terra e crespos ⁵ os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos. | «E disse: - «Ó gente ousada, mais que quantas
No mundo cometeram grandes cousas, 41
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vãos nunca repousas,
Pois os vedados términos quebrantas ⁷
E navegar meus longos ⁸ mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados de ⁹ estranho ou próprio lenho ¹⁰ ; |
| 40 | «Tão grande era de membros que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres ⁶ foi do mundo.
Cum tom de voz nos fala, horrendo e grosso ,
Que pareceu sair do mar profundo.
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,
A mi e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo! | «Pois vens ver os segredos escondidos 42
Da natureza e do húmido elemento ¹¹ ,
A nenhum <u>grande humano concedidos</u>
De nobre ou de imortal merecimento,
Ouve os danos ¹² de mi que apercebidos
Estão ¹³ a teu sobejo atrevimento,
Por todo o largo mar e pola terra
Que inda <u>hás-de</u> sojugar com dura guerra. |

¹ ¹ ainda [Vasco da Gama] não tinha acabado (de falar);

² Cheia de força, vigorosa;

³ Suja;

⁴ Aspeto;

⁵ Revoltos, desordenados;

⁶ Referência, por comparação, ao Colosso de Rodes, uma das sete maravilhas (= «milagres») da Antiguidade;

⁷ Ultrapassas os limites proibidos dos mares;

⁸ Longínquos, remotos;

⁹ Por;

¹⁰ Nunca navegados por qualquer barco – associação de «lenho», madeira, aos barcos – feitos de madeira;

¹¹ A Água, um dos quatro elementos na Grécia antiga; os eram a Terra, o Fogo e o Ar;

¹² Grandes perigos e desgraças;

¹³ «de mi que apercebidos / estão» - que estão preparados por mim;

1. Localiza o episódio, no que diz respeito às estruturas externa e interna e plano.
2. Atenta nas estrofes 39 e 40.
 - 2.1 Faz a caracterização física e psicológica do gigante.
 - 2.2 Identifica o recurso estilístico assinalado a **negrito**.
 - 2.3 Explica de que forma esses recursos contribuem para salientar a grandiosidade do Adamastor.
- 3 Debruça-te, agora, sobre as estrofes 41 e 42:
 - 3.1 Identifica quem fala e qual o destinatário das suas palavras.
 - 3.2 Explica o significado dos versos 6 a 8 da estrofe 41.
 - 3.3 Seleciona, nestas estrofes, os vocábulos que melhor caracterizam a atitude de desafio dos Portugueses.

II

Avançando na leitura da obra, chegamos a outro ponto importante da mesma:

80

Vendo Vasco da Gama que tão perto
Do fim de seu desejo se perdia,
Vendo ora o mar até o Inferno aberto,
Ora com nova fúria ao Céu subia,
Confuso de temor, da vida incerto,
Onde nenhum remédio lhe valia,
Chama aquele remédio santo e forte¹⁴
Que o *impossibil* pode, desta sorte:

81

«Divina Guarda, angélica, celeste,
Que os Céus, o Mar e Terra senhoreias¹⁵:
Tu, que a todo Israel refúgio deste
Por metade das águas Eritreias¹⁶;
Tu, que livraste Paulo¹⁷ e defendeste
Das Sirtes arenosas¹⁸ e ondas feias,
E guardaste, *cos* filhos, o segundo
Povoador¹⁹ do alagado²⁰ e vácuo²¹ mundo:

82

Se tenho novos modos perigosos
Doutra Cila e Caribdis²² já passados,
Outras Sirtes e *baxos* arenosos,
Outros Acroceráunios²³ infamados;
No fim de tantos casos trabalhosos,
Porque somos de Ti *desemparedados*,
Se este nosso trabalho não Te ofende,
Mas antes Teu serviço só pretende?

83

Oh! ditosos aqueles que puderam
Entre as agudas lanças Africanas
Morrer, enquanto fortes sustiveram
A santa Fé nas terras Mauritanas!
De quem feitos ilustres se souberam,
De quem ficam memórias soberanas,
De quem se ganha a vida com perdê-la,
Doce fazendo a morte as honras dela!»

¹⁴ Deus, a «Divina Guarda» do primeiro verso da estância seguinte;

¹⁵ Dominas;

¹⁶ Referência à travessia do Mar Vermelho que se abriu ao deixar passar os Judeus fugidos do Egito;

¹⁷ São Paulo, que navegando nos mares de Itália, sofreu um naufrágio e foi protegido por Deus;

¹⁸ Golfos com baixios de areia;

¹⁹ Noé, o primeiro foi Adão;

²⁰ Inundado;

²¹ Vazio, este adjetivo e o anterior referem-se ao Dilúvio bíblico;

²² Lugares perigosos no mar de Itália;

²³ Cabo perigoso para a navegação no Epiro.

1. Indica o episódio a que pertencem as estâncias acima apresentadas.
2. Localiza o episódio no que diz respeito à estrutura externa, interna e plano.
3. Identifica as razões que levaram Vasco da Gama a invocar a “Divina Guarda”.
4. Indica os dois recursos estilísticos presentes no primeiro verso da estância 81 e explica a sua expressividade.

5. Explica o sentido dos seguintes versos: «No fim de tantos casos trabalhosos,/ Porque somos de Ti desamparados/ Se este nosso trabalho não te ofende,/ Mas antes teu serviço só pretende?».

Apêndice L – Ficha de Gramática realizada, em fevereiro de 2015, à turma do 9º ano de Português



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES - DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO ALENTEJO135525 - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
ARRAIOS

ESCOLA BASICA DE 2º E 3º CICLOS COM SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA DE ARRAIOLOS

Nome: _____ n.º: ____

Português, 9.º B

Ficha de Gramática

I – Identifica os fenómenos fonéticos/fonológicos presentes nas seguintes palavras:

- a) **h**ua > **u**a > **u**ma > _____
- b) so**j**ugado > so**b**jugado > so**u**jugado _____
- c) co**l**or > co**o**or > co**r** _____
- d) **s**inti > **s**enti _____
- e) clamare > clamar > **ch**amar _____

Apêndice M – As divisões das habitações romanas (fotografia tirada a 19 de março de 2015 no Museo Nacional de Arte Romano, em Mérida)



Apêndice N – A base da economia lusitana (fotografia tirada a 19 de março de 2015 no Museo Nacional de Arte Romano, em Mérida)



Apêndice O – Utensílios romanos (fotografia tirada a 19 de março de 2015 no *Museo Nacional de Arte Romano*, em Mérida)



Apêndice Q – Peças de ourivesaria romanas (fotografia tirada a 19 de março de 2015 no Museo Nacional de Arte Romano, em Mérida)



Apêndice R – Esculturas romanas (fotografia tirada a 19 de março de 2015 no *Museo Nacional de Arte Romano*, em Mérida)



Apêndice S – Ruínas do teatro romano de Mérida (fotografia tirada a 19 de março de 2015 em Mérida)



Anexos

Anexo A – Cartaz ilustrativo da estrutura das ruínas termais de Mérida (imagem retirada de http://www.turismoextremadura.com/viajar/turismo/es/explora/Restos-de-termas-romanas-de-Merida_1924203554/)



Anexo B – Aqueduto de Mérida (imagem retirada de <https://olhares67.wordpress.com/2014/05/21/merida-espanha-aqueduto-de-san-lazaro/>)

